

LAURENTINA RODRIGUES MESQUITA GOUVEIA

**GESTÃO INTERMÉDIA – A SUPERVISÃO COMO
FACTOR DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PESSOAL, PROFISSIONAL
E ORGANIZACIONAL – UM ESTUDO DE CASO**



**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE**

PORTO, 2008

LAURENTINA RODRIGUES MESQUITA GOUVEIA

**GESTÃO INTERMÉDIA – A SUPERVISÃO COMO
FACTOR DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PESSOAL, PROFISSIONAL
E ORGANIZACIONAL – UM ESTUDO DE CASO**



Orientadora: Professora Doutora Maria José Sá-Correia

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

PORTO, 2008

AGRADECIMENTOS

A todos os que me ajudaram a dar forma a este projecto, quero aqui expressar os meus mais profundos agradecimentos:

À coordenadora deste Mestrado, Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, pelo empenho, dinamismo e pragmatismo que sempre evidenciou;

À Professora Doutora Isabel Freitas, pela continuidade do trabalho desenvolvido no âmbito da coordenação do Mestrado;

À minha orientadora, Professora Doutora Maria José Sá-Correia pela serenidade contagiante, pela sabedoria, pela disponibilidade e pela paixão com que se entrega às causas da educação;

A todos os Professores dos diferentes módulos do Mestrado, por terem partilhado a sua experiência e conhecimento;

A todas as colegas com quem me cruzei, pelos bons momentos que juntos passámos, pelo debate de ideias, pelo espírito de entreajuda, pela memória que obrigatoriamente não se esgotará no tempo;

Aos meus familiares e amigos, pela preocupação constante, pelo apoio sem limites, pela compreensão dos momentos que não existiram e pela percepção da importância pessoal que atribui a este percurso;

Finalmente, à minha filha Joana, colega de Mestrado, cuja proximidade do contexto, me permitiu interiorizar que na construção do conhecimento, não existem barreiras geracionais, dado que se apresenta como um acto contínuo e transversal a todas as gerações. O clima de cumplicidade, que se gerou entre nós, foi disso um bom exemplo.

RESUMO

O presente estudo procura desvendar, numa perspectiva interpretativa e crítica, a forma como a escola se organiza, que interpretações atribuem os elementos que constituem os órgãos de gestão intermédia ao contexto educativo, como perspectivam a sua acção num quadro de autonomia relativa, perante as possibilidades emergentes dos movimentos de descentralização institucional da administração educativa central.

É neste quadro global que emergem questões hoje tão prementes como a participação democrática na gestão da escola, a adequação das respostas educativas à realidade da comunidade que serve, a flexibilização, a construção de “comunidades de aprendizagem” e, ainda, a reconceptualização das finalidades da educação com vista à promoção da qualidade do sistema educativo.

Uma abordagem em torno da organização escolar como unidade social e como acção pedagógica organizada, implica que nos detenhamos sobre os elementos de mediação nela existentes, cuja acção se revela determinante na concretização das suas finalidades.

Neste enquadramento, registre-se a importância dos cargos de gestão intermédia, cuja posição estratégica no exercício de funções de coordenação/supervisão/mediação dos respectivos grupos, lhes possibilita agir como principais impulsionadores na receptividade e promoção da inovação e da qualidade da educação.

Face aos cenários de mudança, deverão assumir práticas crítico-reflexivas sistemáticas e investir na valorização e construção da profissionalidade e, simultaneamente, promover uma dinâmica de grupo que potencie as capacidades dos agentes educativos envolvidos.

Neste enquadramento, a reconceptualização das funções do supervisor, implica que a sua acção se desenvolva ao nível global da escola, se estenda à comunidade educativa em geral e às estruturas de orientação educativa em particular.

Centrámos este estudo, em torno dos cargos de Coordenação e Sub-Coordenação de Departamento Curricular (2º e 3º CEB), Coordenação de Ano (1ºCEB) e Coordenação do Conselho de Docentes (Pré-escolar e 1º CEB), pelo facto de considerarmos que a sua abrangência, em termos das funções supervisivas alargadas a todo o contexto educativo, se enquadra na mais recente reconceptualização do campo da supervisão. Assim sendo, pretendemos avaliar as percepções dos agentes educativos ligados aos órgãos de gestão intermédia, relativamente à forma como se posicionam face à instituição escolar, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento organizacional.

Reflectindo sobre as dinâmicas de mudança ocorridas no contexto educativo, emerge a actual concepção de supervisão e a importância que os cargos de gestão intermédia assumem, pelo que decidimos focalizar o nosso estudo na confluência do binómio – supervisão e gestão intermédia – sendo nossa convicção que, no âmbito mais alargado da supervisão escolar, os gestores intermédios surgem como verdadeiros obreiros na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Começámos por nos debruçar, em termos teóricos, na revisão da literatura sobre os assuntos em análise. Procedemos à aplicação de um questionário que abrangeu uma amostra de 33 gestores intermédios que desempenham funções no Agrupamento de Escolas Geração XXI, ao nível do Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. De modo a complementar o estudo, foi efectuada uma análise documental que englobou o Projecto Educativo e os instrumentos que permitem a sua operacionalização.

O estudo inseriu-se numa abordagem descritiva e interpretativa, sendo a metodologia investigativa usada, o “estudo de caso”.

Palavras-chave: autonomia, gestão intermédia, supervisão, mediação, desenvolvimento organizacional, estudo de caso.

ABSTRACT

This study aims to unveil, in an interpretative and critical way, the way school organizes itself, which interpretations the elements which constitute the intermediate administration bring into to the educational context, how they see their action in a relatively autonomous scene, facing the emergent possibilities deriving from institutional decentralization movements from the central educational administration.

Issues such as the democratic participation in the school management, the adjustment of the educational responses to its community, the versatility, the construction of “learning communities” and the reconceptualization of educational purposes in order to promote quality, arise frequently nowadays.

Facing school organization as a social unity and as an organized pedagogical action gives raise to paying attention to the existing intermediate elements whose action turns out to be determinant.

Due to this context, we must point out the importance of intermediate management duties, whose strategic position in coordination/supervising/mediating their groups, allows them to act as the most responsible for receiving and promoting innovation and educational quality.

In the presence of this changing sceneries, they should assume critical-reflexive and systematic practices and invest on the valorization and construction of the professionalism and, simultaneously, promote a group dynamics which encourages the capacities of the educational agents involved.

In this case, the reconceptualization of the supervising functions implies that its action develops at a global level, extending itself to the educational community in general and to the educational orientation structures in particular.

This research work studies the following: Curricular Department Coordination and Sub-Coordination (2nd and 3rd CEB), Grade Coordination (1st CEB) and Teachers’ Counsel Coordination (Pre-school and 1st CEB), because we consider that what encompasses, in terms of supervising functions regarding the whole educational context, conforms to the most recent reconceptualization of the field of supervision. This being the case, we aim to evaluate the perceptions of educational agents connected to the intermediate management functions, about the way in which they position themselves in relation to school, aiming to contribute to its organizational development.

Reflecting about the changing dynamics occurred in the educational context, emerge the current supervision conception and the importance that intermediate functions assume. This being the case, we have decided to focus our research on the confluence of the binomial – supervision and intermediate management – being our belief that in a wider approach to school supervision, intermediate managers are real labourers, promoting personal, professional and organizational development.

At first, and theoretically, our work focuses on literature revision about the mentioned themes. Then, we applied a questionnaire to 33 intermediate managers who work on the

Agrupamento de Escolas Geração XXI, a pre-school, 1st, 2nd and 3rd CEB. In order to complete our study, we have analyzed documents such as the *Projecto Educativo* and the instruments which contributed to its existence.

The study follows a descriptive and interpretative approach, being the research methodological approach used, the case study.

Keywords: autonomy, intermediate management, supervision, mediation, organizational development, case study.

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai, que após uma penosa caminhada, me deixou à deriva, no decorrer desta aventura.

À memória da minha mãe, que não tendo resistido a esta perda, se deixou vencer por ela.

E porque continuarão a preencher cada momento da minha vida, até sempre.

“Nova cultura, nova economia, novo conhecimento, novos média, novas competências, novas políticas, nova ciência – de uma assentada, o mundo estável em que pachorrentamente vivíamos, virou velho”

(Carneiro, R., 2001, p. 23)

“Semente de futuro, (...) a Escola deve garantir uma articulação entre as dinâmicas de mudança, numa atitude de reforma contínua, e o desenvolvimento das potencialidades humanas.”

(Abreu, M.V., 1996, p. 27)

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEG XXI – Agrupamento de Escolas Geração XXI

Art.º - Artigo

CAE – Centro de Área Educativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CFAE – Centro de Formação das Associações de Escolas

CN – Currículo Nacional

CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

EB – Ensino Básico

Nº - Número

P. - Página

PAA – Plano Anual de Actividades

PC – Plano Curricular

PCE – Plano Curricular de Escola

PCT – Plano Curricular de Turma

PE – Projecto Educativo

PEA – Projecto Educativo de Agrupamento

PEE – Projecto Educativo de Escola

RI – Regulamento Interno

RJFCP – Regimento Jurídico da Formação Contínua de Professores

Séc. – Século

UNESCO – Sigla em inglês de Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1 - Disciplinas nucleares para o desenvolvimento da organização de aprendizagem	75
Figura 2 - O cálculo da motivação	82
Figura 3 - O professor reflexivo	91
Figura 4 - Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional – Fonte Brunet, 1992	149
Figura 5 - Gráfico representativo do nível de ensino leccionado pelos inquiridos	212
Figura 6 - Gráfico representativo dos cargos desempenhados pelos inquiridos	213

ÍNDICE DE TABELAS

	Página
Tabela 1 - Projecto Educativo	131
Tabela 2 - Linhas de diferenciação subjacentes ao PE, PCE e PCT	143
Tabela 3 - Número de alunos	197
Tabela 4 - Alunos com Necessidades Educativas Especiais	198
Tabela 5 - Corpo Docente	199
Tabela 6 - Número de elementos ligados ao Serviço Administrativo e Acção Social Escolar	201
Tabela 7 - Distribuição da população segundo o sexo	208
Tabela 8 - Distribuição da população segundo a idade	208
Tabela 9 - Distribuição da população segundo o tempo de serviço como docente	209
Tabela 10 - Distribuição da população segundo o número de anos a leccionar no AEG XXI	209
Tabela 11 - Distribuição da população segundo o grau académico que detêm	210
Tabela 12 - Distribuição da população segundo o tipo de	

especialização que possuem	210
Tabela 13 - Distribuição da população segundo a sua situação profissional	211
Tabela 14 - Distribuição da população segundo o nível de ensino que lecciona	212
Tabela 15 - Group Statistics	224
Tabela 16 - Independent Samples Test	225
Tabela 17 - Group Statistics	225
Tabela 18 - Independent Samples Test	225
Tabela 19 - Group Statistics	225
Tabela 20 - Independent Samples Test	226
Tabela 21 - Group Statistics	226
Tabela 22 - Independent Samples Test	227
Tabela 23 - Group Statistics	227
Tabela 24 - Independent Samples Test	227
Tabela 25 - Group Statistics	227
Tabela 26 - Independent Samples Test	228
Tabela 27 - Tempo dispendido na preparação de aulas	228

Tabela 28 - Cruzamento de dados relativamente à frequência com que os inquiridos preparam aulas, por nível de ensino	228
Tabela 29 - Tempo dispendido na preparação de actividades de área de projecto ou de complemento curricular	229
Tabela 30 - Cruzamento de dados relativamente à frequência com que os inquiridos preparam actividades referentes à área de projecto ou de complemento curricular	230
Tabela 31 - Frequência com que os inquiridos tratam de questões pedagógicas dos alunos	232
Tabela 32 - Cruzamento de dados relativamente à frequência com que os inquiridos tratam de questões pedagógicas dos alunos, por nível de ensino	232
Tabela 33 - Frequência com que os inquiridos reflectem sobre temas da actualidade escolar	233
Tabela 34 - Cruzamento de dados relativamente à frequência com que os inquiridos reflectem sobre temas da actualidade escolar, por nível de ensino	234
Tabela 35 - Frequência e natureza do trabalho desenvolvido em período extra-lectivo	235
Tabela 36 - Frequência e natureza do trabalho desenvolvido em período extra-lectivo por níveis de ensino	235
Tabela 37 - Registo das afirmações apresentadas aos inquiridos	236

Tabela 38 - Registos obtidos perante as afirmações apresentadas	237
Tabela 39 - Itens destinados a avaliar as competências de âmbito relacional	241
Tabela 40 - Binomial Test	242
Tabela 41 - Análise dos registos efectuados pelos inquiridos	243
Tabela 42 - Registos dos níveis “Nunca” e “Muitas vezes” distribuídos pelos diferentes níveis de ensino	244
Tabela 43 - Itens destinados a avaliar as competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança	246
Tabela 44 - Binomial Test	247
Tabela 45 - Resultados obtidos, relativamente aos itens destinados a avaliar as competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança	248
Tabela 46 - Itens destinados a avaliar as competências na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	250
Tabela 47 - Binomial Test	252
Tabela 48 - Resultados obtidos, relativamente aos itens destinados a avaliar as competências na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	253

Tabela 49 - Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Avaliação de desempenho	256
Tabela 50 - Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Reacções de aceitação ou de resistência à mudança	259
Tabela 51 - Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Constrangimentos sentidos devido à falta de tempo / ausência de espaços de reflexão	263
Tabela 52 - Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Actividades de enriquecimento curricular (1º CEB)	265
Tabela 53 - Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Clima de escola	266
Tabela 54 - Opinião recolhida, relativamente ao tema: Ensino Especial	268

SUMÁRIO

	Página
Introdução	24
Parte I – Fundamentação Teórica	35
Capítulo 1 – Desenvolvimento Organizacional da Escola – Influências, Dinâmicas e Lógicas de Acção	36
1.1. A Escola e o Sistema de Ensino em Portugal – Perspectiva Social, Histórica e Ideológica (Sé. XVIII, XIX e XX)	38
1.1.1. O Estado e a emergência do sistema escolar português	38
1.1.2. A intervenção das forças liberais no desenvolvimento do sistema escolar	42
1.1.3. A Regeneração – o novo quadro político-social e as realidades educativas	45
1.1.4. As reformas do Constitucionalismo e os combates republicanos pela Educação	47
1.1.5. A Educação na Primeira República	48
1.1.6. A Política de ensino do Estado Novo	51

1.1.7. O 25 de Abril e a criação do Ensino Secundário Unificado	53
1.1.8. A escolarização de massas	53
1.2.O Sistema Educativo em Portugal no século XXI	54
1.3.Contributos para uma análise organizacional: As Teorias Organizacionais	57
1.3.1. A Teoria da Burocracia	58
1.3.2. A Teoria da Administração Científica	62
1.3.3. A Teoria das Relações Humanas	64
1.3.4. A Teoria da Contingência	66
1.3.5. A Teoria Z	68
1.4. A gestão da mudança – Apreender, adequar e desenvolver	71
1.5. A capacidade de gestão e liderança	77
1.6. Pensar a Escola – Práticas reflexivas e desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	86
1.7. Formação Contínua – No trilho da requalificação da organização escolar	93
1.7.1. Percursos na construção da profissão docente – Do final da Monarquia ao Estado Novo	95

1.7.2. O Projecto FOCO	96
1.7.3. Os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs)	97
1.7.4. Contextos, problemas e dilemas da Formação Contínua	98
Capítulo 2 – Construir a Autonomia das Escolas	101
2.1. Evolução do processo de implementação da Autonomia	103
2.2. As Estruturas de Orientação Educativa / Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica	116
2.2.1. Regime de funcionamento das Estruturas de Orientação Educativa / Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica	118
2.2.2. Competências dos Gestores Intermédios	119
2.2.3. Revisão do Estatuto da Carreira Docente – Atribuição de novas competências aos Gestores Intermédios	124
2.3. O Projecto Educativo (PE) como alavanca mobilizadora de uma comunidade educativa	124
2.4. Os Projectos Curriculares (PC)	135
2.5. O Plano Anual de Actividades (PAA)	144

2.6. O Regulamento Interno (RI)	144
2.7. O clima de escola, emergente das múltiplas realidades organizacionais	146
Capítulo 3 – Supervisão – Um Conceito em (Re)Construção	154
3.1. Supervisão: evolução conceptual e abertura a novas perspectivas	157
3.2. Da supervisão pedagógica à supervisão escolar	161
3.3. Supervisão reflexiva – A procura do rumo certo	167
3.4. O papel e o perfil do supervisor	174
Parte II – Investigação Empírica	184
Capítulo 4 – As Questões da Investigação / Procedimentos Metodológicos	185
4.1. O problema e a opção metodológica	187
4.2. Objectivos do estudo	188
4.3. Formulação da Hipóteses	189
4.4. O Estudo de Caso - O Agrupamento de Escolas Geração	

XXI	193
4.4.1. Génese da constituição do Agrupamento de Escolas Geração XXI	193
4.4.2. Contextualização socioeconómica do espaço de inserção do Agrupamento de Escolas Geração XXI	194
4.4.3. Administração e Gestão	196
4.4.4. Corpo Discente	197
4.4.5 Recursos humanos	199
4.4.6. Estruturas de Orientação Educativa	199
4.4.7. Serviços Especializados de Apoio Educativo	200
4.4.8. Auxiliares de Acção Educativa	200
4.4.9. Serviços de Secretariado e Administrativo	200
4.4.10. Instalações de Apoio Pedagógico-didáctico	201
4.4.11. Serviços Específicos de Logística	201
4.5. Identificação de Circunstâncias Funcionais	202
4.5.1. Positivas	202
4.5.2. Negativas	203

4.6. Intervenção educativa	206
4.6.1. Princípios gerais orientadores da operacionalização	206
4.6.2. Incremento de uma cultura de aprendizagem dos agentes educativos, tendente à qualificação da Instituição	206
4.7. Caracterização da Amostra	207
4.8. Fontes de Evidência: Instrumentos de Recolha de Dados	214
4.8.1. Estrutura do Questionário	215
Capítulo 5 – Apresentação e Análise/Discussão dos Resultados	219
5.1. Nota introdutória	221
5.2. Continuação da apresentação, análise / discussão dos dados obtidos no estudo empírico	223
5.3. Análise do perfil de competências do coordenador/supervisor	240
5.3.1. Competências de âmbito relacional	240
5.3.2. Competências de mediação / coordenação / supervisão / liderança	245
5.3.3. Competências na promoção do desenvolvimento pessoal / profissional e organizacional	249
5.4. Análise de conteúdo da questão de resposta aberta incluída no questionário	255

5.5. Conclusão do capítulo	270
Conclusão geral	278
Referências bibliográficas	286
Anexos	302
Anexo 1 – Questionário aplicado	303
Anexo 2 – Dimensões de tipificação metodológica do estudo - Síntese	310

Introdução

Assistimos, demasiadas vezes, à implementação de reformas que não conseguem atingir os fins desejados. São inúmeros os condicionalismos existentes nas nossas escolas que impedem o sucesso das mesmas.

A dificuldade de comunicação entre o poder central/regional e a escola, a autonomia condicionada, a falta de recursos humanos e material, os deficientes espaços físicos, a heterogeneidade do corpo docente, os complexos problemas sociais emergentes, a frustração instalada nos docentes, fruto de consecutivas políticas educativas penalizadoras ao estatuto do professor, a falta de oportunidades de intervenção na definição das políticas educativas, a ausência de espaços crítico-reflexivos e a tendência para activar processos de resistência à mudança, são factores que originam, pelo seu peso excessivo, o fracasso das reformas.

Vicente (2004, p.133), refere mesmo, que as reformas falham porque “não conseguem chegar aos actores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas.”

É sabido que não são só os normativos que promovem a mudança e o desenvolvimento das instituições. É necessário muito mais. É um processo que tem de ser assumido pelos professores, e isso só é possível, se houver um clima de auto-estima, incentivo e confiança.

As estratégias de implementação de qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas, implicando-as em todo o processo, em vez de serem impostas a partir de uma instância central.

O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos. Deste modo, os agentes educativos, assumem, por esta via, o papel de agentes de desenvolvimento promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento organizativo interno das escolas.

As mudanças educativas, terão de ser geradas no interior da própria instituição, capacitando-a para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redefinir uma nova concepção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao possibilitar a tomada de decisões, ao implicar os actores educativos numa análise crítico-reflexiva e ao potenciar o desenvolvimento institucional ou organizacional.

Canário (1994, p. 333) refere a este propósito que “nas reformas externas costuma dominar a lógica de mudança já instituída, que pode ser empacotada (...) enquanto que, numa inovação gerada internamente, a lógica da mudança é instituinte, baseada na escola, onde o professor é um agente de desenvolvimento.”

Neste sentido, pretende-se encarar a inovação não como resultado de soluções externas, mas sim, através do compromisso activo dos professores, redesenhando os contextos laborais que lhes possibilitem criar conhecimento, aumentá-lo e melhorar a acção educativa da escola. Para isso, Escudero e López (1992, p. 79) propõem que a “inovação possa ter lugar configurando as escolas como espaços de formação e de trabalho dos professores”.

Nóvoa (1992 a, p.11), tentando encontrar caminhos que conduzam ao êxito das reformas, sugere que o insucesso das políticas educativas reformadoras pode sofrer um reverso se os profissionais investirem nas escolas, assumindo-as como “ espaço pertinente da inovação e da mudança, como o lugar onde todos os actores (alunos, pais, professores, etc.) podem exprimir os seus projectos educativos.” E acrescenta que “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos.” (Idem, p. 16).

Por outro lado, é essencial a existência de um modelo de gestão flexível e democrático, baseado na liderança partilhada, na autonomia pró-activa.

A legislação não produzirá efeitos, se não houver lideranças com capacidade de a implementar no terreno e de favorecer a sua apropriação por parte dos actores educativos.

O desafio de qualquer tipo de liderança consiste em capitalizar os diferentes conhecimentos, competências e qualidades para atingir os objectivos organizacionais, sendo, para tal, necessário um trabalho de envolvimento e partilha, baseado na associação de todas as aspirações e visões individuais.

Toda esta dinâmica se desenvolve numa escola que se quer reflexiva, dotada de uma identidade própria e onde todos participam na construção dessa mesma identidade, ao mesmo tempo que se desenvolvem pessoal e profissionalmente.

No quadro da autonomia institucional relativa de que são dotadas as escolas e perante as possibilidades, mas, também, as responsabilidades

emergentes que lhe são colocadas pelo movimento de descentralização institucional da administração educativa, torna-se necessária uma intervenção mais ampla por parte de todos os actores, com base nas linhas de orientação definidas no projecto educativo.

O desempenho de cargos de gestão intermédia, por força deste alargamento do campo intervenção da escola actual, vem atribuir às estruturas de orientação educativa, novas responsabilidades, perante novos contextos. Assentes numa lógica de gestão democrática, mas também associado à noção de supervisão e liderança, o seu campo de acção deverá incidir num cenário de co-responsabilização, dinamismo, partilha, cooperação, desenvolvimento, estímulo e liderança.

Ao gestor intermédio, ligado às Estruturas de Orientação Educativa, compete criar e desenvolver estratégias que estimulem o potencial de cada um dos elementos do Departamento/grupo que coordena, para que atinjam a plenitude das suas capacidades, num apelo constante à participação, à interacção, à inovação, à reflexão e à promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Uma coordenação/supervisão dinâmica e partilhada, constitui um enorme contributo para a mudança de paradigma em educação, ao sugerir que o trabalho desenvolvido, assente numa visão democrática e interactiva, não apenas ao nível da dinâmica de grupo, mas também na criação de mecanismos de intervenção e de colaboração com as estruturas de gestão de topo.

Quando os agentes educativos se envolvem mutuamente na consecução de objectivos e propósitos comuns, surge um comprometimento, que origina uma sinergia geradora de resultados e efeitos muito positivos.

A activação das potencialidades do grupo, não pode estar dissociada das competências processuais que caracterizam o trabalho do gestor intermédio.

O alargamento das funções supervisivas inerentes aos cargos de gestão intermédia, que no caso concreto deste estudo, se reporta às funções desempenhadas pelos Coordenadores e Sub-Coordenadores de Departamento/grupo, obrigou a uma reconceptualização do conceito de

supervisão, alargando o seu campo de acção, tradicionalmente associado à formação inicial de jovens professores e à profissionalização em serviço.

Esta expansão do conceito, motiva-nos a que nos debrucemos sobre a sua evolução, através dos contributos teóricos dos diferentes autores que se têm debruçado sobre esta temática e que têm tido um papel preponderante na sua construção ou (re)construção conceptual. Paralelamente, abordaremos o contexto em que emergem e como actuam as Estruturas de Orientação Educativa, que numa recente e necessária actualização do termo (Decreto-Lei nº 75/2008), surgem com a designação de Estruturas de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica. Os actores educativos que fazem parte das referidas Estruturas – os gestores intermédios – surgem como os grandes obreiros na implementação de novas práticas de gestão democrática e de incentivo ao envolvimento colectivo, com vista à promoção da colegialidade, da co-responsabilização, da partilha, da mobilização e do comprometimento de todos os elementos que coordenam. A investigação que nos propomos levar a cabo, incide neste domínio, ou seja, na confluência entre estas duas áreas – as práticas de supervisão ao nível dos cargos de gestão intermédia, neste caso concreto dos Coordenadores/Sub-Coordenadores de Departamento (2º e 3º CEB), Coordenadores de Docentes (Pré-escolar e 1º CEB) e Coordenadores de Ano (1º CEB). O seu contributo no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os actores educativos e a convicção de que as partes influenciam o todo, transformam-no no impulsor do próprio desenvolvimento organizacional. Esta abordagem em torno da contínua procura da qualificação e do desenvolvimento colectivo, constituem as questões centrais deste estudo, ao perspectivar o supervisor como agente de mudança que, com base nos recursos existentes, procura rentabilizar o seu potencial e contribuir para a qualificação do serviço prestado pela organização.

A multiplicidade de funções inerentes à prática profissional dos professores, enquadrada numa visão sistémica, atribui actualmente à actividade do supervisor, uma dimensão preponderante com vista à melhoria do ambiente e da qualidade da escola. Assim, a importância do trabalho colaborativo na promoção da qualidade do sistema educativo, encara a escola, no seu todo, como um espaço de aprendizagem para todos.

As razões pessoais para a realização deste estudo, surgem na sequência de experiências desenvolvidas no âmbito de cargos de coordenação de órgãos colegiais. O que nos move é o reconhecimento da importância que assumem os profissionais que deles se ocupam, na implementação de novas práticas e no estímulo à inovação, através da criação de dinâmicas de mudança, favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus actores e à melhoria do serviço prestado pela escola enquanto organização.

Pretendemos, ainda, sentir o pulsar da escola, através do testemunho de todos aqueles que desempenham funções de supervisão ligadas ao desempenho dos cargos de coordenação/Sub-Coordenação de Departamento/grupo, neste Agrupamento de Escolas. O seu testemunho na forma como se perspectivam na sua acção, as suas percepções relativamente à instituição que ajudam a construir, o que pensam acerca das políticas educativas que norteiam a acção da escola, nomeadamente no âmbito da aplicação das reformas que têm vindo a ser introduzidas no nosso sistema educativo, poderão ser determinantes na construção de novos conhecimentos sobre o trabalho colegial dos actores educativos. Pretendemos, ainda, analisar a forma como se organizam e como se posicionam face à instituição no seu sentido mais lato.

Neste âmbito, e depois de termos traçado as linhas gerais que suportam o presente trabalho de investigação e que atingem o ponto fulcral no binómio entre gestão intermédia e supervisão, passaremos a referir a questão central que esteve na origem da realização do presente trabalho de investigação e que orientou todas as nossas opções, quer ao nível da revisão da literatura, quer ao nível dos procedimentos metodológicos que revestiram a parte empírica do estudo. Assim, no âmbito do estudo que intitulamos de **Gestão Intermédia – A Supervisão como factor de mediação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**, formulamos a seguinte pergunta de partida:

Que modalidades de organização e de acção foram construídas e/ou adoptadas pelos gestores intermédios do AEG XXI, no âmbito da sua acção de coordenação e supervisão dos respectivos

Departamentos/grupos, de forma a contribuírem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?

Passámos a referir qual é o objectivo geral e os objectivos específicos que pretendemos atingir com a concretização deste estudo:

Objectivo geral:

- Analisar a forma como os Departamentos/grupos se organizam, avaliar as suas percepções e clarificar quais as estratégias adoptadas pelos coordenadores, no sentido de incentivarem à mobilização conjunta, numa lógica de parceria, colaboração e participação colectiva, assente num trabalho de mediação, supervisão e liderança.

Objectivos específicos:

- Clarificar quais as estratégias adoptadas pelos coordenadores, no sentido de incentivar à mobilização conjunta;

- Averiguar a forma como os coordenadores perspectivam o seu trabalho e que sentido atribuem às funções que desempenham, tendo em conta os diferentes contextos em que a supervisão se aplica;

- Perceber o alcance atribuído ao trabalho que desenvolvem, no seu sentido mais restrito, circunscrito ao funcionamento do Departamento/grupo e, por outro lado, numa abordagem mais lata, cuja visão ultrapassa esse âmbito e se perspectiva de modo global, abrangendo o desenvolvimento organizacional no seu todo;

- Por último, perceber quais os constrangimentos sentidos pelos docentes que poderão condicionar a sua acção, ou, por outro lado, quais os aspectos que consideram positivos, decorrentes das recentes transformações de que a escola tem sido palco, por força da publicação

dos recentes e contínuos normativos que vieram alterar, significativamente, as políticas educativas e a dinâmica da escola.

A partir da pergunta de partida e dos objectivos que pretendemos atingir, formulámos as seguintes hipóteses, no sentido de averiguar se os pressupostos por nós definidos, com base na nossa própria experiência pessoal, tinham ou não algum fundamento:

H1-Os docentes que desempenham cargos de coordenação e supervisão põem em prática, pelo menos com alguma frequência, as suas competências relacionais, de modo a que seja possível construir uma dinâmica de grupo partilhada, solidária e responsável, que contribua para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

H2-Os docentes que desempenham cargos de coordenação e supervisão põem em prática, pelo menos com alguma frequência, as suas competências de mediação, coordenação, supervisão e liderança, de modo a contribuírem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

H3-Os docentes que desempenham cargos de coordenação e supervisão perspectivam a sua acção, pelo menos com alguma frequência, com base numa visão abrangente, envolvendo os vários contextos da escola, de modo a promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

H4-O volume excessivo de medidas decretadas pelos recentes normativos que vieram introduzir significativas alterações na dinâmica da escola, dificulta o processo de reflexão, de adaptação à mudança e de incentivo à inovação, originando significativos constrangimentos.

Definidos os objectivos e formuladas as hipóteses, passaremos a referir qual foi a opção metodológica que entendemos ser mais adequada à operacionalização deste estudo. Assim, optámos por um desenho metodológico de natureza mista, embora com uma forte componente de carácter quantitativo, que se traduziu na aplicação do questionário. A análise documental do Projecto Educativo que serve de linha orientadora à acção desenvolvida pelos actores educativos e dos restantes instrumentos que permitem a sua operacionalização, bem como a análise de conteúdo referente à questão aberta do questionário, transportou-nos para um campo de análise de natureza qualitativa.

O presente estudo apresenta a seguinte organização:

Numa primeira parte, procederemos à revisão da literatura (capítulos 1, 2 e 3), de modo a estruturar um enquadramento teórico que algum suporte ao estudo empírico que nos propusemos realizar e que será desenvolvido na segunda parte (capítulos 4 e 5).

No capítulo 1, centraremos a nossa atenção na abordagem sobre as influências, dinâmicas e lógicas de acção que poderão clarificar os contextos educativos e impulsionar o desenvolvimento organizacional da escola.

A partir de uma perspectiva social, histórica e ideológica do Sistema de Ensino em Portugal passaremos à uma abordagem mais recente que nos traça os contornos da escola actual, caracterizada pelas circunstâncias desencadeadas pelos novos desafios emergentes.

A valorização e a procura de oportunidades formativas, a opção pela qualidade e a receptividade à inovação, são factores preponderantes no desenvolvimento do sistema educativo, remetendo-nos para a valorização do conceito de “organização de aprendizagem”, através da criação de ambientes propícios à construção da profissionalidade, impulsionados por uma gestão democrática e partilhada que envolva e mobilize todos os actores educativos.

Ao longo deste capítulo referiremos, ainda, a necessidade de se desenvolver uma cultura reflexiva no âmbito da instituição. Lidar com a complexidade e a crescente exigência que a sociedade actual impõe à escola, requer a criação de espaços de reflexão que permitam actuar em conformidade, mesmo que este processo origine rupturas na forma de ser, de

pensar e de agir, porque entendemos que uma escola que se auto-questiona continuamente, é uma escola que continuamente se desenvolve.

No capítulo 2, procuraremos abordar a construção da autonomia nas escolas, através de um percurso histórico que remonta à década de oitenta e que vem implementar um novo paradigma de educação, através de um processo de descentralização do poder que reconhece a escola como espaço de decisão concreta nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional.

Com base no seu Projecto Educativo e nos instrumentos que permitem a sua concretização, a escola adequa a sua acção ao seu contexto, enquadrada numa realidade que lhe confere uma identidade e uma especificidade única.

Abordaremos, ainda, o papel da escola, na medida em que assume uma posição estratégica, ao colocar-se no centro das políticas educativas, facto que lhe confere novas competências mas também novas responsabilidades.

É neste cenário que o desempenho dos cargos de gestão intermédia ligados às Estruturas de Orientação Educativa / Estruturas de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica seleccionados para este estudo, assumem especial relevância, na sua acção de mediação, coordenação e supervisão, e na promoção de sistemas relacionais que se mobilizem em torno da construção de uma escola de qualidade.

No capítulo 3, procuraremos traçar o percurso conceptual da supervisão, que, deixando para trás a visão restrita ligada à formação de jovens professores, surge, actualmente, também associada ao desempenho do cargo de gestão intermédia, e passa a conhecer uma multiplicidade de campos de acção, que se estende aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola.

No capítulo 4, apresentaremos a questão que serve de ponto de partida para este estudo, as razões que nos levaram a empreendê-lo, os objectivos que nos propusemos atingir, a formulação das hipóteses, a opção metodológica, a concepção e aplicação do instrumento de recolha de dados, a referência a outro tipo de fontes de informação complementares e o enquadramento histórico, físico e organizacional do Agrupamento de escolas seleccionado.

No capítulo 5, ocupar-nos-emos do tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos, oriundos de várias fontes. A pergunta aberta que faz parte do questionário aplicado será objecto de análise de conteúdo.

Por último, apresentaremos as apreciações finais, com base nas observações feitas na sequência da implementação deste estudo, procederemos à síntese dos resultados obtidos, referiremos algumas das barreiras ou limitações encontradas e, por outro lado, mencionaremos aspectos facilitadores na concretização dos nossos objectivos e, procuraremos, sobretudo, deixar uma porta aberta à prossecução futura de trabalhos de investigação nesta área.

Antes de finalizarmos, não poderemos deixar de fazer um breve apontamento sobre a dimensão desta Dissertação. Questionámo-nos acerca da conveniência da sua estrutura, face ao excessivo desenvolvimento que imprimimos à fundamentação teórica. Contudo, consideramos que todos os assuntos abordados convergiam para o tema escolhido que, pela sua abrangência, se estende a domínios multifacetados do contexto educativo. Eliminar algumas partes, seria amputá-lo da sua essência e impedir que atingíssemos os objectivos que nos propusemos alcançar.

Concluímos, referindo que o novo rumo traçado para a supervisão, segundo as recentes abordagens conceptuais, aponta para que a sua acção se centre em processos facilitadores da qualificação das interacções entre os actores educativos. Nesta óptica, o seu objectivo não é o sujeito individual, mas a organização escolar, através da produção de significados que emergem como um quadro de referência para as atitudes e o comportamento organizacional. Da nossa parte tentaremos acrescentar o contributo possível na clarificação do novo contexto em que a escola actual se tem vindo a afirmar e que, enraizada pelo seu passado, perspectiva continuamente a sua acção, com vista à construção do futuro. Neste cenário, emerge a figura do supervisor, cuja função ganha cada vez mais expressão, à medida que o seu papel assume uma maior responsabilidade e conhece novos caminhos e novas formas de afirmação, com vista à prossecução da qualidade da organização que ajuda a desenvolver.

Parte I

Fundamentação Teórica

Capítulo 1

Desenvolvimento Organizacional da Escola – Influências, Dinâmicas e Lógicas de Acção

“É um erro supor que a educação é um processo finito (...) ela é fonte inesgotável de facilitação de mudanças, quebra de velhos padrões, mudanças de pontos de vista e reorganização de sistemas.”

(Mariotti, H., p. 47)

1.1. A Escola e o Sistema de Ensino em Portugal – Perspectiva social, histórica e ideológica (séc. XVIII, XIX e XX)

Numa primeira instância, focalizaremos o nosso estudo na análise da escola e do sistema escolar, compilando um conjunto de factos históricos, que nos poderão ajudar a compreender os fundamentos que precederam à nossa realidade actual em matéria de educação.

1.1.1. O Estado e a emergência do sistema escolar português

O sistema escolar português constituiu-se entre nós, na fase do Pombalismo. Marquês de Pombal adoptara o Mercantilismo como pensamento orientador das reformas económicas a que estava, indissolúvelmente, ligada a reforma do Estado.

As reformas educacionais implementadas por Pombal destinavam-se, por um lado, a permitir a implementação do mercado nacional e, por outro, a formar os quadros capazes de aderir a um projecto cultural, político e económico.

No processo de instauração de uma nova ordem económica e cultural, Marquês de Pombal, ministro de D. José I, teve a percepção de ser impossível contar com a adesão da grande aristocracia. Habituada a viver de rendimentos e não de trabalho, sempre disponível para receber benesses régias ou o fruto dos tráficos ultramarinos, a alta aristocracia portuguesa não partilhava, em regra, a visão empreendedora de outras aristocracias pertencentes a outros países.

Diferente era, no entanto, a situação da pequena nobreza provincial, na sua modéstia, bem próxima, por vezes, dos demais elementos das comunidades junto das quais vivia. A administração desses pequenos centros populacionais, cujo horizonte era o município, era assegurado pela burguesia.

A este grupo associava-se a nobreza rural, os párocos, os capitães e os juízes.

Em matéria de instrução pública, os interesses destes sectores convergiam com os do Estado central, carecido de funcionalismo na esfera fiscal e judicial. Assumindo o Estado a função de regulador das actividades

económicas, o funcionamento dos seus órgãos centrais e periféricos teria de se centralizar no desempenho de alfabetizados.

Em vários planos, durante o Pombalismo, o Estado reorganiza-se com vista a intervir nos vários sectores da vida nacional, sobretudo em matéria de tributação e de administração da justiça. A intensificação das relações comerciais, o peso da contratualização no plano da fixação dos compromissos mercantis, o registo contabilístico dos valores monetários, o conhecimento de novas técnicas de produção agrícola ou industrial, torna necessário a posse de uma cultura elementar (leitura, escrita, cálculo) e, em certos casos, de uma preparação técnica especializada na área da contabilidade.

A questão da instrução estava, portanto, na ordem do dia, o que justificava a existência de inúmeros requerimentos dirigidos ao Poder, para a abertura de escolas de primeiras letras.

Luís António Verney, autor do *Verdadeiro Método de Ensinar*, critica o ensino ministrado pelos Jesuítas e insurge-se contra uma nova corrente designada por “pedagogia moderna” proposta por Locke e Rollin.

Este facto é encarado como um forte apelo no sentido de reformar globalmente o sistema, incluindo a necessidade da difusão do ensino elementar entre o povo (o que não viria a ser acolhido na reforma pombalina).

Em 1759, quando já estavam em aplicação os primeiros dispositivos reformadores, o médico António Nunes Ribeiro Sanches envia ao ministro português, a partir de Paris, uma síntese das suas opiniões críticas sobre o ensino em Portugal e das suas propostas no sentido de se implementar uma educação moderna, limitada às classes superiores e médias.

Este quadro ideológico veio desencadear o encerramento de todos os colégios e estudos sob a direcção da Companhia de Jesus, assim como a proibição dos livros escolares publicados sob a sua orientação.

Este facto obrigou Marquês de Pombal a preencher este vazio, instituindo nos principais centros urbanos, em 1759, as primeiras escolas régias gratuitas de Latim, Grego e Retórica.

A legislação pombalina prevê a criação do cargo de Director dos Estudos, considerado alto funcionário, imediatamente dependente do Soberano. Passa a competir-lhe a administração e gestão pedagógicas dos chamados Estudos Menores, tanto públicos como privados.

A primeira consequência política desta determinação foi a *estatização da orientação*, ficando a igreja impedida da tradicional inspecção e direcção do ensino. Contudo, nem o currículo deixou de contemplar matérias de religião, nem o clero foi impedido de exercer a profissão docente, não obstante a presença crescente de leigos no exercício da docência.

A segunda consequência tem a ver com o controlo do sistema escolar. A autorização do exercício legal da função docente, quer ao nível do ensino público, quer do ensino particular, passou a depender da prestação de provas perante o Director dos Estudos ou perante outras pessoas em quem delegasse funções. Esta mesma exigência era igualmente aplicada aos professores em exercício, no momento em que foi aplicada a referida legislação.

No que respeita à criação de estruturas escolares, as prioridades vão no sentido dos interesses da aristocracia e da burguesia, procedendo-se à criação de um ramo académico, que se aproximaria do actual ensino secundário:

- Criação de escolas gratuitas de Gramática Latina, Gramática Grega, Retórica e Filosofia, núcleo duro da cultura geral, mas também matérias relevantes no percurso académico universitário;

- Criação dos colégios dos Nobres e de Mafra, sendo o primeiro destinado exclusivamente à aristocracia e o segundo à aristocracia e à burguesia.

Também foi criado um ramo de ensino secundário profissional, designado por *Aula do Comércio*, criada em 1759, a pedido da classe de negociantes de Lisboa, e reservada a filhos e netos de comerciantes, podendo, no entanto, receber alunos oriundos de outros meios, se existissem vagas.

Também foi criada em 1761, a *Real Escola Náutica*, destinada ao ensino da navegação e pilotagem.

Em 1769, a Junta Administrativa da Companhia Geral da Agricultura e Vinhos do Alto Douro, que administrava a escola, conseguiu que nela existissem aulas de debuxo e desenho.

Na base do ensino, é criado em 1772, o que poderemos chamar ensino primário português. Trata-se das *Escolas de Ler, Escrever e Contar*, nas quais se ensinaria a leitura, a escrita, o cálculo, a caligrafia e a ortografia, a doutrina cristã e a civilidade.

Finalmente, a reforma da Universidade de Coimbra, precedida da extinção da Universidade de Évora (1759), visava a criação de novas instituições (as Faculdades de Filosofia e de Matemática onde se cultivassem novos saberes no âmbito naturalístico-matemático e se formassem novos profissionais capazes de proceder ao levantamento topográfico de um país desconhecido (cosmógrafos).

Fixemo-nos, por agora, no sector dos Estudos Menores, constituído pelas Escolas Régias de Ler, Escrever e Contar, e pelas disciplinas de Gramática Latina e Grega, Retórica e Filosofia Natural e Moral.

Os critérios de distribuição do ensino da rede escolar eram de carácter geo-demográfico e social. Em relação a este último ponto, refira-se que no preâmbulo da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, identificavam-se os limites da escolarização. Aí se estabelecia, em primeiro lugar, que o sistema escolar não seria acessível em plano de igualdade, a todos os sectores sociais. Da escolarização excluía-se aqueles que trabalhavam na agricultura e nas artes fabris, sob a alegação de não necessitarem das Primeiras Letras, bastando-lhes as “instruções dos párocos”, isto é, o ensino oral do catecismo realizado aos domingos.

Outros, melhor situados na escala social, ficar-se-iam pela instrução da Gramática Latina, já que as suas aspirações profissionais se compaginavam com o fundo de cultura geral que ela proporcionava.

Por último, havia os que tinham maiores ambições e que seguiriam para o ensino universitário. Neste caso, o seu percurso escolar esgotaria todas as cadeiras previstas para o ensino secundário, para além de outras disciplinas preparatórias da frequência do ensino superior.

Estes critérios de exclusão, também eram aplicados na distribuição de escolas ou de cadeiras pelas diversas regiões, em consonância com os dados da geografia e da demografia. Além da Gramática Latina, o número de outras cadeiras era inferior, imprimindo à estrutura escolar a forma clássica de pirâmide.

A política educacional de D. Maria I prosseguirá, em parte, a política Pombalina. Terá como objectivo a expansão das Escolas de Primeiras Letras, embora acompanhada pela sua entrega aos conventos e pela desaceleração dos ritmos de alargamento do ensino secundário.

Durante o governo de D. Maria I concretiza-se a primeira alteração marcante da estrutura geral das escolas públicas. O sistema escolar instituído por Marquês de Pombal era essencialmente masculino. D. Maria I criou um conjunto de dezoito escolas femininas régias em Lisboa. Pouco depois, a Câmara do Porto reivindicou este mesmo direito para a sua cidade.

Estas instituições apresentavam uma característica discriminatória, na medida em que, algumas teriam o currículo completo - Primeiras Letras, Doutrina Cristã e Lavoros - ao passo que outras poderiam circunscrever-se, apenas, ao ensino prático destas últimas matérias.

Entre os finais do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, o sistema de educativo sofre algumas transformações. O Exército, em processo de modernização, reclama a necessidade de subalternos alfabetizados, gerando a criação de Escolas Militares.

Em 1816 é criada a primeira Escola de Habilitação (Formação) de Professores. Fundada pelo Exército, é aberta igualmente a civis.

Pela primeira vez na história da escola portuguesa, as mulheres ocupam lugares de mestras régias. Também pela primeira vez (1813), professores e mestres juntam-se numa associação de socorros mútuos (Montepio Literário), no âmbito do qual, iniciam a defesa de alguns dos seus interesses profissionais, perante o Poder.

1.1.2. A intervenção das forças liberais no desenvolvimento do sistema escolar

Com a Revolução Liberal de 1820, a Comissão de Instrução Pública das Cortes Constituintes assumiu os poderes executivos, a par das funções legislativas que lhes eram inerentes. Os seus elementos recrutavam-se entre os liberais mais conservadores. Ainda assim, esta Comissão criou um número razoável de escolas masculinas e femininas, melhorou a situação salarial dos professores e as suas condições de carreira e instituiu o ensino da Constituição nas escolas elementares.

A constituição de 22 evitou um compromisso explícito em relação à generalização do ensino elementar. A convicção de que o Estado não dispunha de meios financeiros que lhe permitissem suportar a generalização do ensino

público, levou a que a aristocracia e a burguesia liberais concordassem com a criação de redes escolares paralelas às do ensino oficial.

Entretanto, o poder político, agora personificado em D. João VI, efectuou uma alteração estrutural do sistema público. Trata-se da criação e financiamento, em 1823, do Instituto para surdos-mudos e cegos, primeira instituição de ensino especial, cujo sucesso pedagógico se revelou muito significativo, tendo sido mais tarde, em 1834, incorporado na Casa Pia.

A Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida criou a primeira dessas instituições em Lisboa e, em seguida, no Funchal.

As reformas levadas a cabo por Passos Manuel no âmbito da Revolução de Setembro de 1836, empreendidas no quadro de um programa ideológico-político que tinha por alvo o arranque industrial, tinham um carácter global, ambicionando intervir em todos os graus e ramos de ensino, inclusivamente mediante a criação de sectores escolares inéditos:

a) Instrução Primária

- Reforma da instrução primária masculina e feminina, com a inclusão da Gramática Portuguesa, da História, da Geografia e ensino da Constituição, do Desenho Linear e dos Exercícios Ginásticos no currículo da escola elementar;

- Termo (doutrinal) da escola excludente: afirmação da obrigatoriedade escolar, embora a divisão do território em círculos de instrução primária estipulasse um mínimo de 60 alunos como critério para a abertura da escola;

- Criação de Escolas Normais pelo Método do Ensino Mútuo nas capitais do distrito administrativo;

- Aulas nocturnas para adultos;

- Previsão de uma escola feminina em cada capital de distrito administrativo;

- Previsão de edifícios próprios para o ensino primário;

- Descentralização administrativa nas “Províncias Insulares” mediante a instituição dos Conselhos Provinciais de Instrução Pública, dotados de largos poderes;

- Criação das Comissões Concelhias de Inspeção do Ensino.

b) Instrução Secundária

Foi neste nível de ensino que o Estado concentrou a sua atenção. Até então, o país continuava a dispor apenas do sistema herdado do Pombalismo: Aula do Comércio, Escola de Náutica (Porto), Colégio dos Nobres, de Mafra e das Artes (reformado em finais do século XVIII), rede de cadeiras de Gramática Latina, Grega, Retórica e Filosofia, às quais tinham sido adicionados, os cursos de Aritmética, Geometria, Geografia e História, e Real Escola de S. Vicente de Fora, criada nos começos do século XIX.

A Revolução de 1836 permitiu a instituição dos liceus nacionais, cuja finalidade era proporcionar uma sólida cultura geral.

O plano de estudos dos liceus era constituído pela cultura literária tradicional: Gramática Portuguesa e Latina, Clássicos Portugueses e Latinos, Oratória e Poesia e Literatura Clássicas. Incluía, ainda, Línguas vivas introduzidas no currículo de certas escolas. Ainda no plano literário, integrava as seguintes disciplinas: Ideologia, Gramática Geral e Lógica.

No plano físico-matemático, o currículo incluía as disciplinas de Aritmética, Álgebra, Trigonometria e Desenho, Geografia, Cronologia e História, além de matérias de orientação científico-tecnológicas, tais como: Princípios de Física, de Química e de Mecânica aplicada às Artes e Ofícios, e os Princípios de História Natural dos Três Reinos da Natureza.

No âmbito das Ciências Sociais, o plano de estudos dos liceus incluía entre as suas cadeiras, a de Princípios de Economia Política, de Administração Pública e de Comércio.

À semelhança do que tinha sido estabelecido para a instrução primária, defendia-se que os liceus fossem instalados em edifícios públicos, bem situados.

Previa-se a existência de equipamentos escolares especiais com a intenção de assegurar novas qualificações:

- biblioteca para alunos e professores;
- jardim experimental de Botânica;
- laboratório químico;
- gabinete dividido em três secções, destinado às aplicações da Física e da Mecânica, da Zoologia e da Mineralogia.

O processo de transformação do ensino secundário decorreu a um ritmo lento, prolongando-se até aos anos sessenta do século XIX.

Neste sentido, Fernandes (1998, p. 36) afirma aquilo que poderia ser aplicado à actualidade educativa, quando refere que “é visível que a retórica da reforma nem sempre coincida com o discurso dos factos e que não basta a vontade política, se existe, para que os efeitos sejam realmente alcançados.”

Relativamente ao ensino superior, sublinhe-se a criação da Escola Politécnica, em Lisboa, a Academia Politécnica do Porto e das Escolas Médico-Cirúrgicas do Porto, Lisboa e Funchal.

Poder-se-á concluir, que as reformas de Passos Manuel tiveram em linha de conta, conforme defende Fernandes (Idem, p.37), a “articulação com a cultura e as aspirações da burguesia industrial das principais cidades do país.” O autor adianta, ainda, que “a intervenção reestruturadora de mais amplo alcance, situa-se ao nível do ensino secundário, isto é, de um sector de ensino destinado às classes dirigentes” (Ibidem).

1.1.3. A Regeneração: o novo quadro político-social e as realidades educativas

O período da Regeneração, associado ao fontismo, situa-se nos anos cinquenta do século XIX. No plano do ensino, a política educativa impulsionada por Costa Cabral, prolonga-se até às reformas de Rodrigues Sampaio.

Relativamente ao ensino primário, o decreto de Costa Cabral tem como principal inovação, a sua divisão em dois graus. O primeiro grau mantém a estrutura anterior, exceptuando a supressão da Ginástica e do Desenho, acrescentando Lavoros ao ensino primário feminino. O segundo grau ministra as disciplinas do primeiro, acrescentando-se a Gramática Portuguesa, o Desenho linear, a Geografia e a História Geral, a História Sagrada, a Aritmética e Geometria aplicada à indústria e escrituração comercial.

Em relação aos liceus, a reforma de Costa Cabral, datada de 1844, mantinha o essencial das disciplinas. Admitindo o princípio de flexibilização curricular, aceitava a introdução de novas matérias cuja utilidade se impusesse em termos de necessidades locais.

Durante este período, abre-se um novo ciclo na relação sistema escolar-sociedade. O controlo do sistema começa a ser disputado por uma classe social que, nos centros urbanos, ganha uma identidade mais definida – o operariado.

Foi neste campo histórico-social que se manifestaram as primeiras ideias do primeiro socialismo, o chamado socialismo utópico. Organizados em associações culturais e operárias, intelectuais e operários procuram encontrar uma alternativa política.

Desde o começo da Regeneração que, o discurso pedagógico acentua o papel preponderante desempenhado pela escola e pelo professor.

Afirmando o papel estratégico da instrução pública relativamente ao progresso global do país, a ideia da obrigatoriedade escolar, começa a ganhar forma. No entanto, esta imposição é vista com maus olhos pelo povo, sobretudo nas zonas rurais, adoptando uma atitude de cepticismo face às vantagens da escolarização.

Esta resistência à escolarização tinha também as suas causas na situação económica das famílias operárias e nos trabalhadores rurais.

Esta oposição e fuga à escolarização, fonte de analfabetismo, surgem associada aos índices de absentismo dos que se encontravam matriculados.

Incapazes de travar o analfabetismo, os progressistas do século XIX e início do século XX, adoptam soluções alternativas: recurso a mestres ambulantes (escolas móveis), a aulas nocturnas e a escolas de adultos, que, no entanto, se vieram a manifestar impraticáveis. As aulas nocturnas para adolescentes e adultos, criadas no âmbito do sistema escolar, cujos encargos eram da responsabilidade dos municípios, rapidamente declararam a sua incapacidade financeira em levar por diante este projecto.

A Regeneração, como movimento social, traz consigo o desenvolvimento do associativismo cultural, sustentado pelo operariado e pela clerezia intelectual progressista. No quadro deste movimento, em que tomam parte intelectuais como António Feliciano Castilho, António da Costa, e outros, verifica-se a emergência de factos pedagógicos significativos: a elaboração de um novo método e de uma nova filosofia do ensino da leitura e a realização de cursos de formação de professores em exercício, com vista à assimilação da metodologia a adoptar.

A fundação de centros escolares no âmbito de associações culturais, mediante o recurso ao método de João de Deus, conduzirá a uma nova dinâmica da alfabetização e instrução populares, ao mesmo tempo que promoverá a difusão das ideologias republicana e socialista.

1.1.4. As reformas do Constitucionalismo e os combates republicanos pela Educação

Durante o século XIX, a instrução pública sofre profundas alterações. No ensino primário, a Reforma de Rodrigues Sampaio/José Luciano de Castro atribui aos municípios a função de financiar e fiscalizar as escolas.

Outro sector educacional a ser objecto de reestruturação foi o do ensino técnico e profissional. Na década de oitenta do século XIX, são criadas as escolas industriais e de desenho industrial.

Na década seguinte, Bernardino Machado, responsável pela pasta das Obras Públicas, Comércio e Indústria, é criada uma rede ampla de escolas industriais e comerciais.

A estratégia de expansão deste ramo de ensino passa pela colaboração do Governo com os municípios, empresas e associações, o que se traduz na concessão de edifícios, mobiliário, equipamento, etc., por parte destas entidades, ao mesmo tempo que o Governo contratava professores, promovia a elaboração de programas, organizava a inspecção.

Também o ensino liceal sofreu várias reestruturações.

O ensino liceal feminino de cariz oficial, autorizado desde 1888, só em 1906 se concretizará com a criação de uma dessas instituições em Lisboa, mediante a oficialização do colégio Maria Pia. Este colégio assegurava apenas as cinco primeiras classes do ensino liceal geral, prevendo-se que a frequência do curso complementar fosse facultada às alunas, mediante a matrícula em liceus femininos.

A diminuição da acção do Estado durante a última fase da Monarquia traduziu-se numa indiferença face às reivindicações dos professores. O associativismo docente entrou numa fase de expansão e as reclamações dos professores do ensino primário incidiam nas questões salariais e de trabalho, reclamavam a revisão dos programas, a introdução de disciplinas que

permitissem um ensino activo, a criação de escolas para crianças com dificuldades especiais, etc.

O período de propaganda republicana, elege a instrução pública e o combate ao analfabetismo como questões centrais a defender, numa altura em que o parque escolar do ensino primário se degradava profundamente. Algumas escolas chegavam a funcionar em casebres rurais ou em pequenos andares de prédios nas cidades ou vilas.

Com a implantação da República, surgem as promessas de recuperação da qualidade do ensino. O Republicanismo recruta o sector mais dinâmico do professorado primário, de onde saíram os militantes pedagógicos e sindicais mais activos.

Sobre esta fase conturbada do cenário educativo, Fernandes refere o seguinte:

A degradação da política monárquica e a sua incapacidade de assegurar o funcionamento do sistema educativo em condições ajustadas a novos níveis de exigência, conduzirá à admissão de que um novo regime político se tornava indispensável à superação da crise nacional. Essa nova forma política seria a república, um velho sonho sempre renovado à medida que a política monárquica se afundava nos becos sem saída dos escândalos e das crises.

(Idem, p. 45)

1.1.5. A Educação na Primeira República

Tendo sido o sector da Educação uma das bandeiras da propaganda republicana, assistiremos neste período a um significativo impulso concedido ao sector da educação.

Os dirigentes republicanos encaravam a instrução do povo indispensável à sua consciencialização cívica, moral e espiritual.

A par do funcionamento das aulas que decorria, geralmente, à noite, realizavam-se nos centros republicanos sessões de divulgação cultural orientadas por membros do partido: professores, escritores e artistas.

Nestas sessões eram abordados assuntos referentes à história da pátria, geografia, ciências naturais, literatura nacional, questões políticas nacionais e internacionais, além de outros temas relacionados com o quotidiano das pessoas.

No final da monarquia existiam 160 centros republicanos, 40% dos quais, se situavam nas cidades de Lisboa e Porto.

O papel educativo dos centros republicanos bem como o seu peso na alfabetização e na cultura cívica dos cidadãos eram muito relevantes.

O pensamento pedagógico republicano era muito marcado pela pedagogia positivista. Entre os principais defensores desta corrente, destacam-se os nomes de Emídio Garcia, Teixeira Bastos, Rodrigues de Freitas, José Augusto Coelho, Teófilo Braga e Júlio de Matos.

Os defensores do positivismo criticavam o carácter demasiado enciclopédico da nossa educação, em especial no ensino secundário, considerando que a mesma, exercia uma acção negativa no desenvolvimento da inteligência.

Os positivistas defendiam que o ensino teria de ser conduzido cientificamente, permitindo aos alunos as bases necessárias para aplicarem, de forma eficaz, a ciência.

Entendiam que só a ciência positiva correspondia a estas finalidades e, por isso, o ensino deveria procurar generalizar o saber positivo.

Os alunos começariam por aprender as ciências que lhe poderiam fornecer os conhecimentos básicos das leis no âmbito da cosmologia, biologia, antropologia e sociologia.

Acentuando a ênfase atribuída pelos positivistas à ciência, Proença (1998, p. 54) refere o seguinte: “A pedagogia positivista republicana é de nítida inspiração spenceriana ao exaltar a ciência como única manifestação legítima do infinito inalcançável, atribuindo-lhe o papel até então reservado à religião. A ciência passa a ser considerada, quase que de forma mística, como o único meio de alcançar a verdade absoluta.”

Este pressuposto explica a tendência da pedagogia positivista em encarar a ciência como fundamento de toda a vida humana nas suas diversas manifestações - sociais, políticas, morais e religiosas.

Durante este período surgem os mais variados projectos inovadores no campo do movimento da “Escola Nova”, impulsionados por excelentes pedagogos. No entanto, más condições sócio-económicas e a falta de recursos materiais e humanos dificultaram a concretização das mesmas, num claro desfasamento entre utopia e realidade.

Apesar deste facto, refira-se que a República veio introduzir em Portugal, inegáveis mudanças qualitativas que se traduziram numa nova ideia de escola.

Uma das características mais inovadoras da escola republicana reside na forma de encarar a formação do futuro cidadão, o “homem novo”.

Sobre este assunto, Nóvoa (1989, p. X) refere o seguinte: “Por um lado, a cidade republicana será o produto de um homem novo, formado no seio de instituições libertas do espírito jesuítico e monárquico; por outro lado, a organização de uma educação republicana só se poderá fazer no seio de uma sociedade nova.” Das suas palavras se depreende uma certa tendência para a laicização da escola e a ênfase atribuída à cidadania.

Neste período criaram-se as Faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores, destinadas a preparar a docência. A nível do ensino primário também se procurou uma melhoria da formação dos docentes, através da introdução de disciplinas como Pedagogia Geral e Metodologia do Ensino Primário.

A pedagogia experimental teve, também, na época, alguns representantes como é o caso de Alves dos Santos, Director da Sociedade de Estudos Pedagógicos, António Aurélio da Costa Ferreira que se viria a especializar na educação de deficientes, ou Álvaro Viana de Lemos, fervoroso adepto da pedagogia de Freinet.

A intervenção cívica e a defesa de modelos educativos democratizantes, foram outras preocupações assumidas por alguns nomes importantes da cultura portuguesa, dos quais de destacam António Sérgio, Jaime Cortesão e Raul Proença. Estes intelectuais, juntamente com outros reunidos em torno da *Seara Nova*, segundo afirma Proença (Idem, p.60), “repensaram os problemas culto-mentais da pátria portuguesa, atribuindo ao ensino um papel decisivo no ressurgimento nacional, tantas vezes pensado e desejado, mas outras tantas adiado.”

Poderemos concluir que a ideologia republicana foi profundamente marcada pela crença no papel indispensável da educação e do ensino para a construção do “homem novo” e de uma nova sociedade. Em termos de inovação educativa, assistiu-se à elaboração de novas propostas reformadoras, de uma nova concepção face ao papel da escola e da construção de um pensamento pedagógico inovador cientificamente fundamentado.

1.1.6. A política de ensino do Estado Novo

No período situado entre 1933 e 1945, o Estado Novo, na concepção de Garrido (1998, p. 167) “procurava edificar as suas estruturas vitais, erigindo um aparelho reprodutor e repressivo eficaz, assistindo-se às primeiras tentativas oficiais de submissão orgânica da juventude.” Neste sentido, poder-se-á evocar a instituição de medidas para a garantia ideológica do regime. Entre elas, refira-se os Decretos de 1932, reguladores do regime de tutela sobre as associações de estudantes.

O Decreto de 1935 previa a demissão de funcionários públicos que se revelassem contrários ao espírito da Constituição.

As transformações sociais verificadas a partir de meados do século, vêm exercer uma enorme pressão sobre as linhas orientadoras da política de ensino do regime, que conduzirá à sua profunda alteração.

Com a Reforma do Ensino Técnico 1947/1948, dá-se a primeira concretização do ideário da doutrina da escola única no sistema educativo português. Até à data, aos 9/10 anos, terminado o ensino primário, o aluno que continuava a escolaridade, tinha de optar pelo Liceu ou pelo Ensino Secundário Técnico. A partir de 1941, começa-se a preparar a Reforma do Ensino Secundário Técnico. O Decreto-Lei 35402, dá origem, no Barreiro, a uma experiência piloto com grande inovação: a criação de um Ciclo Preparatório de Ensino Técnico com a duração de dois anos. Nestes dois anos, os alunos apenas tinham uma disciplina de carácter oficial. A principal justificação apontada, é a de não ser considerado pedagogicamente correcto, o ensino profissional seguir-se, imediatamente, ao ensino primário.

A função essencial do novo Ciclo é a de servir para a orientação profissional dos alunos, proporcionando-lhes a experiência pessoal de tomar consciência das suas aptidões e facilitar a escolha da carreira futura.

Em 1958 é criada uma Comissão destinada a estudar a unificação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário Técnico e do 1º Ciclo do Ensino Liceal. Esta unificação servirá de base ao futuro alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, o que vem a acontecer com a publicação do Decreto-Lei 45810 de 9 de Julho de 1964. Reconhecendo que a escolaridade de quatro anos era insuficiente face às novas exigências, definiam-se três caminhos a seguir: ou através do segundo ciclo do ensino primário com a duração de dois anos e designado de Ensino Primário Complementar, ou pela frequência, em alternativa, do 1º Ciclo do Ensino Liceal ou do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. A escolaridade obrigatória surge, assim, a três ritmos e não com base numa educação básica comum.

Só em 1967, com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, na sequência da publicação do Decreto-Lei 47480 de 2 de Janeiro, se avançará no sentido da criação de uma escolaridade básica comum, com a duração de seis anos.

O Ciclo Preparatório do Ensino Secundário surge com uma dupla finalidade: completar e ampliar a formação de base obtida no ensino primário e dar preparação geral para a prossecução dos estudos em qualquer ramo do Ensino Secundário e, por outro lado, permitir a orientação na escolha dos estudos subsequentes pela observação das tendências e aptidões dos alunos.

Não obstante o paradigma de escola única, o certo é que não se evitava inteiramente a discriminação, uma vez que o novo Ciclo poderia ser cumprido segundo três modalidades de qualidade muito diferentes. O Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classes), o Ciclo Preparatório Directo e o Ciclo Preparatório à Distância, designado por “Telescola”.

Nos últimos anos do regime, a reforma de Veiga Simão estruturava o ensino secundário português sob a forma de “uma escola única polivalente” que realizasse o princípio da “igualdade de oportunidades”

Na sequência da Lei 5/73, verificou-se o aumento da obrigatoriedade escolar para oito anos (Ensino Básico), divididos em quatro anos do Ensino Primário e quatro anos de Ensino Preparatório. No Ensino Secundário haveria

um primeiro ciclo (Geral), com a duração de dois anos, e um segundo ciclo (Complementar) onde se verificava uma diferenciação de aprendizagens, consoante a opção dos alunos.

Nesta primeira metade dos anos setenta, verificou-se a expansão da rede liceal, a criação de universidades novas com localizações geográficas diferentes das habituais e, ainda, a criação das primeiras unidades de ensino politécnico.

O projecto de reforma do sistema educativo de 1973, prevendo a escolaridade obrigatória num tronco unificado, e a inserção do ensino profissional a partir do 11º ano, prolongar-se-á, no essencial, após o 25 de Abril de 1974.

1.1.7. O 25 de Abril e a criação do Ensino Secundário Unificado

A reforma preparada nos últimos anos do Estado Novo no sistema educativo português, só entraria plenamente em vigor, a partir de 1986 data da publicação da Lei de Bases.

Após o 25 de Abril, surgiram vozes discordantes em relação ao carácter discriminatório do Ensino Secundário português, lutando pela sua unificação. Entendia-se que o Liceu se destinava às categorias sociais médias-superiores, enquanto as restantes classes, recorriam às Escolas Comerciais e Industriais.

Em 1975, foi criado o Ensino Secundário Unificado, uma nova forma de estruturar o primeiro nível do ensino secundário, de acordo com as directivas adoptadas nos programas dos partidos políticos e inscritas, posteriormente, no texto da Constituição de 1976.

Iniciada a aplicação deste novo regime no ano lectivo de 1975-76, a sua época áurea deu-se no período dos Governos Provisórios, dando-se a primeira reflexão e as primeiras revisões críticas oficiais nos ministérios de Sottomayor Cardia (I e II Governos Constitucionais).

1.1.8. A escolarização de massas

Nas duas últimas décadas do século XX, assistiu-se em Portugal a uma profunda alteração da nossa sociedade, acompanhada de um significativo

aumento das taxas de escolarização. O grande crescimento da frequência da educação pré-escolar, a consolidação da escolaridade básica, universal e obrigatória de nove anos e a opção pela continuidade, quer ao nível do ensino secundário, quer do ensino superior, caracterizaram o cenário educativo do final do século XX.

Segundo um estudo efectuado por Azevedo (2002, p. 15), em 1980 frequentavam o ensino superior cerca de 87000 jovens, tendo este valor disparado para 380000 no ano 2000. A taxa real de escolarização do ensino secundário mais do que duplicou e, no ensino superior, passou de 10,6% 1990/91 para cerca de 25% em 1999/2000.

Segundo dados deste mesmo estudo, no início da década de oitenta, 78% da população activa possuía, no máximo, seis anos de escolaridade e 66%, quatro anos de escolaridade. No início da década de 90%, estes valores tinham evoluído para 69% e 50%, respectivamente. No final da década de noventa, a população activa com um máximo de quatro anos de escolaridade é de apenas 38% e com um máximo de seis anos é de 60%.

Analisando a melhoria das qualificações escolares dos activos, equivalentes ao ensino secundário e superior, verifica-se em 1983 uma taxa de 13% e um aumento para 16% em 1992 e para 23% em 1998.

1.2. O Sistema Educativo em Portugal no século XXI

Na sequência do processo de implementação da autonomia das escolas básicas e secundárias, decorrente da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, assistia-se nas nossas escolas, a um processo de alteração dos órgãos de administração e gestão.

A administração central reforçava o seu poder e a sua influência, tendo aumentado significativamente o número de funcionários entre 1990 e 2001.

Segundo os estudos do referido autor, uma das maiores Direcções Regionais de Educação, a de Lisboa e Vale do Tejo, aumentou o seu pessoal entre 1990 e 2000, em mais e 40%, abarcando perto de setecentos funcionários, 65% dos quais, são quadros superiores. Nos serviços regionais de educação da Região Norte, o número de funcionários é, em 2000, superior a

um milhar, localizados no Porto e em todos os Centros de Área Educativa (CAE) da Região.

Estes funcionários encarregavam-se de dirigir o processo de autonomia, intervindo em cada escola e controlando a sua evolução, “ao ponto de mandarem corrigir Regulamentos Internos de Escola, palavra por palavra, vírgula por vírgula” (Idem, p. 107).

Azevedo, numa análise muito curiosa sobre o estado actual da educação, afirma que seria muito interessante assistirmos à celebração do final de um ciclo, no início deste novo século, e aponta aquilo que em seu entender deveria ser corrigido, abrindo-se deste modo, oportunidades de se enveredar por outros caminhos, bem mais benéficos para o aumento qualitativo do sistema de ensino:

- a) O fim das “reformas espectáculo”, cujo principal impacto reside apenas no acto do seu próprio lançamento no Diário da República, e que são responsáveis “pelo sucessivo aprisionamento das escolas e dos actores locais (...) e pela marginalização da sua acção concreta e local, no desenrolar das políticas de educação”;
- b) O fim do ciclo do aumento contínuo da despesa pública, sem que isso signifique a melhoria qualitativa do serviço público prestado;
- c) “O fim do ciclo em que pensamos (...) que a Educação diz apenas respeito ao Ministério da Educação e que as escolas são instituições isoladas e autocentradas na sua missão de instruir e de educar”;
- d) “O fim do ciclo das *doenças curriculistas* e da ideia de que o melhor modo de melhorar a educação, é disparar medidas políticas em todas as direcções”;
- e) “O fim do trabalho isolado e escondido de cada professor (livre na cela da sua sala de aula)”, revalorizando o seu desempenho, à medida que vão revalorizando o trabalho em equipa com os diferentes actores educativos;
- f) “O fim de um ciclo de um pensamento iluminado, uniforme e rígido para o ensino e a formação de todos os portugueses (...) criando as mais diversas oportunidades para as pessoas concretas, situadas em contextos precisos”;

- g) “O fim do ciclo de abandono dos alicerces das aprendizagens escolares, o primeiro Ciclo do Ensino Básico. Esta é uma prioridade absoluta do desenvolvimento do país, pois quem não cuida dos alicerces bem pode eterna e ingenuamente esperar que os edifícios tenham qualidade”;
- h) “O fim do ciclo da persistência das disparidades sociais e regionais. Os portugueses continuam a dispor de diferentes condições de acesso à educação e as políticas públicas podem fazer muito mais pela redução destas assimetrias, sobretudo pela via da flexibilização, pela mobilização de iniciativas e vontades locais adormecidas e pela alocação diferenciada de recursos, (...) de projectos concretos e perante a elaboração de compromissos sociais locais, com destaque para as regiões e para as pessoas mais desfavorecidas” (Idem, pp. 113-116).

Perante esta visão marcada por algum pessimismo, onde são traçados, segundo o autor, os factores fundamentais que impedem a melhoria do sistema de ensino, certo é que, em nosso entender, teremos infelizmente de admitir, que esta análise, associada a outras questões de carácter exógeno à escola, sem contudo deixarmos de considerar o papel fundamental da escola na resolução desses mesmos problemas e que poderão, também, influenciar negativamente o seu desenvolvimento, se baseia em fundamentos muito realistas.

O autor termina a sua reflexão, afirmando que as políticas educativas confrontam os cidadãos com “um rosário de reformas educativas ou revisões curriculares inscritas nas políticas espectáculo, que cuidam mais da perfeição à priori, no campo da concepção das normas, do que da melhoria da qualidade dos terrenos educativos.”

Queremos, no entanto, acreditar, que o futuro nos reserva uma significativa viragem, à medida que desenvolvemos o nosso processo de adaptação à inovação e à mudança e nos abrimos a processos de melhoria do nosso desempenho, acedendo, cada vez mais, a um direito e um dever no âmbito de uma formação continuada, que nos levará a um estádio de

desenvolvimento pessoal e profissional ajustados às novas exigências, em prol de uma escola de qualidade.

1.3. Contributos para uma análise organizacional: As Teorias Organizacionais

No sentido de procedermos a um estudo exploratório no campo das teorias organizacionais, tentaremos, de seguida, aproveitar o seu potencial explicativo para a compreensão do funcionamento da organização escolar.

Tencionamos ensaiar tentativas de compreensão das transformações teóricas e epistemológicas que foram ocorrendo no tempo, enquadrando essas transformações nas variadas concepções organizacionais sobre a escola, o sistema de ensino e o papel do professor, que dominaram o pensamento político e pedagógico ao longo do período de tempo estudado.

Abordaremos, ainda, aspectos relacionados com os processos de adaptação e adequação das organizações escolares face às vertiginosas transformações actualmente verificadas a vários níveis, perante as quais, a escola enquanto organização que continuamente se constrói e reconstrói, não deve, de modo algum, assumir um papel passivo, de resistência e conservadorismo, no campo do desenvolvimento e inovação.

Dando corpo à nossa convicção de que existem vantagens em transportar para a análise alguns dos paradigmas da teoria organizacional, seleccionámos aqueles que nos parecem mais pertinentes face à natureza da investigação que temos levado a cabo.

Baseámo-nos, no pressuposto defendido por Lima (2006, p. 7), ao considerar que “uma compreensão crítica da escola, teoricamente suportada por modelos organizacionais de vocação analítica e interpretativa, visa exactamente, estudar a organização escolar em acção e não apenas as estruturas formais e oficiais”, ajudando-nos, por esta via, a compreender o que está por detrás de certos fenómenos e lógicas de acção, que ocorrem no seio da organização escolar.

1.3.1. A Teoria da Burocracia

Iniciaremos a nossa análise por uma incursão no campo da teoria da burocracia, criada por Merton nos anos 40 e que aparece como alternativa às teorias em voga, designadamente, a teoria da administração científica e a teoria das relações humanas.

Merton inspira-se nos trabalhos do sociólogo alemão Max Weber (1864/1920).

O pensamento de Weber – e designadamente a sua Sociologia da Burocracia – vai ser aplicado às práticas organizacionais, dando lugar à teoria da burocracia.

O grande contributo que Weber traz ao estudo das organizações é a sua reflexão sobre os tipos de autoridade.

A teoria weberiana da burocracia resulta numa transformação qualitativa da aceção do conceito de “burocracia” e por isso torna-se um marco de referência na evolução destes estudos, uma vez que aparece baseado numa metodologia de construção conceptual de um “ideal tipo”, segundo a designação de Weber, momento que pode ser considerado como o da fundação de uma verdadeira Sociologia da Burocracia, e que influenciou decisivamente, os trabalhos posteriores sobre a temática.

Vamos começar por abordar o conceito de burocracia, tal como foi entendido por um conjunto de autores portugueses ligados à temática educativa que, em finais do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, ou seja, antes da formulação teórica de Max Weber, escreveram sobre a Educação e a sociedade portuguesa, criticando aquilo que entendiam como sendo o seu excesso de burocracia.

As concepções pré-burocráticas destes autores, que se poderão considerar como expressando o *sensu comum* da burocracia, tiveram influência no modo de conceber o ensino em Portugal durante o período final da monarquia e o período republicano.

Coelho (1896, p. 14) põe em questão o modelo de organização do ensino existente na época e, entre outros aspectos, critica uma educação que nos seus objectivos se orienta para a formação de burocratas:

Durante muitos annos, a instrução nacional revestiu, entre nós, essa fôrma característica que, metaphysica e puramente theorica, a tornava apenas apta para a habilitação de agentes destinados a viver á custa do orçamento: (...) limitava-se a conservar ou aumentar os centros de ensino onde devia habilitar-se essa burocracia ávida, pedante e intriguista, que há muitos annos suga o thesouro depauperado.

Não se trata aqui obviamente, de uma crítica à burocracia no sentido weberiano, até porque, se enquadrada na teoria de Weber, essa crítica não seria congruente com a defesa que o autor faz, da racionalização e da rígida hierarquização na organização do ensino.

Também Campos (1922, p.34), criticou a burocracia no ensino, com a mesma convicção do autor anteriormente referido:

Um govérno digno dêste nome terá fatalmente de consignar, entre os primeiros números do seu programa, a extirpação do vício nacional do parasitismo burocrático, que em geral se encara com severidade pelo seu aspecto financeiramente ruinoso, mas que é sobretudo condenável como anti-educativo e anti-económico.

Temos, assim, desde muito cedo da parte daqueles que teorizam sobre a organização portuguesa do ensino antes do Estado Novo, uma concepção formal dessa mesma organização. Coelho, autor que analisámos em primeiro lugar, acentua um conjunto de características burocráticas da educação, parcialmente entendidas no sentido weberiano, por se basear em critérios de racionalidade e hierarquização, fazendo ao mesmo tempo, uma crítica dessa mesma educação, por obter como resultado a formação de burocratas, sendo que essa crítica passa também por uma rejeição daquilo que considera ser a irracionalidade anárquica e o centralismo da educação da época.

Assim, podemos verificar que, mesmo antes da formulação da teoria sociológica da burocracia, discutia-se já no nosso país esse conceito, aplicado mesmo à organização do ensino, tratando-se de um conceito que era utilizado com um sentido restrito, de sentido muito negativo, em que os burocratas são

entendidos como os altos funcionários do Estado que exercem um serviço inútil e não produtivo, mas que se aproveitam da sua posição para reservarem para si as situações de maior privilégio. A esse sentido de burocracia está associada uma forte crítica social e política orientada para a classe dirigente.

Será fácil de concluir que durante o Estado Novo, seria impensável o aparecimento público de pontos de vista desta natureza, que pusessem em causa a organização do Estado e a classe política.

Num estudo efectuado em torno da organização da escola à luz de diferentes teorias organizacionais, Teixeira (1995, p. 12), referindo-se à teoria weberiana da burocracia, aponta as principais características que lhe estão associadas:

- ✓ Normatização da acção (toda a actividade é regulamentada por orientações escritas, precisas e previamente definidas);
- ✓ Hierarquia de autoridade e de funções com clara distribuição de competências;
- ✓ Impessoalidade nas relações;
- ✓ Distinção entre administração e propriedade;
- ✓ Funcionários seleccionados por concurso ou por habilitações, só devendo obediência aos deveres objectivos da sua função.

O pensamento de Weber sobre a burocracia surge enquadrado nas suas perspectivas sobre os tipos de dominação (ou autoridade):

Considera que existem três tipos de dominação: a racional-legal, a tradicional e a carismática.

A dominação legal baseia-se na racionalidade e responde às seguintes características:

- Actividade ligada a regras;
- Autoridade constituída por:
 - a) Domínio de deveres de execução objectivamente delimitado, fruto da partilha dessa execução;
 - b) Poderes de comando necessários para o fim em vista;
 - c) Delimitação precisa dos meios de coerção e das hipóteses da sua aplicação;

- Existência de uma hierarquia administrativa (com direito de recurso dos subordinados aos superiores);
- Separação total da direcção administrativa dos meios de administração e de propriedade;
- Ausência total de apropriação do lugar pelo seu titular;
- Todos os regulamentos são fixados por escrito.

Após o 25 de Abril, surgem estudos nesta área, aplicados ao caso português. Lima (1992, p. 151) refere-se à “burocracia à portuguesa” no texto que passamos a citar, onde conceptualiza uma forma particular de burocracia na qual escasseia em racionalidade o que sobeja em centralismo e ineficácia:

Neste exacto sentido, a administração pública portuguesa constituiria uma *burocracia parcial*, isto é, um modelo administrativo e organizacional que aceitaria o controlo burocrático centralizado e tenderia a desprezar outras dimensões mais relacionadas com a racionalização. (...) A sua imagem negativa de autoritarismo e de rigidez, de intolerância e de irresponsabilidade, de ineficácia e até da corrupção, parece configurar, *uma burocracia à portuguesa*, uma má imitação de um modelo pretensamente racional, mas que dele apenas reproduz algumas dimensões; eventualmente aquelas que são mais congruentes com certos traços histórico-culturais – uma dada concepção de autoridade e uma tradição centralista e unitarista.

Teixeira (1995, p. 14), pretendendo fazer uma associação desta teoria ao actual contexto educativo, aponta três elementos presentes na organização escolar e que considera serem inequivocamente burocráticos: as regras estabelecidas centralmente sobre os processos de avaliação dos alunos, o currículo escolar definido centralmente e o modo como se processa o recrutamento do pessoal docente, por concurso meramente documental em que o tempo de serviço (antiguidade) é o critério fundamental.

Por seu lado, Barroso (1982, p. 418) afirma que:

não existe uma *escola burocrática* (quer individualmente considerada, e numa perspectiva sincrónica, quer globalmente e numa perspectiva diacrónica, quer tomando por referência a representação formal-legal, quer cada organização real). A organização das escolas (formal e informal, legal e real) apresenta características burocráticas e não burocráticas que variam no tempo e de escola para escola e que configuram “modelos” mais próximos ou mais afastados do “ideal tipo” definido por Weber.

Assim, e face ao cada vez mais rápido desenvolvimento de estudos teóricos nesta área, foram surgindo novas representações sobre a temática educativa que fazem com que o modelo burocrático tenha vindo a perder a sua hegemonia teórica e simbólica e que a organização escolar já não possa ser explicada, exclusivamente, pelo modelo burocrático, sendo que este passa a constituir uma imagem e uma perspectiva entre outras.

De seguida centraremos a nossa atenção numa outra corrente sobre a organização escolar – a Teoria da Administração Científica.

1.3.2. A Teoria da Administração Científica

Teixeira (1995, p. 16) no estudo que efectuou em torno desta temática, aponta as ideias principais que caracterizam a posição do seu autor, o engenheiro norte-americano Frederick Taylor.

Taylor publicou em 1911 o seu livro *The Principles of Scientific Management*, onde apresenta a Teoria da Administração Científica, cujos aspectos fundamentais, se poderão sintetizar do seguinte modo:

- ✓ Ciência, não regra empírica;
- ✓ Harmonia, não discórdia;
- ✓ Cooperação, não individualismo;
- ✓ Rendimento máximo em lugar de produção restrita;
- ✓ Formação de cada homem, até alcançar a sua maior eficiência e prosperidade.

Como podemos verificar, algumas das suas ideias, na sua essência, encontram-se fortemente enraizadas no actual contexto educativo.

Taylor revela uma grande preocupação com as questões da educação e da formação, utilizando frequentemente as expressões “educação” e “instrução” referindo-se ao operário e à necessidade de que “deveria ser instruído diariamente”, ou reforçando a necessidade da “ formação de cada homem, até alcançar a sua maior eficácia e prosperidade.”

Procurando descortinar que traços de Taylorismo se podem identificar na organização escolar, Teixeira refere o seguinte:

A primeira aproximação que se nos oferece entre a Teoria da Administração Científica do Trabalho e a organização da escola é, sem dúvida, a que se reporta ao estudo dos tempos e movimentos: o calendário escolar, com os tempos de trabalho e de descanso rigidamente estabelecidos; os programas, definidos até à minúcia; a organização das aulas, com os seus múltiplos “instrutores” (no 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário); a planificação das mesmas; a preocupação constante dos professores em instruir e educar os alunos, dando-lhes “a ajuda mais cordial”; a ligação estreita entre instrução e controlo, são outros tantos elementos a invocar a organização científica do trabalho, inspiradores eles próprios, afinal, das propostas de Frederick Winston Taylor.

(Idem, p.17)

De seguida, centraremos a nossa atenção numa outra corrente – A Teoria das Relações Humanas – tentando, explicitar algumas das suas linhas fundamentais e, ao mesmo tempo, encontrar na organização escolar, alguns vestígios dos princípios que a caracterizam.

1.3.3. A Teoria das Relações Humanas

A Escola das Relações Humanas surge no âmbito do trabalho de investigação realizado por Elton Mayo, com uma equipa de colaboradores, entre 1927 e 1932 em Chicago.

Embora os estudos empreendidos por Mayo estejam na base da teoria das Relações Humanas, saliente-se que esta teoria recebeu muitos outros contributos, designadamente, de Dewey e Kurt Lewin.

A teoria das Relações Humanas vai acrescentar ao estudo sobre as organizações, elementos novos e muito relevantes.

Passamos a enumerar alguns deles, pela influência que exerceram na organização escolar:

a) Dentro da organização formal existem organizações informais.

Um dos contributos mais importantes desta teoria na compreensão do funcionamento das organizações, é o reconhecimento da existência de uma estrutura informal, por vezes extremamente influente.

A este propósito, Teixeira considera que esta problemática está presente no chamado currículo oculto e coloca uma série de questões a este propósito, cuja resposta dependerá da compreensão daquilo que se passa na escola:

Quais são as normas não escritas que levam alunos, trabalhadores não docentes e professores a assumirem determinadas atitudes e não outras? O que explica o ascendente de um determinado elemento? Qual a fonte do seu poder? Como se cruza a estrutura formal com a informal?

(Idem, p.20)

b) Coexistem vários subgrupos dentro do grupo organizacional.

Todas as organizações – ao ultrapassar o nível total de indiferenciação entre os seus membros, de estatutos e papéis – vão integrar vários subgrupos dentro do grupo organizacional. Refira-se o exemplo, como confirmação desta

realidade, da estrutura organizacional da escola secundária portuguesa desde 1974, quando o Conselho Directivo da escola passa a integrar representantes dos três subgrupos que coexistem na escola: alunos, professores e pessoal não docente.

c) Os trabalhadores reagem como membros de um grupo e não como indivíduos isoladamente.

Enquanto Taylor defendia o tratamento individual entre trabalhadores, Mayo e os seus colaboradores verificam que o comportamento do trabalhador, não pode ser dissociado do grupo em que está inserido.

Assim, a questão da socialização surge como factor determinante na sua realização pessoal e na eficácia do trabalho que realiza.

Teixeira, reconhece a existência deste princípio na organização escolar, apontando o seguinte exemplo: “Quando o professor procura identificar os líderes naturais de uma turma e procura entrar em acordo com eles para obter um determinado resultado, está a ter em conta este princípio simples da teoria das relações humanas: os elementos da turma vão ter os seus comportamentos influenciados pelo seu grupo de pertença.”

d) As pessoas são motivadas mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais.

Este aspecto da teoria das Relações Humanas, pode estar associado à existência dos antigos “quadros de honra”, que vigoraram durante muitos anos em Portugal e que posteriormente foram recuperados pelo Ministério de Roberto Carneiro, com a designação de “quadros de valor e excelência” que ainda hoje existem.

Esta prática explica que o reconhecimento social poderá influenciar a procura de melhores resultados.

e) A ênfase na pessoa substitui a ênfase que anteriormente se colocava nas tarefas e na estrutura.

Este princípio da teoria das Relações Humanas remete-nos para o actual contexto educativo em que o ensino deixou de estar centrado nos programas para passar a centrar-se nos alunos.

Sem pretendermos afirmar que esta teoria tenha, por si só, influenciado a escola enquanto organização, certo é, que paralelamente aos avanços da psicologia que determinaram alterações no pensamento organizacional e pedagógico, esta teoria, certamente terá produzido efeitos significativos na realidade sistémica.

1.3.4. A Teoria da Contingência

Esta teoria nasce de uma série de investigações que procuravam verificar quais as teorias organizacionais que produziam um maior efeito em algumas indústrias. Destes estudos destacam-se os de Lawrence e Lorsch (1963-1966), que vieram comprovar que não há uma melhor maneira de administrar as organizações, mas que a sua eficácia depende da melhor ou pior adaptação às exigências do ambiente.

Em 1967, Lawrence e Lorsch publicam o livro *Organization and Environment* que dá conta dos resultados do estudo, que assentam no pressuposto de que as organizações são sistemas abertos e de que as variáveis organizacionais apresentam um complexo relacionamento entre si e com o ambiente.

Sintetizaremos, de seguida, os principais princípios subjacentes à Teoria da Contingência:

- ✓ Não existe uma forma melhor do que todas as outras para administrar uma organização;
- ✓ Estabelece-se uma relação funcional entre variáveis administrativas (dependentes) de ambiente e tecnologia (independentes);
- ✓ Os problemas básicos em qualquer organização são os problemas da diferenciação e os da integração;
- ✓ A existência de sistemas eficazes de resolução de conflitos é extremamente importante para a obtenção de bons resultados organizacionais.

A teoria da Contingência, à semelhança da teoria da Administração Científica e da teoria das Relações Humanas, pode ser encarada como referencial na compreensão de alguns aspectos da vida escolar.

Teixeira, no âmbito do estudo que efectuou, selecciona alguns dos elementos desta teoria e estabelece um paralelismo com o que acontece na organização escolar.

A teoria da Contingência baseia-se na consideração de que as organizações são sistemas abertos e de que as variáveis organizacionais apresentam um complexo relacionamento entre si e com o ambiente.

Reportando-se à escola, a autora refere:

A integração no órgão de direcção das escolas básicas e secundárias portuguesas de representantes não só dos pais e da autarquia local mas, também, de representantes dos interesses económicos, científicos e culturais, evidencia, por um lado, que a escola se percepção como um sistema aberto mas, por outro lado, faz prever relacionamentos complexos que se espera, porém, possam estabelecer-se numa superação de conflitos, continuamente levada a cabo, no sentido do maior enriquecimento das perspectivas da escola sobre si própria e sobre os papéis que é chamada a desempenhar.

(Idem, p.25)

Para Lawrence e Lorsch, os problemas básicos em qualquer organização são os problemas da diferenciação (a sua divisão em subsistemas ou departamentos mas, também as diferenças de atitudes e de comportamentos) e os da integração (o processo pelo qual se procura coordenar as actividades dos vários departamentos).

Também na organização escolar a existência dos Departamentos/grupos, evoca estes problemas de diferenciação e de integração.

Também a integração de todos os elementos no seio da organização escolar no seu todo, é um elemento fundamental para que seja viável o sucesso educacional.

A teoria da Contingência acentua a dimensão da incerteza, referindo que as organizações enfrentam futuros que por definição são incertos.

Teixeira aponta quatro aspectos que considera estarem enquadrados nesta perspectiva desta teoria:

- “o estado de reforma permanente da educação;
- a necessidade de levar os alunos a aprender mais, do que a centrar-se na aprendizagem de determinadas matérias muito específicas e temporalmente datadas;
- os novos currículos do Ensino Secundário têm em conta a necessidade de dar aos alunos uma formação geral alargada e um tipo de formação profissionalizante que lhes possibilite reconversões profissionais;
- os professores devem assumir a dimensão da sua formação contínua como um dever e um direito inerentes à sua profissão”(Ibidem).

Todos estes aspectos poderão ser entendidos como uma necessidade de procurar respostas eficazes, face ao desafios e incertezas do futuro.

Um outro princípio que a teoria da Contingência defende está relacionado com a rejeição da ideia de “princípios universais de administração”.

Considerando que a prática administrativa é situacional, o administrador deve ter em conta o desenvolvimento de “habilidades administrativas” principalmente as que envolvem componentes comportamentais.

Obviamente, que também neste caso, poderemos transpor este princípio para a organização escolar, uma vez que a escola não pode organizar-se com sucesso se, em cada momento, não forem encontradas as soluções que a situação exige.

1.3.5. A Teoria Z

William Ouchi, professor de origem japonesa, é o autor da teoria Z, tendo publicado o seu livro, *Theory Z*, em 1981.

Desenvolveu a sua actividade académica nos Estados Unidos.

Ouchi estudou a organização das empresas americanas (que designa de tipo A) e das empresas japonesas (de tipo J) e procura descobrir quais são os traços da gestão japonesa que podem ser aplicados em empresas que funcionam num ambiente cultural diferente.

Às empresas onde é possível aplicar esses traços, o autor apelida-as de empresas de tipo Z.

Tendo identificado diferenças estruturais entre empresas americanas e japonesas, propõe que se adaptem às empresas ocidentais, as melhores técnicas de gestão japonesa.

Ouchi evidencia a necessidade da participação nas tomadas de decisão e enfatiza a importância do desenvolvimento de uma cultura/filosofia de empresa.

As principais características da teoria Z, podem sintetizar-se do seguinte modo:

- ✓ O desenvolvimento de uma cultura de empresa tendente à criação de valores e objectivos comuns;
- ✓ Sentido de pertença a uma comunidade organizacional (obtido, entre outros, através do emprego de longa duração, do contacto de cada trabalhador com diferentes sectores da empresa e da circulação ampla de informação por todos os membros);
- ✓ Decisões tomadas com recurso à participação dos diferentes membros da organização;
- ✓ O processo de avaliação e de promoção do pessoal é bastante lento;
- ✓ As carreiras são caracterizadas por uma certa “errância” nos diferentes serviços, permitindo um conhecimento mais aprofundado da empresa.

Ouchi defende o pressuposto de que a chave para uma produtividade acrescida, reside no facto dos trabalhadores permanecerem felizes e implicados.

Procurando encontrar traços comuns desta teoria na organização escolar, procederemos, de seguida, a uma análise centrada nos pontos onde consideramos existir essa relação:

- a) **Um emprego de longa duração** – tanto os docentes como os funcionários não docentes, a partir do momento que estabilizam a sua situação, podem permanecer numa escola durante muito tempo, apesar de sabermos que esta tendência, está actualmente a sofrer algumas alterações, devido à dificuldade de se conseguir a curto prazo, uma situação profissional estável.

- b) **Processo de avaliação e de promoção bastante lentos** – tendo em conta as actuais exigências em termos de avaliação de desempenho e de progressão na carreira, os docentes que não reúnam as condições exigíveis ou que se vejam impedidos de transitar a um novo escalão por força do estabelecimentos de quotas, poderão como nunca, verem adiadas as possibilidades de atingir um patamar favorável, no âmbito da sua promoção profissional.

- c) **Desenvolvimento de uma cultura/filosofia de organização** – para Ouchi, a noção de cultura implica um certo número de valores que determinam um modelo para as actividades, as opiniões e às acções. Hoje em dia, está muito em voga a ênfase atribuída à cultura de escola numa visão que pretende aproximar-se de uma acção conjunta, caracterizada pela interacção e pelo envolvimento colectivo, na construção das linhas de actuação que deverão nortear a escola, enquanto organização que continuamente se desenvolve.
A ideia de Projecto Educativo, poderá, em nosso entender, estar enquadrada nesta perspectiva.

- d) **Decisões tomadas através de processos participativos** – a

dimensão fulcral da teoria Z, é a da participação. Também nas nossas escolas, este princípio está subjacente às várias dimensões da dinâmica de grupos. O funcionamento dos Departamentos curriculares ou dos conselhos de ano (1º ciclo) ou de turma (2º, 3º ciclos e Ensino Secundário) são exemplos disso, como espaço privilegiado para a criatividade e para a construção conjunta de soluções que visem o sucesso educativo.

Através da análise das diferentes teorias organizacionais que aqui abordámos, poderemos partir para uma reflexão sobre o que se passa na escola, e rapidamente concluímos que são inúmeros os seus pontos comuns.

A maioria destas teorias preocupam-se com o funcionamento das organizações, tendo como principal objectivo, encontrar melhores soluções para a sua eficácia.

Saliente-se que de todos estes estudos, emerge a importância do fenómeno organizacional sobre as acções individuais.

1.4. A gestão da mudança - Aprender, adequar e desenvolver

Com o advento da escola de massas e a conseqüente complexidade das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, acentuou-se a necessidade da escola se reorganizar, com vista a poder adequar-se aos novos contextos emergentes.

Esta fase de rápida e acelerada mudança apresenta novos desafios sem precedentes, que exigem estratégias organizacionais adequadas e respostas eficazes.

Neste âmbito, abordaremos aspectos relacionados com a necessidade de se proceder a uma mudança na concepção de gestão, de modo a satisfazer os actuais desafios emergentes e, ao mesmo tempo, perspectivar o futuro. Neste enquadramento, importa referir a perspectiva de Carneiro (2000 a, p. 30), “O futuro constrói-se, antecipa-se (...), o presente é o ponto de partida para projectar o futuro (...).

No sentido de traçar caminhos que nos conduzam à construção de um futuro que possa responder às carências educativas actuais, é importante investir na criação de um ambiente organizacional receptivo à mudança, apostando em saltos qualitativos que provoquem as rupturas necessárias à construção do futuro.

Vicente (2004, p.120) refere neste contexto que “ o futuro terá de ser construído, antecipado, mas, para se poder influenciar a marcha do futuro, é preciso não desistir de o pensar. Não sacrificar o futuro ao bem-estar do presente e, sobretudo, não ficar refém do passado.

O mesmo autor adianta que é fundamental “a passagem de uma administração educativa centralizada e distante, para uma administração e gestão escolar local, baseada numa autonomia vivida, participada e assumida, que permita e provoque um efectivo envolvimento de todos os actores do sistema, no sentido da criação de uma escola de qualidade, criativa, crítica, pró-activa, eficaz e eficiente. (Idem, p.124).

A turbulência criada pelo ritmo da mudança sem precedentes no sistema educativo tem alterado o papel da escola, exigindo uma capacidade acrescida para a adaptação e modificação no modo de actuar, face a novos cenários.

À medida que as escolas avaliam as mudanças fundamentais em curso, constata-se que o sucesso será mais facilmente alcançado se as mudanças forem apoiadas por uma reavaliação radical dos conceitos e estruturas de gestão, e quando todos os participantes na vida escolar forem capazes de identificar o seu potencial crucial no contexto situacional. Se todos os elementos se empenharem na concepção e desenvolvimento da escola vista como uma comunidade de aprendizagem para todos os elementos que a integram, então provavelmente se obterão maiores progressos.

A opção pela qualidade impõe-se como única forma de ultrapassar o atraso educativo verificado em Portugal resultante, essencialmente, de incongruências organizativas e de uma deficiente gestão do sistema. A criação efectiva de condições para a implementação das políticas de qualidade nas escolas surge como um factor indispensável para a sustentabilidade, desenvolvimento e sobrevivência do sistema de ensino.

Qualquer processo de mudança, exige um grande envolvimento e uma enorme abertura por parte dos agentes educativos, para que possa produzir

efeitos. Se não houver lideranças com capacidade de mobilizar e de envolver os seus actores através do incentivo à iniciativa e à participação, os objectivos não serão alcançados.

A questão da inovação e da mudança têm marcado o debate educativo. A produção teórica e o investimento nesta área de investigação têm dominado o campo das Ciências da Educação.

A discussão sobre os comportamentos dos actores educativos face à mudança, salienta questões fundamentais, como por exemplo, a ideia de *receptividade à mudança* ou, em contraponto, de *resistência à mudança*.

Sendo o professor o actor principal na concretização das inovações escolares, elas implicam, conforme nos sugere Cardoso (2002, p. 13), “o abandono de ideias vigentes, a modificação de atitudes, a substituição de hábitos, a alteração de relações, (re)aprendizagens e reorganização a diversos níveis.”

A mesma autora remete-nos para a imagem que todos reconhecem ao professor como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem. Contudo, insiste-se em atribuir-lhe um papel passivo na inovação pedagógica, “sendo empregues, em geral, estratégias autoritárias pouco auspiciosas para o êxito das mesmas” (Ibidem).

Já anteriormente foi referido, a importância no envolvimento dos actores educativos nos processos de mudança e a necessidade de enfatizar uma atitude participativa em detrimento de uma atitude impositiva, tornando-os produtores de inovação.

Nóvoa (1988, p. 8) refere mesmo, o seguinte: “ A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.”

Assistimos, ultimamente, a um período de fortes mudanças, fruto da publicação regular de normativos. Apesar da discussão que algumas das novas medidas possam suscitar, certo é que atravessamos uma época de grandes transformações que está a mudar significativamente o cenário das escolas, a um ritmo sem precedentes. São exemplo disso, o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, o estatuto do aluno do ensino não superior, os conselhos municipais de educação e a carta educativa, o regime dos concursos para a selecção e recrutamento do pessoal docente, a alteração à

lei das acumulações, a reforma da administração pública, a alteração do estatuto da carreira docente, o ingresso e progressão na carreira dos docentes, a implementação da categoria de professor titular, a nova regulamentação sobre educação especial, as alterações ao regime de autonomia, administração e gestão escolar...

O contexto de mudança desencadeia, inúmeras vezes, comportamentos de insegurança, desconfiança, receio, cepticismo e confusão, que se vão naturalmente desvanecendo, à medida que o processo de adaptação se desenvolve e os actores educativos clarificam o rumo da sua acção.

Hargreaves (1998, p. 93) ao pretender justificar porque é que este clima se instala no seio de uma comunidade educativa e surgem estas reacções por parte dos seus membros, refere o seguinte: “Se as mudanças que os professores enfrentam parecem ser confusas e desconexas, isto deve-se à falta de clareza do contexto que as impulsiona, a partir do qual elas brotam.”

O processo de mudança é extensível a vários sectores. Envolve pais, alunos e agentes educativos. É um processo que requer tempo, uma acção concertada e persistente e uma reflexão e avaliação sistemáticas por partes de todos os intervenientes.

Perante inúmeras e rápidas mudanças, é cada vez mais necessário encarar a aprendizagem dentro de um contexto organizacional, bem como ao nível individual.

A receptividade à mudança e inovação é um processo fundamental para que a instituição veja concretizado o seu empenho de transformação e melhoria do sistema educativo.

Esta atitude reveste-se de alguma complexidade, em que poderão interferir múltiplos factores, nomeadamente, “a motivação e personalidade, o contexto escolar e a formação continuada do professor” (Cardoso, p. 26).

Segunda a mesma autora (Ibidem), “mais importante do que a inovação-produto, é a dinâmica inovadora e a disposição permanente de inovar”.

Por isso é que a expressão “organização de aprendizagem” é um conceito em expansão e que envolve processos de receptividade à mudança, tendo em conta uma perspectiva dinâmica da construção do conhecimento e de abertura a novos processos, tendo por base o questionamento constante sobre a forma de ser, de pensar, de estar e de agir, ou seja, *o aprender a*

recomeçar. Este processo desencadeia o abandono de certas práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas.

Senge (1990) propõe um conjunto de cinco disciplinas de aprendizagem que convergirão para criar organizações eficazes e poderosas (Fig.1).



Fig.1 – Disciplinas nucleares para o desenvolvimento da organização de aprendizagem

Procedendo a uma análise sobre a visão do autor sobre estas disciplinas, poderemos referir o seguinte:

Pensamento de sistemas – esta poderá ser entendida como a disciplina base. Permite ver os conjuntos, padrões e relações da mudança. Procura as estruturas subjacentes a situações complexas e envolve uma mudança de mentalidade e pensamento.

O Pensamento de sistemas envolve todos os participantes numa organização, partilhando responsabilidades pelos problemas criados por um sistema e pelo desenvolvimento das respectivas soluções criativas.

Domínio pessoal – a organização de aprendizagem será aquela que transcende os pressupostos organizacionais tradicionais sobre o potencial humano e reconhece as pessoas como uma força activa na prossecução de objectivos organizacionais, com um enorme potencial de energia, técnica e talento.

Uma das principais características da organização de aprendizagem é o reconhecimento pelos líderes, da importância da sua responsabilidade perante os restantes elementos do grupo.

Modelos mentais – Senge defende que o futuro exigirá o abandono da nossa confiança no pensamento vertical e linear como fontes principais de actividade mental. Será necessário recorrer à criatividade e a um maior uso da imaginação e intuição para equilibrar a preocupação com a racionalidade e a lógica. Teremos, ainda, de reflectir e questionar sistematicamente a nossa forma de agir, desafiando os pressupostos que nos impedem e inibem de criar cenários de mudança e de estarmos receptivos a novas situações de aprendizagem.

Construção de visão partilhada – A organização de aprendizagem empenha-se no processo activo do visionamento, ou seja, desenvolve uma actividade cooperante para a concepção e descrição de um futuro que reflecta os objectivos colectivos da organização. A visão partilhada liga as diversas visões pessoais, funcionando como “força-motriz” para o processo de co-criação.

Aprendizagem em equipa – para que seja possível aproveitar todo o potencial dos diferentes elementos do grupo, é necessário que se atribua uma importância especial à aprendizagem colectiva.

Será necessário usar estratégias criativas para lidar com o conflito, utilizando o diálogo e não a discussão.

Estas cinco disciplinas de aprendizagem, segundo Senge, convergirão para criar organizações de aprendizagem eficazes e poderosas. O sucesso na concretização dos objectivos, dependerá, na sua concepção, de certas medidas a serem implementadas:

- ✓ Mudança de uma atitude instrumental para uma perspectiva de exigência em relação ao trabalho;
- ✓ Construção de uma comunidade em que o apoio mútuo substitua as atitudes individuais;
- ✓ Estabelecimento de um pacto entre indivíduo e organização.

Concluindo, a organização de aprendizagem deverá permanecer empenhada no desenvolvimento e melhoramento das suas capacidades como forma de evoluir rumo ao futuro.

1.5. A capacidade de gestão e liderança

Inúmeras mudanças estão a afectar a educação numa altura em que os conceitos, práticas e teorias de gestão são submetidos a consideráveis alternâncias de ênfase e enfoque.

Em termos tradicionais, a abordagem da gestão, estava exclusivamente relacionada com as actividades de quem ocupa posições de topo nas organizações. Actualmente, a atenção centrou-se também ao nível médio, ou seja, enfatizando o papel dos gestores intermédios no desenvolvimento das organizações escolares. Brito, (1994,p. 5) defende mesmo, que “numa escola todos somos gestores”. Gerir o espaço colectivo “escola”, o espaço da sala de aula ou o espaço mesa de trabalho, corresponderá a níveis diferentes da gestão do espaço. Gerir o calendário anual de actividades curriculares, gerir o tempo de uma unidade curricular ou de uma aula, são na perspectiva do autor, aspectos referentes a uma gestão micro integrada numa gestão macro.

Whitaker (1999, p. 90) estabeleceu uma distinção entre gestão e liderança, com o intuito de criar uma maior consciencialização na forma como as organizações funcionam. O autor considera que ambas as funções são necessárias e importantes e analisa-as do ponto de vista das responsabilidades e características inerentes a quem detém estes cargos.

A gestão está relacionada com:

- Estruturas bem ordenadas;
- Manutenção das funções diárias;
- Certificação da realização do trabalho;
- Monitorização de produtos e resultados;
- Eficiência.

Por seu lado, a liderança está relacionada com:

- Comportamento pessoal e interpessoal;
- Enfoque no futuro;
- Mudança e desenvolvimento
- Qualidade;
- Eficácia.

O autor reforça a ideia de que, com esta análise, não pretende sugerir que a liderança é mais importante do que a gestão. Pelo contrário, pretende

reforçar a crescente importância dos aspectos humanos e interactivos nas organizações, de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objectivos sejam alcançados.

A liderança, neste âmbito, poderá estar relacionada com a criação de condições necessárias para que todos os membros possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio. A gestão, por seu lado, permite o funcionamento de uma organização, ou seja, operacionaliza.

Um processo de gestão/liderança bem sucedido resulta de práticas que permitam activar potenciais e desencadear condições que levem à consecução dos objectivos definidos. É conveniente não só valorizar a realização pessoal, como também alargar essa perspectiva e esse desejo, a cada um dos elementos dos diferentes grupos da comunidade educativa.

A capacidade de gestão e liderança, segundo Whitaker (Idem, p. 47), pode ser avaliada em relação a três áreas de inteligência distintas, embora inter-relacionadas: inteligência profissional, inteligência pessoal e inteligência de gestão. O autor considera que o potencial humano exige que desenvolvamos uma visão mais holística da inteligência e do seu contributo para a realização humana e eficiência pessoal.

Explorando um pouco a concepção do autor relativamente às potencialidades inerentes a estes três tipos de inteligência, poderemos referir que:

A inteligência profissional gera qualidades, competências e conhecimentos de uma natureza técnica e especializada, específica de ocupações e profissões particulares. Segundo o autor, este tipo de inteligência é adquirido e desenvolvido através da experiência e formação profissionais.

A inteligência pessoal é adquirida e desenvolvida ao longo do processo de socialização e origina qualidades, competências e conhecimentos pessoais que nos permitem desenvolver e sustentar relações. Determina a capacidade de nos relacionarmos tanto em cenários profissionais, como sociais, sendo-lhe atribuída uma importância crucial no processo de gestão.

O autor defende que as pressões decorrentes do trabalho podem originar um aumento do *stress* nas nossas relações. Deste modo, considera importante, termos essa consciência e tentarmos melhorar as nossas qualidades, competências e conhecimentos, de forma a gerirmos eficaz e

sensatamente as nossas relações e garantirmos o sucesso no desempenho das nossas funções.

A inteligência de gestão, segundo o autor, revela-se fundamental no processo de gestão com e através de outras pessoas.

De seguida, apresentamos a classificação das capacidades de gestão, que Whitaker (Ibidem) sugere como ponto de partida para uma reflexão:

- Criatividade

- ✓ Ter boas ideias;
- ✓ Encontrar soluções originais para os problemas vulgares;
- ✓ Antecipar as consequências de decisões e acções;
- ✓ Empregar o pensamento;
- ✓ Usar imaginação e intuição.

- Planeamento

- ✓ Relacionar o presente com as necessidades futuras;
- ✓ Reconhecer o que é importante e o que é meramente urgente;
- ✓ Antecipar tendências futuras;
- ✓ Analisar.

- Organização

- ✓ Fazer exigências justas;
- ✓ Tomar decisões rápidas;
- ✓ Estar “na frente” quando é necessário;
- ✓ Manter a calma quando as situações se tornam difíceis;
- ✓ Reconhecer quando o trabalho está terminado.

- Comunicação

- ✓ Compreender as pessoas;
- ✓ Escutar;
- ✓ Explicar;
- ✓ Utilizar a comunicação escrita;
- ✓ Incentivar os outros para que se expressem;
- ✓ Possuir o sentido do “tacto”;
- ✓ Ter tolerância em relação aos erros dos outros;
- ✓ Agradecer e incentivar;
- ✓ Manter toda a gente informada;

- ✓ Usar as tecnologias de informação;
- Motivação
 - ✓ Inspirar terceiros;
 - ✓ Criar desafios realistas;
 - ✓ Ajudar os outros no estabelecimento de objectivos e metas;
 - ✓ Incentivar os outros através da valorização dos seus próprios contributos e realizações.
- Avaliação
 - ✓ Comparar resultados com intenções;
 - ✓ Proceder a uma auto-avaliação e hetero-avaliação;
 - ✓ Desenvolver acções correctivas, se necessário.

Vale a pena debruçarmo-nos sobre estes factores, de forma a avaliarmos de um modo global, o nosso próprio perfil de competências na gestão de cargos de supervisão/coordenação, caso nos encontremos neste momento envolvidos, ou que eventualmente possamos vir a desempenhar.

Whitaker (Ibidem) refere que “uma visão sistémica, integrada e holística da inteligência, permite-nos mudar de um conceito de gestão dominado por uma capacidade limitada e restritiva, para uma perspectiva que concebe, realiza e aplica o potencial ilimitado”

Dos pontos referidos anteriormente, debrucemo-nos especificamente na questão motivacional e na capacidade que os gestores devem ter, de modo a potenciar e a mobilizar os níveis de participação dos diferentes elementos.

A atenção aos factores motivacionais é um importante ponto de partida para a selecção de estilos de gestão adequados. Este processo implica uma compreensão sensível das necessidades e aspirações do grupo. Cada elemento envolvido numa equipa de trabalho ou departamento, terá provavelmente um padrão diferente de necessidades e aspirações.

Herzberg (1956. p. 94) desenvolveu um estudo à volta desta temática, cujos pontos essenciais, referiremos de seguida.

Entre as necessidades tendencialmente presentes em quase todos os grupos estudados, está a necessidade de ser apoiado, ouvido, notado, incentivado, confiado, apreciado, valorizado, informado, ajudado no

esclarecimento de ideias, ajudado no desenvolvimento de técnicas e capacidades, desafiado e enriquecido.

O referido estudo sugere que quando a cultura da organização consegue dar resposta a estas necessidades, os diferentes elementos do grupo tendem a trabalhar com maior empenhamento e com um sentido de orientação mais vincado.

Por outro lado, a liderança será mais eficaz quando as pessoas sentem esses factores motivacionais de forma consistente. Do mesmo modo, o desempenho do grupo será tanto melhor, quanto maior for o nível de motivação.

O autor apresenta um conjunto de factores que poderão contribuir para o estabelecimento deste clima motivacional:

- ✓ O próprio trabalho é intrinsecamente satisfatório e estimulante;
- ✓ Os elementos do grupo desempenham um papel na tomada de decisões e estão envolvidos na co-gestão da organização;
- ✓ O trabalho bem sucedido conduz ao reconhecimento e à possibilidade de progressão na carreira.

Por outro lado, poderão constituir um obstáculo ao incentivo e à motivação, as seguintes situações:

- ✓ O exagero no acto de supervisão e o excesso de regras e regulamentação para controlo do pessoal e da actividade profissional;
- ✓ A existência de relações difíceis com os seus supervisores ou quando as atitudes de imposição geram frustração e ansiedade;
- ✓ O mau relacionamento entre profissionais do mesmo grupo e a existência de níveis de motivação reduzidos e atitudes de clivagem entre os diferentes elementos;
- ✓ Ausência de condições de trabalho adequadas.

Um outro estudo curioso desenvolvido por Handy (1976, p.81) sobre o funcionamento das organizações, realça a importância de um conjunto de elementos – chave que é necessário figurar em qualquer comportamento de

gestão a nível interpessoal, bem como no desenvolvimento de uma cultura de apoio ao potencial esforço e capacidade de concretização dos diferentes elementos.

O autor refere-se ao *cálculo da motivação* (Fig.2) definindo-o como sendo “o mecanismo pelo qual decidimos a quantidade de E a investir” (Ibidem). Os factores “E” representam na perspectiva do autor, a quantidade de *energia, esforço, entusiasmo, excitação e envolvimento* que um indivíduo decide investir em qualquer actividade.

Apona ainda, os seguintes elementos, como factores essenciais no desenvolvimento de uma cultura organizacional:

- ✓ O trabalho desenvolvido precisa de responder a profundas necessidades de satisfação pessoal;
- ✓ É preciso criar oportunidades para satisfazer aspirações e alcançar resultados;
- ✓ Energia, esforço, excitação e envolvimento são decisões individuais e não produções de qualquer gestor ou líder.

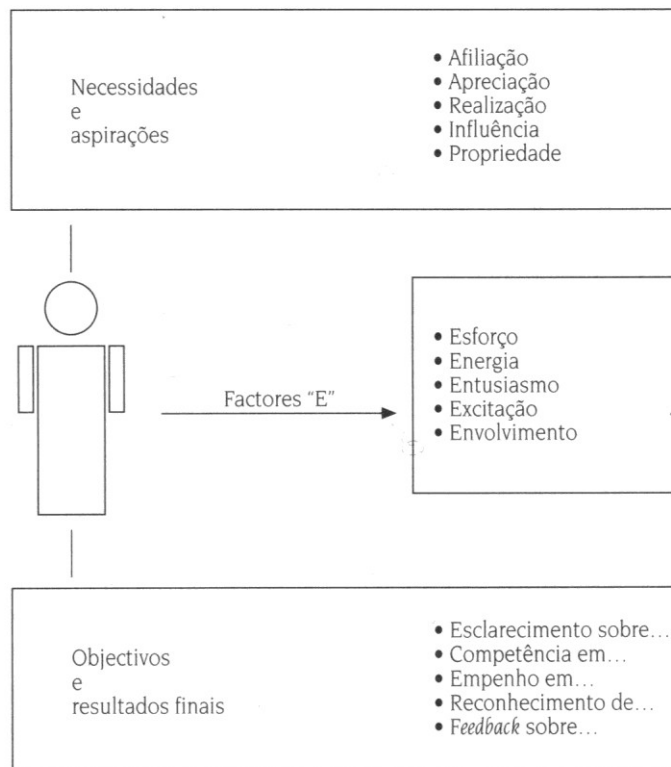


Fig.2 – O cálculo da motivação

Segundo Whitaker (Idem, p.53), a função dos gestores é ajudar a resolver os problemas e a atingir os objectivos da organização, facto que exige uma enorme sensibilidade aos pensamentos e sentimentos das pessoas que nela estão envolvidas. Considera, ainda, que “os gestores eficientes são aqueles que têm a capacidade de sentir um determinado padrão de necessidades nos seus colaboradores e de adaptar o seu estilo de trabalho em conformidade.”

Na sua concepção, a motivação é um conceito primordial na gestão e enfatiza as três componentes essenciais que devem caracterizar o modo de actuar de qualquer gestor: necessidades a satisfazer, aspirações a alcançar e amor-próprio.

A atitude de um gestor, segundo o autor, não deve ser idêntica em todas as situações. O princípio orientador na actuação do gestor deve ter em conta um tratamento específico de acordo com a percepção das necessidades e aspirações de cada um, bem como a respectiva sensibilidade pelo seu amor-próprio. Esta forma de actuar obriga a uma cuidadosa combinação das capacidades pessoais, profissionais e de gestão, que se analisam de seguida, segundo o ponto de vista do autor:

Potencial humano – Este conceito sugere que viver é um constante processo de actualização latente – um desdobramento gradual da personalidade. Os psicólogos Abraham Maslow (1970) e Carl Rogers (1967), defendem que os indivíduos possuem vastos recursos para uma vida bem sucedida. Estes recursos podem ser minimizados ou suprimidos durante o processo de socialização, embora possam ser reatados pela criação de um clima psicológico de apoio.

De um modo geral, os estilos tradicionais de gestão reforçam a supressão deste potencial.

A perspectiva actual, está mais direccionada para a activação das diferentes capacidades de cada um dos elementos que fazem parte da comunidade educativa. Através do incentivo à participação e valorização do potencial pessoal e profissional, numa lógica de interacção, procura-se construir um clima organizacional que apele ao envolvimento colectivo.

Autoconceito – Argyris (1964) e Singer (1974) debruçam-se sobre o sucesso psicológico e consideram que é vital para a sobrevivência e crescimento saudáveis de um autoconceito positivo. Ajuda a desenvolver um forte sentido de competência e autoconfiança em relação a situações que exigem dispêndio de energia e esforço.

Quando há uma imposição externa podem surgir ameaças ao sucesso psicológico e, conseqüentemente, ao autoconceito.

Os gestores e líderes podem reduzir esse efeito ajudando-os a:

- ✓ Compreender os desafios e a natureza do resultado final;
- ✓ Formular objectivos pessoais;
- ✓ Determinar os seus próprios métodos para alcançar esses objectivos e produzir os resultados finais desejados;
- ✓ Assimilar e incorporar novos elementos no autoconceito.

Local de controlo – Rotter (1981) introduz o conceito de “local de controlo”, sugerindo que é possível distinguir duas dinâmicas de controlo particulares. A primeira identifica aquelas pessoas que se sentem muito responsáveis, agentes dos seus próprios destinos como algo “interno” – o seu local de controlo está no seu interior. Por outro lado, aqueles que sentem uma total ausência sobre os seus destinos são designados como “externos” – o seu local de controlo é sentido como sendo externo a si próprio.

Phares (1970, p. 64), considera que os indivíduos que comandam as suas vidas com uma dinâmica “interna” têm mais capacidade para fazer escolhas nas suas vidas, assumir a responsabilidade pelas suas próprias acções, bem como as consequências resultantes e lidam melhor com o insucesso, dele retirando importantes lições.

O mesmo autor, aponta várias características subjacentes a indivíduos que detêm uma dinâmica “interna”:

- ✓ Têm um maior autocontrolo;
- ✓ São melhores a reter informação;
- ✓ São menos coercivos quando lhes é dado poder;
- ✓ Encaram as outras pessoas como responsáveis por si próprias;

- ✓ Preferem actividades que exijam técnicas;
- ✓ Têm realizações académicas mais elevadas;
- ✓ Aceitam mais responsabilidade;
- ✓ Têm reacções mais realistas em relação aos seus próprios sucessos e insucessos;
- ✓ São menos ansiosos;
- ✓ Exibem um comportamento menos patológico.

Delegação de poderes – Este conceito diz respeito à capacidade dos indivíduos aceitarem mais responsabilidade para satisfação das suas necessidades profissionais e pessoais. Difere da motivação, na medida em que a delegação de poderes se centra no indivíduo pela forma como este cria as suas próprias condições para o crescimento, define desafios e estabelece objectivos e metas.

Os elementos que desenvolvem a sua acção com base nesta capacidade caracterizam-se pelos seguintes comportamentos:

- ✓ Aceitam a ideia de que a mudança e o desenvolvimento são uma ordem natural das coisas e que a mudança será sempre bem-vinda e nunca algo a esconder ou a evitar;
- ✓ Têm competências para despoletar a mudança e a capacidade de aprender novas técnicas e ideias;
- ✓ Assumem responsabilidade pessoal pelas acções e comportamentos;
- ✓ Criam objectivos claros para si próprios e desenvolvem programas de acção para o seu cumprimento;
- ✓ Têm propensão para a acção;
- ✓ Revêem, avaliam e examinam, frequentemente, o seu progresso e procuram o feed-back dos outros;
- ✓ Demonstram interesse em que os outros assumam mais responsabilidade pelas suas próprias vidas.

Numa organização eficiente, é provável que inúmeros elementos funcionem segundo esta autodelegação de poderes. Esta tentativa de criar um

ambiente centrado no indivíduo e, simultaneamente, caracterizado pela motivação e delegação de poderes é um desafio vital para quem está envolvido na liderança das escolas.

1.6. Pensar a Escola – Práticas reflexivas e desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Os professores, no dia-a-dia do seu exercício profissional, enfrentam incertezas e dúvidas, experimentam conflitos de valores e dilemas de acção. Chamados a desempenhar uma multiplicidade de papéis para os quais não foram preparados, sentem na pele a dificuldade do muito que se lhes exige e procuram adquirir competências que os ajude a crescer pessoal e profissionalmente.

Torna-se cada vez mais importante que os docentes reflectam de forma fundamentada sobre as suas práticas profissionais. Só dessa reflexão, poderá emergir uma consciência profissional que promova a qualidade do desempenho de cada um. Tal como refere Nóvoa (1992 b, p. 16), “temos de ser capazes de pensar a nossa profissão”.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência, é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes de stress, é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional.

Os problemas da prática profissional docente, comportam situações problemáticas que obrigam a decisões importantes e tal como refere Donald Schön (1993, p. 24), “têm de ser tomadas num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”.

As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam, segundo Nóvoa, (Idem, p. 27), “características únicas, exigindo portanto, respostas únicas.”

O êxito profissional do professor depende da sua capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, e isso pressupõe uma integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Esta capacidade implica um estudo reflexivo das situações e habilidades para actuar de modo adequado em cada caso.

A vida quotidiana de qualquer profissional depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria acção. Perante a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor deve activar os seus recursos intelectuais para elaborar um diagnóstico rápido da situação e desenhar estratégias de intervenção. E essa “arte”, segundo Arends (1995, p. 1), “reveste-se de componentes (...) que dependem de um conjunto complexo de apreciações individuais, baseadas em experiências pessoais.”

Nos últimos anos, o termo “prático reflexivo” adquiriu uma enorme expressão, tendo-se generalizado por todo o mundo. As origens deste movimento remontam a John Dewey, Montessori, a Tolstoi e a Froebel. Dewey (1933), considerava que a prática reflexiva levava a cabo “o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças de supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”, (cit. por García, 1992, p. 60, in A. Nóvoa, org., *Os Professores e a sua Formação*). Um outro autor que merece ser referido pela abordagem que efectuou em torno desta temática foi Zeichner. No entanto, foi sobretudo, Donald Schön quem se afirmou como um dos autores de maior impacto na difusão do conceito de reflexão. A designação “professional Artistry” é usada pelo autor com o sentido de referir as competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito.

O triplo movimento sugerido por Schön – reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento profissional dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de autoformação participada.

Em Portugal, têm sido realizados estudos onde a reflexão sobre a prática tem tido um papel fundamental (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1992).

As investigações em torno da prática reflexiva têm vindo a aumentar nos últimos anos, contribuindo para a clarificação de conceitos, contrapondo uma visão tecnicista da prática profissional.

As ideias defendidas por Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional, baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática.

A prática reflexiva constitui actualmente uma disposição profissional genérica que os programas de formação contemplam, com maior ou menor incidência. A crítica e autocrítica da prática sempre foram os meios privilegiados em situação de formação.

O espaço pertinente da formação contínua já não considera o professor, apenas como técnico nos domínios científico e metodológico, mas também, nas suas funções de relação com os colegas, os alunos, os encarregados de educação e ainda de organização e de gestão da escola.

Na perspectiva de Nóvoa (Idem, p. 26), “Os movimentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores, é também produzir a sua profissão.”

Para Pérez-Gómez (1992, p. 103), refere que a prática reflexiva “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.”

Na perspectiva de Alarcão (1993, p.12), agir de forma reflexiva “implica compreender a situação e tomar consciência atempadamente das decisões mais correctas. Implica saber recorrer ao saber, (...). Implica também conhecer-se a si próprio, (...), ser capaz de descobrir no agir e no dizer dos outros (...). Implica dialogar, confrontar, reflectir, para criar novos olhares e novas formas de agir”.

Todos os que estão envolvidos na concepção e implementação do seu desenvolvimento profissional, lançam-se numa busca constante pela aquisição de competências, quer ao nível da dimensão pessoal, quer ao nível dos valores e do posicionamento crítico sobre a sua própria forma de actuar, aquilo que é designado por Simões (1995, p. 64), “o saber ser e o saber tornar-se” Assim, o poder de reflexão, os hábitos de trabalho e de ordem, a aceitação e a iniciativa da crítica, a entreatajuda, a autodisciplina, são algumas, das muitas atitudes que o professor pode e deve desenvolver. É necessário que os docentes valorizem a oportunidade de explorar o seu profissionalismo prático em situações estruturadas, quer pelo seu próprio processo auto-orientado de reflexão crítica ou no contexto mais formal de uma acção de formação.

Alarcão e Tavares (2003, p. 146) defendem que a prática reflexiva mantém presente a importante questão da função que a escola desempenha na sociedade e clarificam o seu pensamento referindo que este processo, se desenvolve,

introduzindo preocupações éticas e sociais, fundamentais à correcta definição das políticas e estratégias institucionais. Justifica a razão de ser da sua existência, estabelece interacções com outros pólos de formação e educação, redefine papéis para os que nela vivem e convivem e clarifica os laços e ambientes de convivência comunitária. A mesma atitude não deixa agudizar os problemas que, prontamente resolvidos, mantêm o nível de satisfação necessário ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional e desenvolvem o sentido de auto-estima e a satisfação que deriva da tomada de consciência de que se podem dominar as situações difíceis.

Vieira (2006, p.152) no âmbito de um estudo desenvolvido com 13 professores, que desempenhavam funções de supervisão, em que pretendia explorar linhas de pensamento e acção para *uma pedagogia de orientação transformadora na formação pós-graduada de professores*, assente na criação de condições para a *democratização da construção do conhecimento profissional*, optou pelo recurso a portefólios reflexivos, pretendendo que acção se desenrolasse num quadro de formação reflexiva. Nestes portefólios, pretendia-se que os formandos reflectissem sobre as suas experiências de supervisão, tanto ao nível do trabalho desenvolvido com estagiários, como a um nível mais alargado. O recurso a portefólios reflexivos, constitui uma estratégia de formação e de reflexão cada vez valorizada, tanto ao nível da formação inicial, como da formação contínua, na medida em que, segundo Sá-Chaves (1998, p. 140), “são vistos e utilizados como instrumentos do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão permitem que este último aja em tempo útil para o formando,

indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento.” Vieira (Idem, p. 156), ao justificar a opção pela formação de cariz reflexivo, parte do pressuposto de que “a prática é geradora de teoria” e a sua finalidade prendesse com a emancipação profissional, ao permitir aceder a “um saber criativo, a uma capacidade de acção educativa, a uma capacidade de auto-regulação e a uma postura crítica face aos contextos.

Considera, ainda, que o desenvolvimento de experiências de supervisão por parte destes formandos, a par da construção de portefólios reflexivos “implicam uma atitude indagatória dos formandos face à prática, no sentido da sua (re)conceptualização e permite que a transformação de teorias e práticas profissionais se faça no quadro de uma educação emancipatória para todos os actores envolvidos (professor/alunos, supervisor/estagiários)” (Ibidem). Por outro lado, entende que esta iniciativa visa “a emancipação profissional através da (re)construção de competências (atitudes, saberes, capacidades) facilitadoras da autodeterminação e tomada de decisões (...) que integram algumas dimensões principais da prática profissional – criação, acção, regulação e crítica – e conferem à actuação profissional uma orientação indagatória, em modalidade aproximada à investigação-acção” (Ibidem).

Iniciativas desta natureza, ao colocarem a tónica nos sujeitos em formação, conferem-lhes um papel pró-activo no seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, permitem reforçar o papel da comunicação na formação e evidenciam a natureza social do saber em construção.

Esta atitude de criar condições para “a democratização da construção do conhecimento” permite o desenvolvimento de uma “pedagogia transformadora”, em contraponto a uma “pedagogia reprodutora” onde o formador consolida o seu poder numa relação de dominação que, segundo a autora, “(sobre)vive à custa da (aparente) sujeição e (suposta) ignorância do formando” (Idem, p. 184).

A reflexão crítica é um processo em que analisamos incidentes e acontecimentos do nosso passado para compreendê-los e integrá-los no nosso sistema de valores e ideias profissionais. Reflectimos, igualmente, sobre experiências passadas para seleccionarmos o que consideramos serem dificuldades e sucessos específicos.

A informação extraída desse processo permite encarar os incidentes e acontecimentos futuros e actuar em conformidade. Este processo interactivo de acção, reflexão e planeamento está subjacente a toda a aprendizagem profissional e revela-se indispensável para a estruturação das actividades de desenvolvimento profissional que concebemos e implementamos. A Fig.3 ilustra de forma sintetizada todo este processo, com base na perspectiva de Schön.

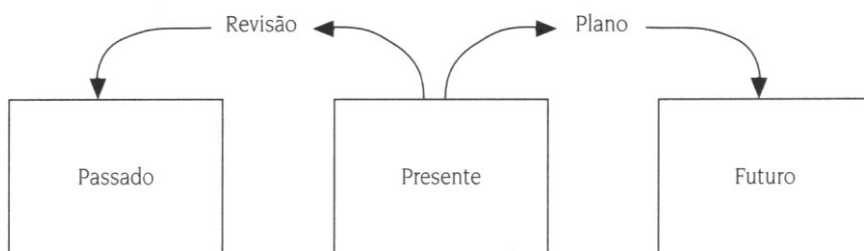


Fig.3 – O profissional reflexivo

Uma organização eficaz exige que a experiência seja considerada como um recurso-chave para a aprendizagem e desenvolvimento. Esta situação envolve inúmeros debates e discussões abertos sobre o que se passa, o que parece estar a funcionar bem, onde ocorrem os obstáculos e o que cada participante aprende gradualmente de dia para dia.

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas.

Os professores são conduzidos através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela, a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar. Esta forma de reflexão na acção, interfere na construção do conhecimento e nas formas espontâneas de pensar e de agir, surgidas no contexto da acção e que orientam a acção posterior.

A acção reflexiva confere poder emancipatório ao professor e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere. Implica um desejo activo de transformação no sentido de alterar a situação social onde nos movimentamos. Nesse enquadramento, o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as

consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre estas questões e a sua prática docente.

Sá-Chaves (1997), p. 121), no sentido de consolidar a ideia de que a prática reflexiva constituiu um elemento válido nos processos formativos, baseia-se nos fundamentos de Brubacher et al. (1994, p.25), e aponta os seguintes aspectos:

- “a) a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;
- b) Permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;
- c) Distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente.”

As exigências do mundo actual, requerem sensibilidade perante as transformações económicas, sociais e culturais, tomando em consideração as novas e diversificadas necessidades da sociedade. Torna-se necessário que cada docente se habilite a responder às funções que a escola e o sistema educativo esperam que ele desempenhe.

Há já quem defenda que vivemos o fim das certezas. Perrenoud (2000, p. 10), afirma que o educador deve “fazer o luto das certezas” e que deve “agir na urgência, decidir na incerteza”. A partir do pressuposto de que a educação se movimenta no paradigma da incerteza, Schön (Idem, p. 83) defende a ideia de que o professor é um criador, um transformador de situações, dotado de um saber que na sua concepção se aproxima de uma competência artística.

Os professores reflexivos desenvolvem a sua prática naquilo que apreendem da sua própria acção num dado contexto escolar. A prática é sustentada em teorias da educação, em relação às quais, mantém uma perspectiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém, que conduz a transformações e a investigações futuras.

Na vida profissional de qualquer docente, a reflexão constitui um elemento importante na sua forma de agir face aos diferentes contextos inerentes à prática profissional. Os estudos de Schön (Idem, p. 6) sobre as práticas, tornaram claro que “há zonas indeterminadas da prática - incerteza, carácter único, e conflito de valores, que necessitam de abordagens flexíveis

que permitam lidar com situações ambíguas e complexas. O professor reflexivo busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

Também Roldão (1999, p.116), entende que o pleno exercício de uma profissão, pressupõe a

possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões, ou da gestão de dilemas.

Para concluir, diria que a prática reflexiva só adquire o seu pleno sentido, se for alargada a toda a escola enquanto organização, permitindo vislumbrar uma perspectiva conjunta de pensar a escola e de promover o seu desenvolvimento organizacional, tal como nos sugere Alarcão (2002, p. 220), ao definir escola reflexiva como uma “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 heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”

1.7. Formação Contínua – No trilho da requalificação da organização escolar

A formação contínua emerge, em Portugal, com o objectivo de “esbater os desequilíbrios entre as qualificações adquiridas e as qualificações requeridas” (Pereira, 2001, p. 33).

Os professores assumem um duplo papel de formadores e de formandos, embora assumidos em tempos e espaços distintos.

Contrapondo a ideia generalizada no passado, de que um bom professor seria aquele que dominava os conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e as técnicas que asseguravam a sua transmissão, hoje o novo paradigma, assenta no pressuposto de que os professores, face às rápidas transformações que a actualidade impõe a vários níveis, económico, social, político e tecnológico, necessitam de investir na sua auto-valorização pessoal e profissional, através do direito ao acesso à formação contínua, conforme vem consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 35).

O sistema de formação contínua de professores, formalizou-se segundo o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) publicado em 1992, inseriu-se nas lógicas da reforma educativa e associou-se a uma tendência reguladora e fiscalizadora da carreira docente, ao instituir a formação contínua como um dos elementos de avaliação dos professores. Assim, se na Lei de Bases do Sistema Educativo a formação contínua dos professores foi, pela primeira vez referida como um direito profissional, no RJFCP ela assumiu o estatuto de dever.

Pereira sublinha que “na *arena* da formação de professores produzem-se relações dinâmicas e dispositivos de mudança que pretendem provocar novas regulações” (Idem, p. 38).

Por seu turno, Alarcão et al., (1997), no âmbito de um documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), afirmam que “Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização – em competências científicas e de base e em conhecimentos e competências de índole educacional.”

Perante tal responsabilidade, é fácil de concluir que a formação de base e a experiência profissional acumulada ao longo dos anos, embora importantes, não são, por si só, tal como foi considerado no passado, factores suficientes. É necessário, como nunca, acompanhar o ritmo acelerado de mudança, estarmos receptivos a novas dinâmicas, novas formas de actuação, numa busca constante da construção do conhecimento e da profissionalidade. Tal como vem referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (versão nova consolidada de 30/08/2005 – Art.º 33), a formação de educadores e professores assenta no princípio, entre outros, da formação contínua “que

complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente.”

Hoje em dia, a valorização da formação especializada, assume novos contornos. A qualidade do sistema de ensino não pode ser sustentada por uma formação generalista. Os professores de hoje sentem, como nunca, a necessidade de aprofundar uma ou várias áreas que, a par da formação científica, os habilite a intervir nos diferentes contextos educativos. É neste âmbito, que a formação no campo da supervisão e coordenação da educação, reportando-nos ao âmbito deste estudo, para além de outras áreas formativas, surge como um marco de referência, atendendo ao seu vasto campo de actuação e às responsabilidades que lhe são inerentes, facto que justifica da parte dos professores envolvidos nesta e noutras áreas, uma formação especializada no âmbito da sua própria função. Alarcão et al. (Idem), a este propósito, afirmam o seguinte:

A formação especializada é essencial para servir de suporte à existência de profissionais que façam a gestão pedagógica intermédia nas instituições escolares. A complexidade dessa função (implicando conhecimentos aprofundados do currículo, da formação e supervisão pedagógica e da gestão de recursos humanos, para além de uma razoável experiência de ensino) não se compadece com improvisações e soluções de recurso.

Neste sentido, o Sistema de Formação Contínua de Professores, deve ser reconhecido como uma instância de produção e de legitimação de profissionalidade e de identidades profissionais.

1.7.1. Percursos da construção da profissão docente – Do final da Monarquia ao Estado Novo

As escolas constituem um espaço de afirmação profissional onde se legitima um saber produzido no exterior da profissão docente, o que implica uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos. Constituem, também, um lugar de produção de saberes

colectivos, construídos a partir de uma reflexão baseada na experiência e nas práticas.

Nas primeiras décadas do século XX, assistiu-se a conflitos agudos no campo da formação de professores, tanto no final da Monarquia, como durante a 1ª República e a fase do Estado Novo.

Para além das clivagens políticas e ideológicas, confrontavam-se projectos distintos da profissão docente que, num certo sentido, atingiriam o auge nos anos vinte.

A tentativa do Estado Novo criar novas legitimidades no terreno educativo, passou, em primeira instância, por importantes reformulações na área da formação de professores. Do ponto de vista formal, os programas de formação de professores, procuravam assegurar um equilíbrio entre as componentes académicas, pedagógicas e práticas. Mas o modelo adoptado, dificultava uma formação de carácter profissionalizante e esboçando professores vocacionados, essencialmente, para a transmissão de conhecimentos.

No longo período de estabilidade política que durou até aos anos sessenta, o Estado Novo manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores, sofisticando os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no exercício da actividade docente. No entanto, as mudanças económicas e sociais dos anos sessenta, obrigaram o regime a conceder uma nova atenção à questão educativa, procurando responder aos atrasos estruturais do sistema de ensino.

A situação de Portugal no contexto internacional, através da divulgação sistemática de estatísticas internacionais que situam Portugal nos últimos lugares da escala europeia em relação a todos os indicadores educacionais, constitui um importante móbil dessa mudança, que contou com o apoio da UNESCO.

1.7.2. O Projecto FOCO

O Projecto FOCO desenvolveu-se no âmbito dos trabalhos de investigação do Grupo de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e teve o apoio do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

Albano Estrela, orientou o Projecto FOCO no período compreendido entre 1983 e 1986 e menciona que, o referido projecto, “constituiu uma tentativa de investigação no campo da formação de professores, tomando como ponto de partida, a detecção de necessidades de formação” (In Comunicações nos Colóquios – As Ciências da Educação e a Formação de Professores, 1996, p.145).

O Projecto FOCO baseou-se no pressuposto de que um processo de formação de professores, deverá assentar na utilização da investigação como estratégia de formação.

O modelo utilizado partiu da observação de situações de aprendizagem e da detecção de necessidades de formação de professores em serviço, em diferentes níveis de ensino.

1.7.3. Os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs)

Com a aplicação do Decreto-Lei nº 242/92 de 9 de Novembro, fica consagrado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (com as alterações introduzidas pela Lei nº 60/93 de 20 de Agosto e pelo Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro), ganhando, assim, enquadramento legal com o programa específico de financiamento (Programa FOCO). Deste modo, e seguindo o documento referido, a formação contínua tem como objectivos fundamentais “ a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento das competências profissional e pedagógica dos docentes; o incentivo à auto-formação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.”

É atribuído às instituições de Ensino Superior e a outras entidades, o poder de levar a cabo as acções de formação. É neste contexto, que emergem os CFAEs, resultantes de Agrupamentos de Escolas de uma determinada área geográfica.

Apesar do empenho por parte dos directores dos CFAEs e de outras instituições, tem-se verificado que os planos de formação não têm sido

desenhados a partir do diagnóstico de situações concretas e, deste modo, nem sempre vão ao encontro das necessidades reais dos professores. Por outro lado, os efeitos perversos que a obtenção de créditos introduziram na formação de professores, não têm permitido a criação de grupos de trabalho munidos de metodologias de investigação-acção, com vista à compreensão, melhoria e transformação da vida das escolas e da profissão docente.

1.7.4. Contextos, problemas e dilemas da formação contínua

O professor de hoje, tem de ser ética e politicamente muito mais crítico do que ontem. Ser professor, não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidades de controlo de aula. É preciso, igualmente, ter capacidade para estabelecer relações humanas. Aprender é um processo social e humano árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Citando Connel (1997, p. 91), “ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura”.

Parece hoje admitir-se consensualmente, que o mundo educativo atravessa uma profunda crise, reflexo da sociedade em geral. Crise de escolarização dos alunos, crise dos saberes profissionais, crise das relações que os pais estabelecem com a escola, crise da autoridade escolar, ..., em suma, uma crise de tal forma profunda que põe em causa os mecanismos de gestão e de superação da própria crise.

Este cenário, não deve ser de modo algum, motivo de pessimismo por parte dos professores. No entanto, devem tomar consciência da sua dimensão e, simultaneamente, apetrecharem-se das competências necessárias para lidar com a complexidade. Neste âmbito, a formação contínua de professores assume um papel importantíssimo.

Não podemos, entretanto, reduzi-la a um conjunto de módulos de necessidades individuais e educativas, é necessário desenvolver projectos conectados com a própria realidade, que integrem os saberes acumulados, sem esperarmos, no entanto, que a formação contínua dê respostas mágicas ou receitas para os problemas do quotidiano. Há que lutar para que a formação contínua seja relevante no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para a melhoria das práticas educativas e para o aperfeiçoamento do sistema educativo. Estão em jogo, não só os aspectos político-jurídicos da

formação contínua, mas também, as culturas organizacionais que os sustentam.

Assim, quaisquer que sejam os particularismos em que cada um trabalha, as reflexões devem centrar-se no papel do educador/professor, como mediador das aprendizagens dos alunos, tentando responder positivamente às suas apetências, expectativas, necessidades e potencialidades. Por outro lado, não devemos descurar a realidade do tempo em que nos é dado viver, configurada pelas grandes turbulências, não só a nível do conhecimento, da informação e das tecnologias, mas também, da nossa forma de ser e de estar na escola. A partir das experiências pessoais dos diferentes membros do grupo em formação, é imperativo reflectir-se e questionar-se sobre as aprendizagens (pedagogia do saber, do comunicar, do fazer, do ser, do relacionar), experimentando, assim, os diferentes conflitos cognitivo, instrumental, afectivo, relacional e social, inerentes ao processo de aprendizagem. É na relação entre o trabalho e a formação, que os professores devem aprender a encontrar alternativas para os problemas da educação.

Segundo Nóvoa (1992, p.67), A formação contínua de professores, assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.”

O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial, parece ser consensual. No entanto, as formas de perspectivar e viver a formação são diversas. Por vezes, entende-se a formação contínua mais na lógica dos deveres do que dos direitos.

Vários autores (Nóvoa, 1991; Schön, 1992; Perrenoud, 2000) têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes, numa tentativa de ultrapassar a visão da formação apenas direccionada para o sistema imediatista e reformista do sistema educativo, fundamentando as suas convicções em três dimensões – a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa (1992, p. 56) chama de “trilogia” de formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola.”

Em nosso entender, a formação contínua de professores, apresenta como principal problema, em certa medida, uma inadequação para os novos contextos económico, sociais, políticos e culturais.

Em linhas gerais, passamos a enumerar alguns dilemas que, em nosso entender, os professores enfrentam habitualmente:

- Atender às necessidades objectivas da formação (creditação e progressão na carreira), ou às necessidades subjectivas (motivações interiores), tendo como finalidade, o bem-estar profissional e a melhoria da educação;

- Apesar dos avanços ocorridos na formação contínua de professores, pesa sobre eles o estigma da obtenção de créditos indispensáveis à progressão na carreira, acentuando, frequentemente, o desencontro entre as necessidades sentidas pelos formandos e as ofertas do CFAEs, conduzindo ao descrédito das instituições formadoras e à desmotivação dos professores em formação.

Em síntese, consideramos que qualquer proposta de formação de professores, deve promover a autonomia profissional dos docentes, construída para além dos enfoques teórico e prático-reflexivo, assumindo, o modelo crítico como charneira da reestruturação do verdadeiro profissional.

Capítulo 2

Construir a Autonomia das Escolas

“Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objectivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida.”

(Delors, J., 2003, p. 25)

2.1. Evolução do processo de implementação da autonomia

A autonomia das escolas tem sido recentemente muito tematizada na agenda investigativa. Ela associa-se a um processo de (re)estruturação da administração pública, nomeadamente da administração educativa, a qual passa pela descentralização/desconcentração dos poderes do Estado para outros centros periféricos de decisão para a acção. No entanto, esta descentralização/desconcentração dos espaços de decisão não se dá de uma forma simples, directa, plena.

Elas surgem, segundo Barroso (1998, p. 36), no contexto “de tentar dar resposta à crise política do Estado moderno”, mais especificamente, no que se refere à educação, tendo em conta a “crise da escola”, identificada a partir dos anos 70 como a “crise da educação escolar” que era reflexo “da incapacidade relativa da educação para responder às finalidades que lhe têm sido atribuídas pelos poderes públicos” (Sarmiento, 1993, p. 37).

Perspectivando, assim, na “linha do horizonte” da educação uma mudança de paradigma na educação, Barroso refere o seguinte:

Desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração em educação. De um modo geral, pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais e os alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisões.

(Idem, p.33)

O Estado estrutura e divulga um conjunto de diplomas legais que promovem o desenvolvimento de uma autonomia e descentralização, sendo eles:

- ✓ O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro que define o regime jurídico de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário;
- ✓ O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio que define o regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino de Pré-escolar, Básico e Secundário;
- ✓ O Decreto-lei nº115-A/98 de 4 de Maio que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos básico e Secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
- ✓ O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril introduz alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar.

O primeiro documento, Decreto-Lei nº43/89, abre as portas à descentralização do poder para os órgãos regionais de educação, pretendendo com esta divisão de poderes, diluir a imagem centralizadora até então espelhada, de forma a que se verifique uma maior aproximação, por parte dos órgãos de decisão, às escolas – espaços de acções concretas.

O mesmo documento ainda refere e reforça a importância da autonomia das escolas no campo da administração educacional. Essa autonomia conquista-se pelas práticas dos estabelecimentos de ensino e é transmitida, quer para o interior, quer para o exterior da organização, através de meios próprios que alinham as acções – Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades ou Plano Anual de Escola.

Este documento corresponde a uma fase “retórica” da autonomia, sem que, por isso, tivesse sido regulamentado e, por isso, não se verificaram efeitos nas práticas educativas.

No que se refere ao Decreto-Lei nº 172/91, verifica-se uma ampliação e regulamentação da autonomia divulgada no Decreto-Lei nº 43/89. Este documento normativo investe na necessidade de envolver a comunidade educativa na participação do alinhamento e das decisões para a acção educativa nas escolas.

O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, procura redefinir o quadro organizativo das escolas públicas, particularmente ao nível dos poderes do pré

- escolar e das escolas do 1º ciclo do ensino básico, e apresenta-se como um veículo potencializador de autonomia, resultante de uma expressa vontade de descentralização/desconcentração do poder administrativo central e regional. Este documento concebe a autonomia como sendo “ o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art. 3, ponto 1).

Para além das diversas alterações que implicou na estrutura das escolas públicas do ensino básico e secundário, este novo ordenamento jurídico refere-se ao processo faseado de desenvolvimento da autonomia das escolas, através dos contratos de autonomia, conforme vem mencionado no documento: “a autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício” (art. 47, ponto 1).

No sentido de reforçar a ideia de que a autonomia visa uma acção enquadrada na realidade de cada escola de modo a poder dar uma resposta mais adequada ao seu contexto e conseqüentemente, mais eficaz, o seu preâmbulo refere o seguinte:

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude de administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes, pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos, de forma consistente com o seu projecto educativo.

Este normativo pretende formalmente levar as escolas a colocarem-se nos centros das políticas educativas de modo a que, a partir do Projecto Educativo de cada estabelecimento/agrupamento, que presume consubstanciar a vontade, os interesses e as necessidades “dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” (Decreto-Lei nº115-A/98). Pretende ainda desenvolver um espírito de dinamismo e competências crescentes, apto a fazer face aos problemas específicos de cada escola. A escola, passa assim, a ser responsável pela implementação de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Deste modo, a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola, vem favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades. Possibilita, ainda, a criação de uma cultura escolar e social de reconstrução da educação nos seus contextos sociais, pelos próprios agentes e comunidades locais.

Porém, se o referido diploma afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a possibilidade inovadora dos contratos de autonomia, torna-se legítimo questionar, que modelo de escola pública se pretende criar, tendo em conta a sua já tão grande diversidade aos mais variados níveis. Nesta perspectiva, dificilmente se compreende qual poderá ser o desenvolvimento da autonomia, nem se vislumbram quais os caminhos que se apresentam às escolas como novos.

Este diploma poderá inserir-se na categoria “castradora” da autonomia decretada, sobejamente conhecida pelas escolas. Se, e falando no plano das intenções, este normativo pretende iniciar as escolas ao nível da autonomia relativa, há quem defenda que dificilmente se conseguem vislumbrar caminhos que poderiam conduzir as escolas à construção do modelo de autonomia que realmente se adeque aos seus interesses e necessidades.

A recente publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, que regulamenta o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas tem por objectivo reforçar a participação dos pais e encarregados de educação e das comunidades, na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino,

favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas.

Este documento surge na continuidade das medidas que têm sido recentemente implementadas na organização e na autonomia dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente, a delegação de competências da administração educativa, atribuiu funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente.

Com o objectivo de reforçar a participação dos pais e encarregados de educação e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, o normativo instituiu um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral.

Neste órgão têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos no caso dos adulto e do ensino secundário, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A este órgão colegial de direcção cabe-lhe a aprovação do regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento definidas no projecto educativo e plano de actividades e o acompanhamento da sua concretização, do qual resulta o relatório anual de actividades.

Cabe-lhe, ainda, o poder de eleger e destituir o director que terá de prestar contas do trabalho desenvolvido no desempenho do cargo.

De modo a garantir condições de participação de todos os intervenientes, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, obedecendo a regras específicas na sua composição.

Conforme vem referido no decreto, com esta medida pretende-se “assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola.”

A ideia de que a escola deve assumir o compromisso e o dever de “prestar contas” relativamente à comunidade que serve, associada à necessidade de se estabelecer uma crescente aproximação escola-comunidade, estarão na base destas medidas.

A criação do cargo de director está relacionada com um outro objectivo deste normativo, relativamente à ideia de reforço das lideranças das escolas.

Neste enquadramento legal, o documento refere: “Impunha-se criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

Deste modo, o desempenho deste cargo, surge muito associado à ideia de responsabilização e de prestação de contas perante um órgão regulador, que é o Conselho Geral. Neste âmbito, o diploma refere o seguinte: “A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.”

Coadjuvado por um subdirector e por um pequeno número de adjuntos, o cargo de director constituiu-se, no entanto, como um órgão unipessoal e não como um órgão colegial.

Compete-lhe a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico. Por esse motivo, o director terá de ser um professor do ensino público, particular ou cooperativo, qualificado para o exercício destas funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

O director é seleccionado através de um procedimento concursal e terá de cumprir um mandato de quatro anos.

É-lhe também atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Um outro objectivo deste normativo prende-se com o reforço da autonomia das escolas e está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas.

O referido normativo atribui ao processo de autonomia um “valor instrumental”, salientando a ideia de que ao reforço da autonomia tem de corresponder a melhoria do serviço público de educação. Neste sentido, refere que “ é necessário criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e

administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas.”

A prestação de contas, para além de estar associada ao poder atribuído ao Conselho Geral, passa, também, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e de avaliação externa.

O referido Decreto-Lei estabelece ainda, um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e directores de turma), estabelecendo-se um número limitado de membros e é dada às escolas a possibilidade de se auto-organizarem.

O novo diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências, flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos necessários.

Reflectindo sobre o conceito de autonomia de escola, Barroso (1995, p. 3) observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa e a sócio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre as matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. Na segunda dimensão, refere o autor “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem a sua identidade”.

A autonomia da escola engloba, assim, uma concepção de escola que tem uma identidade própria, onde os diversos actores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são contudo, os diversos actores que interagem na escola, e com as possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras, ou seja, também contribuem para a alteração do sistema.

Macedo (1991, p.131), por seu lado, afirma que a autonomia pressupõe auto-organização e refere que a escola “ao auto-organizar-se, isto é, ao estruturar-se na realização de objectivos que define o sistema, diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade.” Assim, a autonomia pressupõe que se seja capaz de identificar e, assim, de se diferenciar dos outros. Mas esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. A autora refere (Idem, p.132) que

“quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as suas possibilidades de construção de autonomia.” Deste modo, considera que a essência da autonomia de escola, passa pela capacidade de efectuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola, ou seja, não é algo de adquirido, mas sim, algo que se vai construindo na inter-relação.

Sarmiento (1998, p. 17), centrando as suas considerações numa perspectiva sistémica de carácter mais restrito, considera que a análise da autonomia, necessita do contributo da sociologia da acção. Os actores no contexto local, apesar de condicionados pela estrutura, interagem entre si, direccionando a sua acção, em função dos objectivos colectivos próprios. Neste âmbito, refere que “as interdependências sistémicas e estruturais colocam os actores nos contextos de acção, numa relação que muitas vezes é de constrangimento e de possibilidade de hetero e auto-regulação.”

Assume, assim, especial importância os comportamentos estratégicos que os actores assumem. Desta forma, Barroso (1996, pp. 185-186), considera que a autonomia deve ser construída e não decretada.

Mais do que a legislação, o que é importante é o modo como as escolas se apropriam das condições de realização das práticas efectivamente autónomas. O autor considera que, tem de se ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interacção dos diferentes actores. Esta interacção conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. É isto que se depreende das suas palavras como se pode verificar:

A autonomia da escola resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópica”. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (interna e externa), dos quais se destacam o

governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola.

(Ibidem)

Com base nas referências apresentadas pode concluir-se que a autonomia é um contributo social e político, para o qual se torna necessário a existência de uma articulação colectiva entre os interesses dos vários actores envolvidos e os princípios políticos educativos da escola, passando-se de “uma autonomia decretada” para “uma autonomia construída”.

Barroso (1997, IV) clarifica esta sua posição ao afirmar que “ não basta decretar a autonomia das escolas, é preciso criar condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e respeitando os princípios e objectivos que se conformam com o sistema público de ensino.” Essas condições, na opinião do autor, baseiam-se na criação de dispositivos, apoios e meios que permitam às escolas, conjuntamente com o meio envolvente local, a construção do seu próprio espaço de desenvolvimento em função de determinados objectivos assumidos colegialmente (Ibidem).

A autonomia das escolas continua, no entanto, comprometida, pois encontra-se directamente dependente do resultado de acção concreta dos actores. Não se pode construir sem que antes se erradiquem práticas que não se adequam às novas realidades.

Simões (2004, p.216) faz ainda referência a um outro cenário que poderá constituir um factor impeditivo da concretização da autonomia, referindo que “num contexto crescente de complexidade, perante maiores incertezas e responsabilidades, a necessidade de segurança leva à hipoteca da autonomia.”

Para que seja possível construir uma autonomia de escola, segundo Barroso (Idem, p.187), é essencial tentar construir também uma autonomia individual, tendo em conta três aspectos essenciais:

- ✓ Promover na escola “uma cultura de colaboração e de participação” entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objectivos organizacionais. Entre estes destacam-se, naturalmente, os professores que constituem uma força de trabalho especializada e qualificada e os alunos, vistos não como “consumidores” ou “clientes”, mas como “trabalhadores”, isto é, sendo parte integrante do próprio acto educativo.

Além destes, há que contar, igualmente, com os outros trabalhadores que exercem a sua actividade na escola e com os pais/encarregados de educação dos alunos. Estes devem ser vistos quer como cidadãos que devem poder exercer o seu direito de “controlo democrático” sobre o serviço público que a escola assegura aos seus educandos, quer como elementos que poderão dar o seu valioso contributo nas dinâmicas da escola;

- ✓ Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança, sem as quais, não é possível desenvolver os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e equilibrado;
- ✓ Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento, das regras e da estrutura que lhe são subjacentes. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado.

Atingindo estes pressupostos de autonomia dos actores, poder-se-á dizer que estão criadas as condições para avançar com a construção da autonomia para a escola.

É com base no contributo e nas acções individuais dos actores, através de um processo de inter-relação, que se constroem escolas, cujos alicerces assentam em acções colaborativas concretas e dinâmicas.

É indispensável considerar-se a escola como um todo, conjugando as acções individuais com o trabalho colectivo de coordenação das acções

educativas. No entanto, como defende Canário, (1992, p.61), a totalidade é caracterizada por “processos de acção colectiva que não dependem essencialmente da acção de cada indivíduo”.

Atendendo à perspectiva da escola como uma organização complexa, pode verificar-se a qualquer momento uma alteração no modo de inter-relação dos actores, construindo-se uma nova unidade caracterizada na sua globalidade por componentes que os actores, enquanto indivíduos isolados, não possuem. Assim, essa diversidade e essa mudança permanentes, existentes no seio destas organizações, fazem com que as escolas sejam diferentes nas suas lógicas de acção, tendo como factor determinante o “número de componentes (...) e de relações entre esses componentes” (Idem, p. 62).

Sarmiento (1998, p. 15), entende que a abordagem em torno da autonomia “ao invés de possibilitar a colocação do debate educacional no seu próprio terreno – o da construção política da educação de massas e o estatuto das escolas como organizações participantes (...) no contexto da nossa contemporaneidade – impossibilita a análise das possibilidades transformadoras das escolas como espaços de participação.”

Justifica esta sua posição, referindo-se ao carácter “normativista” excessivo, conferindo demasiada relevância às normas legais que transformam as escolas em “organizações burocráticas, (...) ignorando as dimensões expressivas dos estabelecimentos de ensino como sistemas concretos de acção” (Ibidem).

O autor aproxima o conceito de autonomia ao de auto-regulação, permitindo às escolas desenvolverem-se enquanto contextos onde actuam diferentes intencionalidades e onde se desencadeiam diferentes lógicas de acção.

Assim, em seu entender, a regulação desenrola-se num “contínuo processo de cooperação, é atravessada por relações de poder que permitem a sustentação dos modos de funcionamento e nela intervêm constrangimentos exógenos, originados pela norma estatal (...), bem como nos modos de interpretação e transformação desses constrangimentos, no decurso do desenvolvimento das micropolíticas da escola” (Idem, p. 16).

O mesmo autor defende que o processo de regulação não se confunde com o de dominação. Justifica esta posição defendendo que há modos de regulação que assentam em processos participativos fortemente sustentados na expressão livre das diferentes interpretações e disposições para a acção. No entanto, em determinadas circunstâncias, considera que a regulação, também pode ser caracterizada por um certo domínio onde se exerce a imposição de intencionalidades.

Refere ainda, que a natureza da escola como organização, implica formas distintas de regulação comparativamente a outras organizações sociais, devido a uma diversidade de factores que de seguida se enumeram: a) serem estruturalmente sistemas debilmente articulados; b) terem profissionais altamente qualificados dotados de uma relativa autonomia de acção individual; c) agirem na esfera cultural e no domínio público da transmissão de saberes, competências e valores; d) os alunos são mobilizados e sujeitos a processos de socialização que não são por eles escolhidos.

Voltando à questão da autonomia, a necessidade de mudança das políticas centralizadoras do Estado e a incapacidade deste para dar resposta às necessidades específicas das organizações educativas, leva a administração central a propor repartir/partilhar, através de normativos legais que promovem a desconcentração/descentralização, proporcionando às escolas, poderes de decisão que na prática, conduzem a uma autonomia relativa.

Este processo, não se efectua de forma directa de um patamar superior para o imediatamente a seguir. A lógica de mudança tem em conta a atribuição de competências pedagógicas e administrativas para as escolas e de acompanhamento e de avaliação pelas Direcções Regionais de Educação.

Surge, assim, a abertura proporcionada às escolas, para optarem pelos processos organizativos e pedagógicos que mais facilmente dêem resposta aos princípios da educação pública defendidos e controlados pelo Estado, permitindo que sejam adaptadas medidas que, até então, não satisfaziam a obtenção desses princípios políticos de promoção e desenvolvimento do bem comum.

Na perspectiva de aproximar o mais possível as lógicas para e de acção das escolas às necessidades das comunidades envolventes, torna-se forçosa

a abertura recíproca entre a escola e a comunidade, proporcionando à segunda, um papel de intervenção nas decisões estratégicas e políticas das organizações educativas.

Uma escola fechada sobre si própria é uma escola condenada ao bloqueio e ao fracasso.

Uma escola aberta pressupõe, relações efectivas e intensas com o meio envolvente, estabelecendo intercâmbios com entidades oficiais e privadas e facultando aos pais/encarregados de educação a oportunidade de poderem por em prática um direito que lhes assiste, envolvendo-se activamente na dinâmica da escola, com resultados comprovados e indiscutíveis, originando um conjunto de influências multifacetadas e enriquecedoras.

A escola é um elemento constituinte do meio que a envolve e, deste modo, terá de privilegiar a vertente da relação com o exterior.

A relação escola - meio pressupõe sempre uma partilha, uma troca de serviços ou de bens, sejam eles financeiros, culturais, desportivos, lúdicos ou recreativos.

Quanto mais estável for o ambiente escolar, mais sólida será a relação com o meio; quanto mais dinâmico for o clima escolar, maiores e mais criativas serão as relações com o meio; quanto mais conflituoso for o ambiente escolar, mais difícil será o estabelecimento de uma relação com o exterior.

Matos Vilar (1993, p. 84) defende que “a ampliação das possibilidades de inovação educativa e curricular centrada nas necessidades, interesses e motivações dos alunos implica, necessariamente, uma relação dialógica perfeita entre a escola e a comunidade”.

Assim sendo, considera ainda que o meio permite um conjunto de interacções “em que o aluno também é protagonista”, potenciando, deste modo o factor motivacional. Em seu entender, “a Escola Comunitária pode constituir uma estratégia inovadora” capaz de dar respostas adequadas a uma sociedade em constante mutação.

A acção da escola implica um olhar atendo face à comunidade envolvente e implica que se adoptem medidas de análise e de planificação com base nas suas especificidades. Na expressão do mesmo autor, é necessário que se construa um “modelo de escola necessário à nossa sociedade” (Idem, p.79).

O Projecto Educativo assume aqui um papel preponderante. Nele devem ser consideradas as diferentes dimensões que caracterizam o meio.

É nesta lógica de acção que a autonomia faz sentido. A coerência que se estabelece entre o modo de agir e o público a quem essa acção se destina, não pode estar de forma alguma descontextualizada do meio envolvente e com as características específicas dos alunos, oriundos desse mesmo meio.

A análise desenvolvida no domínio cultural, social, económico, político, (...), será determinante na planificação das actividades a serem desenvolvidas.

O modo de intervenção dos diferentes actores educativos exige uma coordenação responsável, contextualizada e geradora de dinamismo.

É neste cenário que o gestor intermédio/supervisor se movimenta e no qual assume um papel preponderante. Compete-lhe desenvolver a qualidade do sistema educativo, através da monitorização colaborativa dos seus intervenientes, com base num trabalho de coordenação, supervisão, mediação, organização e promoção de sistemas relacionais que envolvam todos os actores em torno do mesmo objectivo – a construção de uma identidade - ou, referindo a expressão de Roldão (2000, p.76) – “uma escola com rosto”.

2.2. As Estruturas de Orientação Educativa / Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica

O Decreto-Lei nº 115-A/98 prevê no seu capítulo IV, artigo 34º, a criação das estruturas de orientação educativa que em articulação com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, têm como função a promoção da qualidade educativa, com base nas orientações definidas no projecto educativo e no regulamento interno.

As referidas estruturas de orientação educativa, conforme refere o artigo 35º, são asseguradas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico pelos conselhos de docentes. No 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, a articulação é feita pelos departamentos curriculares, dos quais fazem parte os respectivos representantes dos agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares. Quer ao nível do conselho de docentes, quer ao nível dos departamentos curriculares, é eleito um coordenador de entre os vários

elementos que integram essas estruturas, que desempenha as funções inerentes à gestão intermédia.

Os artigos 36º e 37º do mesmo Decreto-Lei, referem-se ainda, aos coordenadores de ano, ciclo ou curso e director de turma e ao seu papel na articulação das actividades das turmas.

Perante a recente reconceptualização do termo supervisão, tema do qual nos ocuparemos posteriormente, poderão ser identificadas diversas áreas de incidência da prática supervisiva, em que estes gestores intermédios assumem um papel preponderante: pedagógica, curricular, de acompanhamento, orientação e avaliação profissional, que, decorrendo num cenário de interacção, mobilização, reflexão e valorização do individual integrado no colectivo, se procura num acto contínuo, a construção da profissionalidade e a qualificação da organização escola.

O desenvolvimento da autonomia da escola atribui poderes de liderança e decisão aos docentes que desempenham funções ligadas à gestão intermédia.

O trabalho de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos agentes educativos, requer da parte de quem detém estas funções, um perfil adequado e um conjunto de competências específicas.

O processo de autonomia surge associado a uma perspectiva de gestão participada e democrática, que passa por uma intervenção activa de toda a comunidade educativa na definição das políticas educativas, nomeadamente, nos assuntos que dizem respeito às estruturas que representam, facto que vem legitimar as funções de liderança/supervisão/mediação no desempenho dos cargos de gestão intermédia.

O gestor intermédio, pela posição que ocupa no contexto da comunidade educativa, está em situação privilegiada para poder observar os aspectos menos positivos e, conseqüentemente, agir em conformidade, com o objectivo de promover o sucesso educativo. Por outro lado, compete-lhe definir prioridades, delinear estratégias e mobilizar toda a equipa que coordena, de modo a servir os interesses da comunidade educativa, em estreita colaboração com os elementos da gestão ao nível do topo.

Nesta perspectiva, Alarcão (2000, p. 48) afirma que “ser supervisor não é exercer um cargo, mas ter uma função extensiva a todos os cargos na escola.”

Formosinho (1991, p. 92) com o intuito de clarificar quem são afinal os gestores intermédios, afirma o seguinte: “ Há dois tipos principais de gestores intermédios :

Chefe de Departamento Curricular – que poderá colaborar na gestão pedagógica da escola dado que a ele compete coordenar e dirigir os professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber.

Orientadores Educativos – a quem compete dirigir as actividades de apoio ao aluno e coordenar a actividade dos professores de um grupo de alunos.”

A recente publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril faz referência no seu artigo 42º às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e, numa perspectiva de actualização do termo, tendo em conta as funções que lhes são actualmente atribuídas.

2.2.1. Regime de funcionamento das Estruturas de Orientação Educativa / Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica

O Decreto-Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho vem definir o regime de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa, previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, relativamente às suas competências e à forma como a escola poderá gerir a sua organização.

Sendo consideradas estruturas de gestão intermédia, o desempenho das suas funções é desenvolvido com base num trabalho de cooperação com os docentes e com os órgãos de administração e gestão da escola assegurando, deste modo, a qualidade do sistema educativo.

No nº2 do artigo 2º do referido Decreto-Regulamentar, vêm referidas as seguintes competências inerentes às estruturas de orientação educativa: “ a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos a nível nacional e de componentes curriculares

no âmbito local; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.”

Tendo em vista a valorização da qualidade pedagógica inerente a cada estabelecimento de ensino e a promoção de um corpo docente com formação específica adequada, nomeadamente nesta área, o referido Decreto-Regulamentar, aponta para que estes cargos sejam assegurados, preferencialmente, por docentes com “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.”

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril menciona no seu artigo 42º que a constituição de estruturas que surgem com a designação de coordenação educativa e supervisão pedagógica. O documento refere que as mesmas, “colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho dos docentes.”

2.2.2. Competências dos gestores intermédios

O papel determinante dos gestores intermédios passa pela articulação com os órgãos de gestão na concretização do Projecto Educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. As suas funções exigem, para além de um perfil adequado, uma enorme responsabilidade, na medida em que, no exercício das suas funções supervisivas terão de mobilizar os agentes educativos que coordenam, no sentido de se envolverem numa acção conjunta, com vista à consecução das grandes finalidades da escola, norteadas pelas linhas orientadoras definidas no Projecto Educativo.

Oliveira (2000, p. 51) procurando enfatizar o papel determinante desempenhado por alguns agentes educativos, dos quais se destaca os gestores intermédios, no exercício de funções de responsabilidade que englobam por inerência uma vertente supervisiva, afirma o seguinte:

De entre as múltiplas funções hoje atribuídas à escola, há actores sociais que têm mais responsabilidades ao nível da administração e gestão (assembleia, conselho executivo ou director, conselho administrativo, conselho pedagógico, coordenador de estabelecimento); outros ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e ainda outros de acompanhamento e orientação profissional (...). De uma forma mais ou menos directa, e ainda que incidindo em áreas distintas, o desempenho destes cargos terá sempre uma vertente de supervisão, no sentido em que se espera que os detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas, coordenem e avaliem os projectos e actividades que são da sua responsabilidade.

O documento referido anteriormente (Decreto-Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho) menciona no nº2 do seu artigo 5º, as competências do coordenador do conselho de docentes e dos departamentos curriculares: “a) Promover a troca de experiências e a cooperação (...); b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos (...); c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

O artigo 6º refere-se à coordenação de turma, que deve ser assegurada pelo educador de infância no caso do pré-escolar, pelo professor titular de

turma no caso do 1º ciclo do ensino básico e pelo conselho de turma no caso dos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

O nº3 do mesmo artigo menciona as competências dos titulares de turma e do conselho de turma:”a) Analisar a situação da turma e identificar as características específicas dos alunos (...); b) Planificar o desenvolvimento de actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula; c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação; d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos (...); e) Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos; f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto; g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.”

A coordenação das actividades do conselho de turma é da responsabilidade do director de turma que é designado pela direcção executiva. Assim, compete-lhe, conforme vem referido no nº2 do artigo 7º: “a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação; b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes de turma, a adequação de actividades, conteúdos estratégias e métodos de trabalho (...); d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico anual, do trabalho desenvolvido.”

O artigo 8º refere-se à coordenação de ano, de ciclo ou de curso, cuja função é garantir a articulação das actividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano de escolaridade, de um ciclo de ensino ou de um curso, conforme o estabelecido no regulamento interno.

As funções de coordenação são realizadas pelo conselho de docentes titulares de turma no 1º ciclo do ensino básico e pelo conselho de directores de turma nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

No ensino secundário, a coordenação pedagógica pode, de acordo com a especificidade da escola e no cumprimento do estabelecido no respectivo regulamento interno, articular as actividades desenvolvidas pelas turmas, quer ao nível dos vários anos de escolaridade de um curso, quer de dois ou mais cursos.

Aos conselhos de docentes compete: “ a) Planificar as actividades e projectos a desenvolver, anualmente de acordo com as orientações do conselho pedagógico; b) Articular com os diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objectivos de aprendizagem; c) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens; d) Dinamizar e coordenar a realização de projectos interdisciplinares das turmas; e) Identificar necessidades de formação no âmbito da direcção de turma; f) Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos directores de turma e de outros docentes (...) para o desempenho dessas funções; g) Propor ao conselho pedagógico a realização de acções de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das actividades das turmas.”

O artigo 9º refere-se ao coordenador de ano, de ciclo ou de curso, eleito entre os membros que integram, respectivamente, o conselho de docentes e o conselho de directores de turma. No nº2 do mesmo artigo são definidas as suas competências: “ a) Coordenar a acção do respectivo conselho, articulando estratégias e procedimentos; b) Submeter ao conselho pedagógico as propostas do conselho que coordena; c) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico anual, do trabalho desenvolvido”.

O artigo 10º menciona a figura do professor tutor, que poderá ser designado pela direcção executiva, cuja função está associada ao acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo de todo o seu percurso escolar. A este professor compete: “ a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente, de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares; b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas; c)

Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente, os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.”

Por último, o artigo 11º permite a criação da coordenação de outras actividades, designadamente no que se refere a projectos de desenvolvimento e no âmbito dos serviços especializados de apoio educativo, assegurando a sua articulação com outras instâncias, através da representação no conselho pedagógico e na assembleia de escola.

O desempenho destas competências requer profissionais qualificados, com perfil e formação adequados para o exercício destes cargos, no que se refere ao acompanhamento e supervisão do projecto educativo e no apoio aos docentes que participam na sua concretização.

Os normativos que enquadram o regime de autonomia acentuam as funções desempenhadas pelos gestores intermédios, como já foi referido. No entanto, é sabido que os diplomas, por si só, não operam mudanças significativas na escola. Neste sentido, as escolas necessitam de profissionais capazes de intervir de forma activa nas dinâmicas da escola, mobilizando todos os docentes que coordenam em torno do mesmo objectivo: construir uma escola de qualidade e, como refere Canário (1995, p. 7), promover uma cultura organizacional “por acção e interacção dos respectivos actores sociais.”

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril as estruturas surgem com a designação de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e têm por objectivo, segundo o referido normativo, a gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional e ainda, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do Agrupamento. Refere também que a estas estruturas compete ainda, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e a avaliação de desempenho dos docentes.

2.2.3. Revisão do Estatuto da Carreira Docente – Atribuição de novas competências aos gestores intermédios

O Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril que legisla o Estatuto da Carreira Docente, foi substancialmente alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro, sofre recentemente alterações mais significativas com a publicação do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro. Entre outras medidas, implementa o novo sistema de avaliação de desempenho de professores, cujo resultado influenciará o acesso ou a progressão na carreira dos docentes.

O mesmo documento, no nº2, do artigo 5º, capítulo III, vem reforçar e alargar as competências dos coordenadores de departamento curricular ou do conselho de docentes, sem prejuízo do que se encontrava anteriormente estabelecido no Decreto-Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, referindo quais as funções dos docentes que detêm cargos desta natureza:” a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino; b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores, especialmente no período probatório; c) Intervenção no processo de avaliação de desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino; d) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.”

Por força desta alteração à legislação, importa referir que o alargamento das funções atribuídas às estruturas de orientação educativa, implica uma maior responsabilização no exercício das suas funções, o que exige, cada vez mais, a atribuição de cargos de supervisão a elementos que detenham um perfil adequado, para além de formação específica nesta área, de modo a garantir uma intervenção eficaz e a promoção da qualidade do sistema educativo.

2.3. O Projecto Educativo (PE) como alavanca mobilizadora de uma comunidade educativa

Azevedo (1994, p.13) na defesa de uma escola centrada no debate de ideias e no dinamismo que envolva a comunidade no seu todo, refere o seguinte: “Acredito no poder mobilizador das ideias e creio que o essencial

para o progresso da educação e do ensino é uma ambição colectiva, devidamente cimentada no amplo estudo e debate de ideias, na concertação de opiniões, na negociação de soluções e numa série e determinada execução das políticas.”

É este em nosso entender, o princípio fundamental subjacente à concepção e concretização de um Projecto Educativo.

A determinação legislativa de que cada escola/agrupamento deve elaborar o seu projecto educativo (PEE), constitui a tradução de um dos conceitos-chave que caracteriza a escola de hoje – o conceito de autonomia – conforme especifica o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro: “A autonomia de escola caracteriza-se na elaboração de um PEE próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequações a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

O PEE passa, assim, a constituir-se como uma aquisição natural, decorrente da existência de uma comunidade educativa que assenta num ideal de democratização e de participação emancipatória, garantindo, deste modo, o princípio da autonomia.

O PEE deverá traduzir a identidade de uma comunidade educativa, traçando um percurso pedagógico a desenvolver, com base na coerência da actividade educativa.

Vários têm sido os contributos conceptuais em torno do PEE. Canário (1992, p. 175) descreve-o da seguinte forma:

É a expressão de um compromisso colectivo, permanentemente (re)elaborado pelos actores na escola. A sua utilização, como instrumento essencial de pilotagem das escolas, permite a emergência de processos instituintes e endógenos de produção de inovações nas escolas, que se contrapõem a estratégias burocráticas e administrativas de gerir e induzir inovações no sistema escolar.

Matos Vilar (1993, p.27) aponta para a ideia de que um PEE é “um plano de (ou para a) acção, construído segundo determinados propósitos e/ou hipóteses em torno a algo ou a alguma coisa.”

Assente na base de uma perspectiva colaborativa que deverá mobilizar e envolver toda a comunidade educativa, o mesmo autor adianta que o PEE “é o resultado de um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas que permitirão concretizar um determinado curso de acção iluminado por certas hipóteses e/ou propósitos” (Ibidem).

A ideia de democratização, segundo o autor, imerge da concepção do PEE, através da “participação responsável e colaborativa de professores, alunos, pais e outros agentes sociais no vida da escola (...) uma intervenção de acordo com as necessidades (reais) de todos os sujeitos co-implicados no projecto” (Idem, p. 28).

Por outro lado, segundo o mesmo autor, implica uma análise das “dimensões” ou “variáveis” de carácter ideológico, político, histórico, etc. que servirão de alicerce à sua construção e a partir das quais, se traçam caminhos, na busca de soluções para os problemas específicos de uma determinada comunidade educativa.

Partindo de um cenário mais pessimista, Alves (1993, p. 62) aponta para a difícil tarefa de conceber, desenvolver e avaliar um PEE numa organização escolar actualmente marcada “pelos traços da complexidade, diluição dos objectivos, participação escassa e fluida, tecnologias rotineiras, difusão e policentrismo do poder, incerteza e turbulência de contexto, multiplicidade de valores e heterogeneidade de formação e interesses dos actores.”

No entanto, o autor, parte do princípio de que é possível construir um PEE, dada a sua importância no cenário de uma escola que se quer assumir mais autónoma, mais liberta de imposições normativas, uma escola que se afirma pela sua identidade, uma escola “com rosto”. Defende, no entanto, que este processo “só será exequível se os actores do projecto tiverem consciência do quadro político e organizacional em que a escola se insere e se se dispuserem a uma acção investigativa que revele a complexidade dos modos possíveis da acção educativa.”

Avança para uma definição de PEE, considerando-o do seguinte modo:

É um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos actores, 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 que sabe o que avaliar, para quê, como e quando.

(Idem, p.63).

O mesmo autor, citando Albalat (1989), apresenta-nos um outro contributo para a explicitação do conceito de PE, referindo que se trata de “um documento vértice e ponto de referência orientador de toda a actividade escolar, baseada na participação possível, realista, motivadora e avaliável para poder ser melhorado” (Ibidem, p. 62).

Matos Vilar, optando por uma vertente mais dinâmica em torno da concepção e essencialmente da operacionalização do projecto educativo, prefere referenciá-lo como um “instrumento” e não como uma um “documento”, ao qual é, por norma, atribuído uma conotação mais estática e menos mobilizadora.

Nesta perspectiva, a ele se refere considerando-o como “a condição essencial da planificação, o eixo vertebrador e o instrumento de iluminação de toda a vida da comunidade educativa de uma determinada escola” (Idem, p.30). A sua concepção resultará do encontro de ideias e de perspectivas dos diferentes actores envolvidos.

Neste âmbito, Matos Vilar refere que o PEE “tem subjacente a ideia de que a escola é uma célula social “ e, deste modo, “é o fruto do diálogo e do consenso possíveis entre diferentes opções de valor.” Além disso, considera-o como “um projecto de sociedade” (Ibidem), atribuindo-lhe uma dimensão que ultrapassa em larga medida a vertente restrita da missão da escola.

Atribui uma particular relevância à vertente reflexiva de cariz colaborativo, que deverá estar subjacente a todas as tomadas de decisão, com

base em opções inovadoras que deverão ser objecto de avaliação após o período de experimentação.

A concepção de um PEE implica uma profunda reflexão, comum a todos os intervenientes da comunidade educativa, partindo das seguintes questões:

- ✓ - Onde estamos? - (Caracterização do meio – ambiente socioeconómico, infra-estruturas, ...);
- ✓ - Quem somos? – (Caracterização da escola);
- ✓ - Que pretendemos? (Objectivos do projecto educativo);
- ✓ - De que meios dispomos? (Gestão, estruturas curriculares, turmas, organização e administração financeira, relacionamento intra-institucional,...).

Carvalho et al. (1993) na Introdução da sua obra “A Construção de um Projecto de Escola”, afirma que o mesmo “constitui a espinha dorsal da autonomia, seu fundamento e seu reflexo.”

Barroso (1992, pp. 52-53), in Canário (org.), refere várias concepções de PEE segunda a perspectiva de diversos autores, definindo-o do seguinte modo:

- a) Como missão – conforme refere Éthier, “toda a organização tem uma missão a cumprir; ela é, ao mesmo tempo, a sua razão de ser, a sua finalidade e a sua referência”;
- b) Como ideologia/cultura – Mintzberg atribui-lhe o sentido de *ideologia* da organização (por vezes com o sentido equivalente ao de *cultura*). Para este autor, a *ideologia* organizacional significa “um sistema rico de valores e de crenças referentes à organização, que é partilhado por todos os seus membros e que a distingue de todas as outras organizações”;
- c) Como visão – Bennis e Nanus (1985, p. 89) estabelecem uma associação a uma “imagem mental de um estado futuro, possível e desejável da organização (...) tão vaga quanto o sonho, ou tão precisa como um alvo ou uma missão (...) uma visão de um futuro

realista, credível e atractivo para a organização, com a condição de ser melhor; em diferentes aspectos”;

- d) Como ideário – Rodriguez (1991, p.20) designa-o de “documento sócio-filosófico (...) que expressa a nível teórico, os princípios ideológicos que definem a identidade”;
- e) Como projecto programático – Obin (1988, p. 24) refere-o como sendo um “conjunto coerente de objectivos, métodos e meios específicos que o estabelecimento escolar define, a fim de participar nos objectivos nacionais. Ele integra os dados da sua história e do seu meio envolvente, os constrangimentos a que está submetido e os trunfos de que dispõe. É elaborado, executado e avaliado, num processo participativo do pessoal”;
- f) Como desenvolvimento do próprio processo de gestão – segundo a concepção de Clawell e Spinks (1988, p. 76), dele “faz parte a identificação da missão e a definição das políticas, por um lado, e a sua planificação, orçamentação, execução e avaliação, por outro”.

O autor defende, ainda, que o PEE “obedecendo simultaneamente à lógica do desejo e da acção” e sendo, “uma revelação através da subtil aliança entre conceber e produzir, surge da necessidade de criar um acordo sobre o futuro possível e de definir uma estratégia adequada para o atingir.”(Idem, pp. 17-18).

Por outro lado, Canário (1992, pp. 114-115) menciona alguns dos elementos fundamentais que definem o PEE:

- ✓ “Um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que partilha uma ideia do seu desenvolvimento futuro;
- ✓ Um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem em prioridades de acção e numa estratégia de actuação que potencia recursos existentes;
- ✓ Um processo em que a escola entra em interacção com o meio (os pais, as instituições sociais e culturais, as empresas e o poder local);

- ✓ Um processo participado que radica na motivação dos intervenientes (...) que cria espaços para a sua iniciativa (...) e permite o seu desenvolvimento pessoal.”

Alves, (Idem, p.63), com base nos estudos de Albalat (1989) e Obin e Cross (1991), apresenta um conjunto de ideias-chave inerentes à concepção, implementação e avaliação de um PEE:

- ✓ Estabelece linhas orientadoras do tipo de educação (instrução/socialização/estimulação) que se quer proporcionar às gerações jovens;
- ✓ Resulta da reflexão, diálogo, posições, contraposições dos elementos da escola;
- ✓ Determina os valores que devem ser trabalhados no currículo explícito e oculto;
- ✓ Reconhece as ilusões, os interesses dos membros da comunidade escolar;
- ✓ Unifica os critérios de actuação tendo em vista uma maior coerência;
- ✓ Reconhece os alunos como sujeitos e principais interessados na educação;
- ✓ Torna distintiva e singular a organização educativa;
- ✓ Introduce uma direcção centrada na escola - comunidade educativa;
- ✓ Apela à participação substantiva de todos os membros da escola, salvaguardando as competências técnico – pedagógicas dos profissionais da educação;
- ✓ Pressupõe uma liderança participativa, aberta e mobilizadora;
- ✓ Pressupõe modos de actuação docente que sejam congruentes com a filosofia do projecto;
- ✓ Pressupõe a adopção de tecnologias educativas adequadas às necessidades dos educandos, dos problemas, dos contextos;
- ✓ Impõe uma estratégia de inovação;
- ✓ Esclarece as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos;

- ✓ Exige estruturas organizativas (concepção, monitorização, avaliação,...).

Para a sua elaboração, os autores anteriormente referidos propõem possíveis abordagens que se apresentam no quadro seguinte:

Tabela 1 - Projecto Educativo

Tipos de abordagem	Finalidade	Ponto de partida	Acções a realizar	Interesse da abordagem
Intuitiva	Reunir as acções existentes e fragmentadas	As acções já em realização ou as ideias de solução	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os problemas que correspondem às soluções - Verificar a falibilidade e oportunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar a utopia - Abandonar uma solução se não for realizável - Evitar o risco da criatividade e da autonomia
Regulamentar	Aplicar as instruções	As orientações nacionais, regionais ou departamentais (disciplinares)	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o funcionamento tendo em conta as finalidades impostas - Determinar os casos-problema ou as áreas de intervenção - Procurar e escolher as soluções 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar o jogo dos cenários - Mobilizar na certeza do sistema
Análise de problemas	Resolver e superar as dificuldades detectadas	As dificuldades, os insucessos, os disfuncionamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o problema - Procurar soluções - Escolher soluções - Avaliar soluções 	<ul style="list-style-type: none"> - Sair da rotina - Mobilizar - Evitar "paralisia" face aos problemas
Managerial (gestionário)	Fazer participar	Análises institucionais e estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar organigramas oficial e real - Estudar o jogo dos actores - Analisar distribuição de 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconcertar poderes e responsabilidades - Favorecer a integração e a comunicação em rede

			poderes e decisão - Analisar comunicações	
Funcional	Dissociar as funções exercidas para melhorar a eficácia	Auto-análise	- Elaborar hipóteses sobre a evolução desejável - Analisar os domínios e as funções escolhidas - Construir soluções coerentes e convergentes em relação aos objectivos	- Usar o aperfeiçoamento e o desenvolvimento - Reforçar coesão - Dinamizar os actores
Transformacional	Investigar as condições para uma maior eficiência e eficácia	Análise sistémica (sistema aberto, complexo, paradoxal)	- Avaliar condições - Identificar pontos críticos - Analisar multi-causalidade dos problemas - Procurar soluções adequadas aos objectos /actores/contextos - Avaliar soluções	- Gerir complexidade - Mobilizar, tendo em conta a organização e os actores

Fonte: Obin e Cross, (1991, p. 91) – adaptado

Brito (1994, p. 53) entendendo o PEE como “um instrumento de grande importância que estabelece as linhas gerais de orientação pedagógica da escola”, apresenta-nos alguns contributos que em seu entender, deverão fazer parte da sua estrutura:

- ✓ Concepção de educação e valores fundamentais a defender;
- ✓ Caracterização geral do meio físico, social, económico e cultural onde a escola se insere;
- ✓ Objectivos gerais de âmbito pedagógico, de âmbito administrativo, financeiro e de âmbito funcional dos espaços.
- ✓ Prazo de duração do projecto educativo e formas de o avaliar e rever.

Marc-Henry e Cros (1992, pp. 89-90) sugerem alguns princípios fundamentais que poderão orientar a elaboração do PEE:

a) Procurar a sinergia das vontades do maior número possível dos diversos autores da comunidade educativa nas direcções por ela definidas. A consideração de todas as opiniões e transparência da informação desempenham, neste aspecto, um papel relevante;

b) Apoiar-se em dados estatísticos, opiniões e descrições de situações;

c) Centrar-se no aluno e, especialmente, nos seus procedimentos de aprendizagem;

d) Abranger directamente actores de diferentes sectores da Comunidade Educativa, com estatutos e papéis diversos.

É inquestionável que o sucesso do PEE irá depender da capacidade e da vontade dos agentes educativos da escola, em geral, e em particular, daqueles que detêm cargos de gestão ao nível de topo e ao nível intermédio, para accionar, coerentemente, as orientações por ele propostas.

Num sistema complexo como é a escola, muito há a fazer. Os problemas nunca se poderão resumir a dificuldades singulares e restritas, passíveis de abordagens analíticas parciais. Vista como um microcosmo em que se manifestam as características económicas, sociais, culturais, educacionais e cívicas de uma comunidade, hoje mais heterogénea que nunca, a escola apresenta problemas complexos, com raízes multipolares e de origens distintas. Como tal, exige uma abordagem globalizante. Só uma visão integrada e integradora dos problemas estruturais e funcionais, materiais e humanos, didácticos e pedagógicos, conduzirão à melhoria do serviço prestado pela escola, à comunidade que serve.

Se há problemas estruturais que não se podem ultrapassar, outros existem de âmbito conjuntural inerentes à escola, em que uma melhor organização e uma maior coerência podem debelar.

O PEE deverá desenvolver a sua acção, clarificando as estratégias e objectivos que pretendem implementar para resolver as carências e deficiências e para manter ou melhorar a qualidade do serviço que presta.

Emerge como um instrumento que formula os princípios, define finalidades e objectivos e propõe as estratégias a implementar no espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos, funcionando como um factor impulsionador da autonomia. Através deste instrumento, a escola constrói a sua identidade num espaço de decisão e acção centrado nos problemas, necessidades e ambições que lhe são peculiares. Pode constituir, simultaneamente, um factor de inovação, de orientação e condução de mudanças transformadoras de acção educativa e um elemento estruturante do planeamento de acção. A sua elaboração deve procurar traduzir, segundo Macedo (1995, p. 79), “o pensar da escola (...), como um projecto colectivo da organização – escola (...) e de outros sistemas a que está ligada.”

Matos Vilar (2006, p.24), com base na sua própria concepção e numa análise teórica em torno de diversas abordagens protagonizadas por diferentes autores, conclui que este instrumento se poderá caracterizar tendo em conta os seguintes factores:

- ✓ Emerge do “diálogo e do consenso possíveis entre diferentes opções de valor dos distintos elementos que participam na sua concepção, elaboração e implantação”;
- ✓ Trata-se de “um projecto de tipo político” que ultrapassa a dimensão “de natureza curricular”;
- ✓ Deve apresentar um conjunto de “propostas gerais para a educação (...), linhas de orientação”, abordar o aspecto “formativo-instrutivo”, referir os vários projectos a serem desenvolvidos pela escola envolvendo a comunidade e, por último, explanar o “modelo de organização” da escola.

Por outro lado, o autor refere que a sua construção deve basear-se num trabalho colaborativo e construtivo de cariz reflexivo, num “estudo auto e hetero - crítico das inovações educativas e curriculares” e direccionado para a procura de soluções relativamente às “questões organizacionais e de funcionamento” da escola (Idem, pp. 24-25).

O autor sugere um conjunto de orientações que poderão constituir o ponto de partida para a sua concepção e construção, nomeadamente, “a

análise prévia do contexto global da acção” que engloba questões inerentes à política educativa, “o estudo sobre o contexto escolar próximo e remoto” e a análise da “identidade” da escola.

O passo seguinte situa-se à volta das opções educativas de carácter pedagógico-didáctico, que o autor concebe como sendo “elementos decisivos na concepção e elaboração” do projecto (Idem, p.27).

O PEE deve ser uma resposta aos problemas da comunidade escolar, deve ser uma acção não alienada, deve ser uma acção que se interroga a si mesma, que tem consciência dos seus sucessos e insucessos, que tenta encontrar caminhos alternativos, envolvendo, mobilizando, inovando, em suma, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade educativa. A eficácia na sua implementação requer um empenho especial no desenvolvimento e melhoramento contínuos, num processo que deverá envolver todos os elementos, optimizando todas as competências e energias ao serviço da escola, com base numa cultura de incentivo e apoio. A tarefa dos gestores será desenvolver essa cultura.

Sendo o PEE um dos pilares que irá determinar o “plano de acção” de uma escola, a ele se associam o Projecto Curricular (P.C.) nas suas diferentes dimensões, o Plano Anual de Actividades (P.A.A.) e o Regulamento Interno (RI), sem os quais, não é possível a operacionalização dos objectivos definidos.

Esta visão de escola que é, simultaneamente, responsável pela definição e concretização das suas lógicas de acção, remete-nos para a questão central deste estudo, que é a criação de uma cultura de participação e colaboração que exprima, em larga medida, a intervenção do colectivo, a que Rocha (1996, p. 34), designa de “cultura de participação e inovação, com base num clima de confiança, entendimento e compromisso, necessários a uma abordagem mais cooperativa/interactiva do trabalho.”

2.4. Os Projectos Curriculares (PC)

Os Projectos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma, enquanto instrumentos de gestão pedagógica, contribuem para a promoção de uma cultura colaborativa e reflexiva, visando a garantia do sucesso educativo.

Abordar esta questão, implica uma visão sistémica em torno das diversas componentes responsáveis pelas mudanças no campo educativo, designadamente, currículo, docentes, avaliação, práticas de gestão curricular e de organização e funcionamento das escolas.

O regime de autonomia vem dar luz verde a todo este processo. Na verdade, para que ela se concretize é necessário que cada escola crie a sua matriz, através da construção do seu próprio projecto, ajustado ao seu próprio contexto.

Em 1997/1998, iniciou-se o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo Despacho nº 4848/97 (2ª série), de 7 de Julho, revogado e substituído pelo Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, enquadrado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

Este projecto permite às escolas, com base nas orientações do Currículo Nacional (CN), organizar e gerir o processo de ensino/aprendizagem, em função das suas características e necessidades, visando a melhoria da qualidade de ensino e a resolução dos problemas específicos da escola.

O processo da gestão flexível do currículo, surge assim, em consonância com a comunidade em que a escola se insere e afasta, tal como acontecia na escola tradicional, o modelo único e uniforme de gestão, pretendendo que daí resulte a melhoria do sistema de ensino, favorecendo a dimensão local e responsabilizando toda a comunidade educativa.

O PEE indicará as linhas gerais de actuação, nas quais se inclui o PC. Este terá como suporte o PAA e o RI.

Conforme as orientações do Ministério da Educação (1999, p.20), “a escola deverá garantir mais e melhores aprendizagens, não devendo traduzir-se na mera adição de disciplinas, mas antes assegurar a formação integral das crianças e dos jovens. A organização curricular deve obedecer a princípios que garantam uma efectiva congruência no percurso da escolaridade, básica ou secundária, clarificando as aprendizagens essenciais”.

A escola de hoje, sendo uma instituição de massas, acolhe um público muito heterogéneo, fruto das transformações sociais a que temos vindo a assistir. Por outro lado, sendo uma escola inclusiva, deve ter em conta os ritmos de aprendizagem e as características individuais de cada aluno. Neste

âmbito, deve proporcionar a todos, o direito à educação, criando condições para o acesso e sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Neste enquadramento teórico, Formosinho (2002, pp. 9-10) defende que “a complexidade (da missão) escola está imbricada na complexidade da sociedade. Sendo uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um.”

A escola enquanto instituição tem um papel preponderante no processo de socialização. Têm-lhe sido atribuídas novas funções que se prendem com a integração social da diversidade de públicos. Neste sentido, a construção do currículo adquire um papel muito importante, na medida em que poderá ser identificado como um conjunto de experiências de aprendizagem que se proporciona aos alunos, com uma certa intenção e uma determinada organização, tendo em conta a diversidade e a individualidade.

Esta diversidade e complexidade das situações sociais trazidas para dentro da escola com a massificação do ensino, é incompatível com uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular. Tal como defende Roldão (1999, p. 41), torna-se necessário que “ todos tenham acesso ao mesmo, a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá.”

O conceito de currículo deve ser entendido, como algo que está naturalmente ligado a um diversidade de processos de trabalho com os alunos, isto é, o próprio conceito de currículo incorpora a procura de respostas diversas para situações e problemas diversos.

Torna-se necessário a introdução de uma perspectiva curricular diferenciada e gerida pelas escolas, de acordo com o perfil de competências a garantir ao aluno, no final da escolaridade básica.

É neste cenário pela procura da qualidade do sistema educativo, que dê resposta a todas as necessidades e características dos alunos, que a escola de hoje se deverá posicionar.

Roldão (Idem, p. 45), neste contexto, referindo-se à importância do papel da escola, no sentido de assegurar aos seus alunos uma formação de qualidade, afirma o seguinte:

Espera-se das escolas um salto qualitativo relevante que permita modernizar o nosso sistema curricular e garantir que a escola básica cumprirá melhor, para todos, a sua função de formação de base, fundamentadora e viabilizadora da aprendizagem ao longo da vida, que é indispensável à sobrevivência e à realização dos indivíduos nas sociedades actuais, quer prossigam estudos, quer se integrem mais cedo na vida activa.

Uma boa parte do sucesso educativo depende do modo como se proporciona ao aluno a interiorização significativa de algo de novo, ou seja, a aprendizagem.

Assim sendo, a incorporação dos mecanismos de adequação na gestão das tarefas de desenvolvimento curricular pelo professor, pode fazer a diferença, ao contribuir para superar muitos dos desfasamentos do aluno face ao currículo proposto. Este facto está, muitas vezes, na origem das dificuldades em dominar as competências requeridas, contribuindo, deste modo, para o seu insucesso enquanto aprendiz.

A gestão curricular precisa, realmente, de ser assumidamente um processo flexível, associado a conceitos e práticas de diferenciação e de adequação. Os caminhos a seguir têm de ser diversos, para que todos os alunos se desenvolvam. A flexibilidade deve tendencialmente abranger um leque muito diversificado de actividades e de decisões escolares.

Robalo (2004, p. 18) reforça esta ideia, ao defender que o PC “será o padrão de referência às várias dimensões da acção educativa e integrar-se-á num eixo comum que constitui o Currículo Nacional” (...) e refere-se ainda, “à necessidade da articulação das aprendizagens, tendo em consideração os diferentes públicos e a promoção de aprendizagens significativas para todos.”

Matos Vilar (2006, p.41), associa a sua concepção à ideia de que deve “ser encarado como uma possível estratégia de auto-aperfeiçoamento de cada Docente”, remetendo-os para a necessidade de se “auto-converterem em

agentes activos, críticos e criativos” no seu papel de educadores, face às transformações sociais em curso.

A perspectiva do autor em torno do PC (Idem, p.44), prende-se com a ideia de que este se “assume como o referencial de unidade para as práticas curriculares (...), garantindo “coerência às intervenções educativas” dos docentes. Este processo deve processar-se, segundo o autor, de forma coordenada, “assumidas colectiva e colaborativamente pelo respectivo Corpo Docente”, estabelecendo a ponte de ligação entre o CN e a realidade local, traduzido em “opções educativas” e “princípios pedagógico-didácticos assumidos pela Instituição Educativa.”

Do PC de Escola, emerge o PC de Turma. Tendo por base o PC de Escola e a situação concreta do grupo/turma, assegurará uma maior consistência na aprendizagem dos alunos, atendendo às suas características específicas. É neste enquadramento que o conjunto de aprendizagens que se proporciona aos alunos, ganha um verdadeiro sentido.

Esta possibilidade de gerir com autonomia todo o processo de ensino-aprendizagem procura dar resposta às seguintes questões:

- ✓ Decidir o que ensinar e porquê?
- ✓ Como?
- ✓ Quando?
- ✓ Com que prioridade?
- ✓ Com que meios?
- ✓ Com que organização?
- ✓ Com que resultados?
- ✓ ...?

Gerir o currículo é um processo flexível que proporciona a todos e a cada um, o direito à aprendizagem. O desenho curricular definido deverá integrar a sequência e os tipos de actividade, as ligações entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a organização dos horários.

O sentido lato que se pretende atribuir actualmente ao currículo, engloba como refere Robalo (2004, p. 24), “o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou

livre; é também o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as atingir; é o conjunto de habilidades, atitudes (...) consideradas importantes.”

Neste enquadramento, o currículo refere-se:

- ✓ Ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam;
- ✓ Ao modo como as aprendizagens estão organizadas;
- ✓ Ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.

Este processo pressupõe:

- ✓ Um conjunto de aprendizagens desenvolvidas dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Um maior investimento na elaboração do(s) programa(s) e na forma como se concretiza;
- ✓ A contextualização dos objectivos dos programas e a determinação de outros em função das necessidades dos alunos, a definição das prioridades, a selecção dos métodos e técnicas pedagógico-didácticas, a integração das actividades escolares com as extra-curriculares, a integração das actividades planificadas com as espontâneas, a acomodação dos conteúdos às condições do contexto sócio-cultural, o progresso dos alunos e dos recursos existentes e a utilização dos materiais.

Como se pode verificar, o currículo não se pode resumir a um prescrição, tal como acontecia no passado, a que Formosinho (1986, pp. 41-50) apelida de “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único e ao qual Roldão (Idem, p. 41) se refere como “o mesmo menu para todos”, ou ainda, na expressão de Zabalza (1992, p.70), “os currículos standard”.

O essencial da gestão curricular consiste em articular o que é socialmente necessário a todos – o CN – e a forma como cada escola concretiza esse currículo – o seu PC.

Marques (1999, p. 72), referindo-se ao processo de flexibilização, apelida-o de “autonomia curricular limitada” pelo facto de ter por base o currículo nacional, adaptado às necessidades e interesses das populações a quem serve. O autor acentua a ideia de que todo este processo deve assegurar “o respeito pelos conteúdos e competências nucleares” e que, pelo facto de se adaptar aos contextos locais, “anda associada a mais igualdade de oportunidades educacionais”.

Refere ainda que a flexibilidade na gestão dos programas vai da sua simples adaptação aos contextos a que se destinam até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares.

Por adaptação curricular, o autor entende a concepção de programas, que apesar de estarem dependentes do poder educativo central, é concedida alguma liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incluir algumas componentes locais, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares ou essenciais” (Ibidem).

Por diferenciação curricular, o autor refere-se à criação de currículos alternativos concebidos e gerados pela escola. Esta modalidade curricular, na perspectiva do autor deve estar associada apenas a casos pontuais, nomeadamente, quando estão em causa populações com necessidades educativas especiais, “impossibilitadas de seguirem o planos de estudos e os programas de ensino nacionais” (Idem, p. 73).

Para esta população, o autor não descarta a ideia da necessidade de se criarem sistemas escolares alternativos, fora da dependência directa das autoridades educativas estatais, de forma a encontrar respostas diversificadas para as populações escolares a quem o currículo nacional não serve.

Também Tavares (1999, pp. 87-88) se refere à crescente heterogeneidade cultural e social e ao conseqüente aumento das responsabilidades atribuídas à escola, aos professores e aos responsáveis pela definição das políticas educativas, facto que “obriga a um trabalho mais cuidado de adaptação curricular, em alguns casos específicos, de diferenciação curricular, com o objectivo de conciliar a qualidade das aprendizagens com níveis mais alargados de sucesso educativo.”

A gestão curricular constitui uma das questões prioritárias no processo de modernização dos programas educativos escolares, tendo em vista melhorias na qualidade das aprendizagens, mais eficácia das organizações educativas e aumento da igualdade de oportunidades educacionais.

Esta diferenciação curricular assume a sua maior expressão no PC, onde são explanados todos os processos e estratégias a ter em conta, para que a sua aplicação seja devidamente planeada e se obtenha o êxito pretendido, para que os currículos sejam capazes de dar resposta às necessidades educativas da nova sociedade emergente.

Roldão (1999, p.31) afirma que: “O Currículo torna-se PC quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem dos seus alunos.”

Em síntese, o PC é assumido pela autora (Idem, p.59) como “um corpus activo e dinâmico de aprendizagem a garantir (...). O Currículo assume, assim, um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagem que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir.”

A problemática da teoria e do desenvolvimento curricular, na perspectiva da autora, desenvolve-se em torno de dois eixos:

- ✓ A acção do professor como gestor do currículo e garante da sua adequação à diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica dos alunos;
- ✓ O papel do aluno na sua diversidade, como regulador do processo de desenvolvimento curricular e dos consequentes mecanismos de adequação do currículo.

A autora (Idem, p.49), sugere-nos alguns pontos de reflexão, em torno do PEE., do PCE e do PCT, sendo que, o primeiro define as políticas educativas, o segundo as opções da escola e, por último, o terceiro operacionaliza em função da turma. O quadro seguinte representa, de forma

sinetizada, a perspectiva da autora, relativamente às linhas de diferenciação entre estes três instrumentos.

Tabela 2 – Linhas de diferenciação subjacentes ao PEE, PCE e PCT

Projecto Educativo de Escola (PEE)
<p>“Formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores, alunos, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.</p>
Projecto Curricular de Escola (PCE)
<p>Projecto que define, em função do CN e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.</p>
Projecto Curricular de Turma (PCT)
<p>Tem por referência o PCE. e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos.”</p>

Fonte: Roldão (1999)

Os docentes assumem, assim, um papel activo na concepção e desenvolvimento dos respectivos projectos, em função das características da escola e do tipo de turma que leccionam.

2.5. O Plano Anual de Actividades (PAA)

No PAA encontram-se as propostas que cada grupo apresenta ao conselho pedagógico, a fim de serem analisadas e aprovadas.

A sensibilização, organização, execução, controlo e avaliação do PAA é da responsabilidade do Órgão de Gestão.

A sua elaboração deverá ter em conta os seguintes factores:

- ✓ Os objectivos gerais propostos no PE;
- ✓ As orientações que surgem após a análise do Relatório de Actividades da Escola, relativa ao ano anterior;
- ✓ Um levantamento das necessidades a partir da situação geral da escola (quadro legal, comunidade educativa, recursos materiais, ... ;
- ✓ Ter viabilidade prática;
- ✓ Apresentar flexibilidade suficiente que possibilite as modificações exigidas pela sua implementação.

2.6. O Regulamento Interno (RI)

Dacal (1986, pp. 377-378) apresenta a seguinte proposta, relativamente às orientações a ter em consideração na concepção do Regulamento Interno (RI):

- ✓ Base legal para a sua elaboração;
- ✓ Âmbito da aplicação;
- ✓ Princípios gerais da actividade educativa;
- ✓ Organização funcional e administrativa da escola:
 - Organigrama oficial;
 - Órgãos de Gestão (funções, atribuições, deveres);

- Órgãos colegiais (funções, atribuições, deveres):
 - Conselho de Escola
 - Conselho Pedagógico
 - Professores (funções, direitos e deveres)
 - Pessoal não docente:
 - Pessoal administrativo
 - Auxiliar de Acção Educativa
 - Associação de Pais (direitos e deveres)
-
- ✓ Normas gerais de regime interno;
 - ✓ Material escolar;
 - ✓ Biblioteca, refeitório, locais específicos;
 - ✓ Serviços sociais;
 - ✓ Actividades de complemento curricular e extra-curricular;
 - ✓ Regime económico;
 - ✓ Regime de disciplina;
 - ✓ Graduação das sanções;
 - ✓ Aplicação das sanções;
 - ✓ Modificação do RI (desde que se verifique a sua desactualização);
 - ✓ ...

Rodriguez (1985, p. 26) ao estabelecer as diferenças entre o PAA e o RI, defende que o primeiro, “constitui uma resposta adequada às necessidades da comunidade educativa” e o segundo, “expressa as regras ou preceitos que regulamentam o funcionamento interno de um estabelecimento de ensino.”

Como se pode concluir, uma verdadeira autonomia da escola exige uma efectiva participação dos todos os intervenientes no processo educativo, desenvolvida nas várias vertentes: cultural, pedagógica e administrativa.

A consagração dos princípios de participação e autonomia, bem como as finalidades educativas indicadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, exigem modelos de organização que sejam congruentes com o que as políticas educativas determinam.

2.7. O clima de escola, emergente das múltiplas realidades organizacionais

O processo de autonomia ao implicar um vertente de democraticidade, onde todos são chamados a intervir, arrasta consigo o confronto de ideias, o debate e a diversidade nos modos de actuação. Partir desta base para uma plataforma de entendimento onde a discussão dê lugar a uma tomada de posição consensual é, muitas das vezes, um processo complicado.

O facto de várias pessoas, no seu dia a dia de trabalho resolverem problemas comuns ou participarem em tarefas conjuntas, ocasiona determinados tipos de relações entre si, que podem dar lugar a um maior ou menor grau de consenso ou, ao contrário, a um ilimitado número de conflitos, muitas vezes difíceis de superar ou resolver.

Gerir o conflito sem o gerar, não se revela uma tarefa fácil, sendo, no entanto, o melhor caminho a seguir. Os gestores, a diversos níveis, consomem muito do seu tempo e da sua energia a lidar com os conflitos gerados na escola.

Partindo do princípio de que o conflito é um elemento integrante da vida de uma organização dinâmica como a escola, a eficácia da gestão mede-se em boa parte pela forma como sabe gerir, prever e atenuar o nível e a amplitude dos conflitos.

É importante criar um *clima* favorável às boas práticas a vários níveis, rentabilizando o potencial humano para aquilo que é verdadeiramente essencial, criando processos facilitadores e não inibidores ao desenvolvimento da instituição escolar.

Os estudos sobre o ambiente de trabalho nas escolas têm ocupado um espaço importante no âmbito das pesquisas sobre os estabelecimentos de ensino.

Carvalho (1992, p. 36) define clima de escola, como uma “realidade objectiva, no sentido em que constitui um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar.”

Com base em alguns pressupostos conceptuais, o mesmo autor (Idem, p. 37) apresenta ainda, outros contributos para a definição de clima de escola:

- “É um atributo molar representativo de descrições colectivas de uma organização ou sub-unidade organizacional”;
- “funciona como um marco de referência para a actividade dos membros da organização, determinando atitudes, expectativas e condutas”;
- “provém e é mantido pelas próprias práticas organizacionais, as quais mediatizam os factores de condição”;
- “não é único, quer dizer, uma mesma escola pode ter vários climas de acordo com a variabilidade das práticas e dos significados dos actores no interior da organização”.

Nóvoa (1990, pp. 74-75) cita vários autores que apresentam várias definições e abordagens possíveis, relativamente a esta temática e que referiremos de seguida:

Brookover e Erikson (1975) afirmam que o clima escolar se refere “a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola.”

Kelley (1980) entende o clima escolar como o “conjunto de normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um bom ambiente específico, que servem como elemento de distinção e como base para determinar as expectativas e para interpretar factos que se manifestam num determinado espaço organizacional.”

Vehenzuela e Oneto (1983) dizem que “o clima escolar é o conjunto das interacções e transacções que se estabelecem numa situação espaço-temporal precisa: o clima não é o somatório dos elementos intervenientes, mas sim o resultado explícito das percepções provocadas pelas interacções desenvolvidas entre os actores educativos.”

Para Brunet (1988) “o clima de uma escola pode definir-se como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade.”

Carvalho (1992, pp. 27-28) num estudo realizado sobre o *clima de escola*, aborda esta temática, remontando à origem das primeiras conceptualizações. Segundo o autor, a noção de *clima de escola* instalou-se

no meio educacional através dos trabalhos de Halpin e Croft (1963), que procuraram desenvolver o conceito a partir de estudos com base empírica.

Por outro lado, vários são os autores que encontram raiz teórica do conceito nas teorias clássicas da organização (Ogawa, 1985; Strivens, 1985; Borell, (1989).

Consideram-se teorias clássicas da organização todas aquelas teorizações responsáveis pela produção do pensamento organizacional dominante, as quais se podem agrupar em três grandes modelos conceptuais: o modelo racional, o modelo dos sistemas naturais e o modelo dos sistemas abertos.

Os modelos racionais assentam em dois elementos fundamentais: os comportamentos e as relações de trabalho.

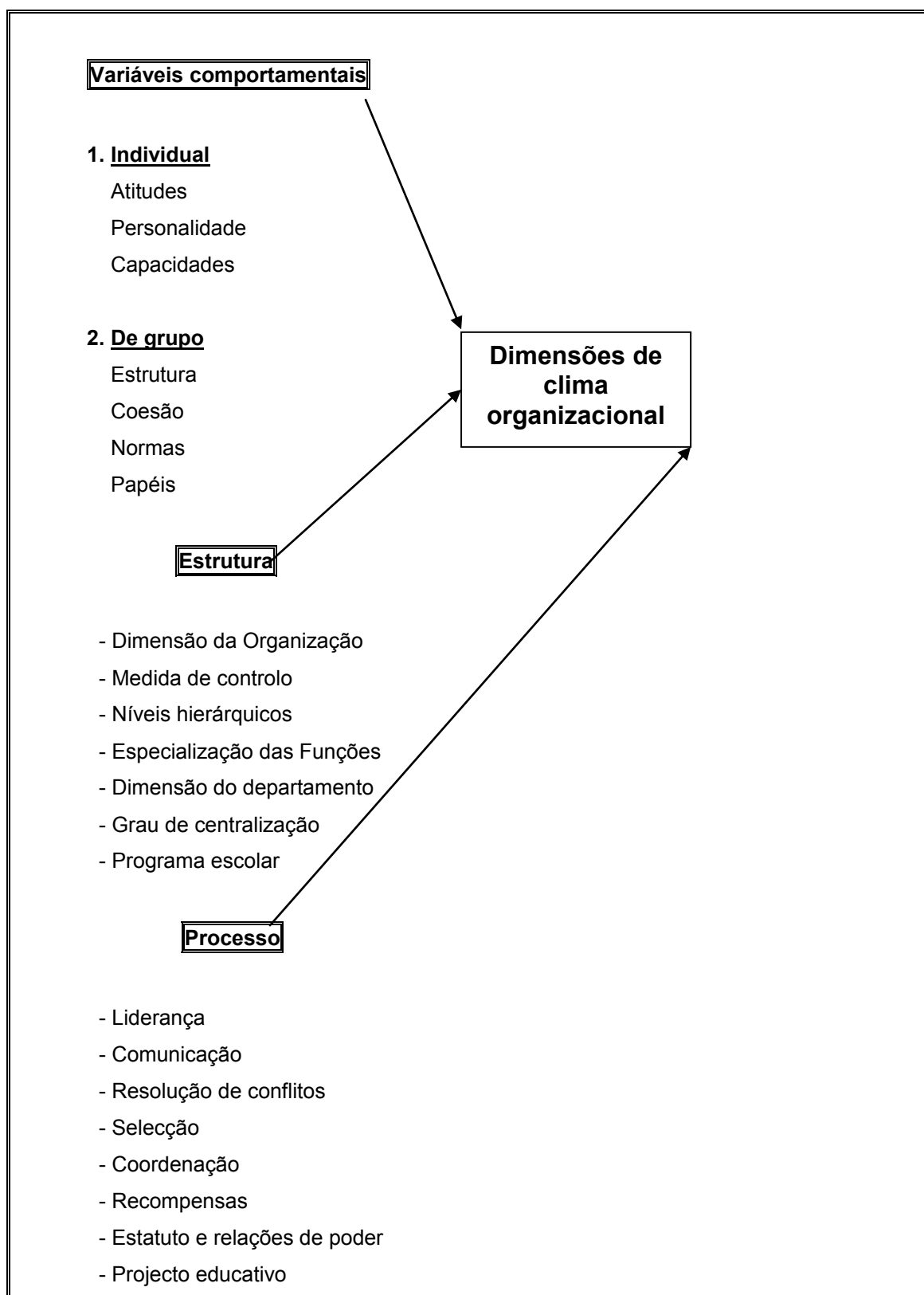
Deste modo, as actividades são cumpridas pelos diversos intervenientes, em função de finalidades e objectivos explícitos e claros, através de relações de trabalho pré-determinadas por uma estrutura deliberada e hierarquizada de papéis, sem a intervenção de factores externos ou de contexto.

Já as teorizações da organização como sistema natural, conservando os elementos anteriores, evoluíram para a identificação e análise das estruturas informais das organizações, introduzindo o elemento humano (nas suas dimensões psicológicas e sociais) como factor determinante da natureza das organizações.

Neste modelo as escolas caracterizam-se pela existência de um conjunto de finalidades organizacionais, cujo cumprimento é assegurado pelo comprometimento dos diversos intervenientes nas actividades escolares, através de uma estrutura não formal de relações interpessoais determinadas pelas capacidades e necessidades dos indivíduos.

A emergência do terceiro modelo das teorias clássica – a organização como sistema aberto – retoma o conceito de clima organizacional, em que a organização social é apresentada como um conjunto de cinco subsistemas (metas e valores, técnico, estrutural, psicossocial e administrativo) em interacção mútua e, ainda, com o sistema externo.

Brunet (1992, p.126) identifica três grandes variáveis, determinantes no clima de escola: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais (fig.4).



Fonte: Brunet, 1992

Figura 4 – Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional

A estrutura refere-se às características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas.

O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modelos de comunicação ou os modelos de resolução de conflitos.

As variáveis comportamentais incluem os funcionamentos individuais e de grupo, que desempenham um papel activo na produção do clima.

O mesmo autor (Idem, pp. 127.128) aponta um conjunto de características a ter em conta, na identificação do clima de uma escola, nomeadamente:

a) **A autonomia individual** – Esta dimensão inclui a responsabilidade individual, a independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizacionais. O aspecto central desta dimensão é a possibilidade de cada um ter algum poder de decisão;

b) **O grau de estrutura imposto pelo cargo** – refere-se ao nível a que os objectivos e métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direcção;

c) **O tipo de recompensas** – Esta dimensão inclui os aspectos monetários e as possibilidades de promoção dos membros da instituição;

d) **A consideração e o apoio** – Refere-se ao estímulo e ao apoio que a direcção presta.

O autor (Idem, p. 130) distingue, ainda, dois tipos opostos de clima organizacional: o aberto e o fechado.

Um clima aberto, na sua concepção, descreve um ambiente de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial.

Pelo contrário, um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados.

Referindo-se à teoria de sistemas proposta por Likert (1961, 1974) apresenta-a em função de oito dimensões:

- ✓ Os métodos de direcção;
- ✓ A natureza das forças de motivação;

- ✓ A natureza dos processos de comunicação;
- ✓ A natureza dos processos de influência e de interacção;
- ✓ O modelo utilizado para a tomada de decisões;
- ✓ A estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais;
- ✓ O processo de controlo utilizado;
- ✓ A definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Likert, conjugando estas oito dimensões, identifica dois grandes grupos de clima (clima de tipo autoritário e clima de tipo participativo), compreendendo cada um deles, duas subdivisões, que se situam numa escala contínua que vai de um sistema autoritário (fechado) até um sistema participativo (aberto).

- Clima de tipo autoritário
 - Autoritarismo explorador

Neste tipo de clima, a maior parte dos objectivos, assim como as decisões, elaboram-se no topo da organização e são transmitidos directamente sem qualquer comentário. A satisfação das necessidades individuais situa-se apenas no plano psicológico e de segurança.

- Clima de tipo autoritário
 - Autoritarismo benévolo

A maior parte das decisões são tomadas no topo, mas pontualmente, verifica-se alguma delegação de poderes, permitindo uma certa participação dos níveis intermédios e inferiores. As interacções são estabelecidas com condescendência e precaução.

- Clima de tipo participativo
 - De carácter consultivo

Neste tipo de clima a elaboração e das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis

organizacionais. A comunicação é de tipo condescendente e há um nível de interacção moderado, verificando-se, muitas vezes, um clima de confiança elevado.

- Clima de tipo participativo
- Participação de grupo

O processo de tomada de decisão alarga-se a toda a organização, sendo muito bem integrada nos diferentes níveis hierárquicos. A comunicação não se faz apenas de forma ascendente ou descendente, mas também de forma horizontal.

Os docentes estão motivados para participar, definir objectivos, e melhorar o seu rendimento, no sentido de os alcançar.

O clima surge, assim, como um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal. Reinterpretação essa, que reflecte características diversas da organização, como sejam, a sua história, o tipo de pessoas que congrega, os traços físicos, o tipo de trabalho desenvolvido, os padrões de comunicação e a forma como é exercida a autoridade.

Por outro lado, estando a máquina organizacional subordinada aos interesses das pessoas, surge a necessidade de considerar o lado humano da escola em dimensões tão variadas como a motivação, a liderança, a comunicação ou a dinâmica de grupo.

Estes aspectos são introduzidos pela teoria das relações humanas e desenvolvidos pela teoria comportamental da organização. É destas teorias que saem os principais elementos conceptuais do clima organizacional.

Uma outra tipologia referenciada, entre outros, por Owen (1989, p. 247) e também citada por Nóvoa (Idem, pp. 77-78) identifica duas categorias básicas - clima fechado e clima aberto – cada uma das quais, apresenta, respectivamente, duas subcategorias – autoritário, paternalista, consultivo e participativo.

O clima autoritário é caracterizado pela concentração do poder, ao nível institucional da organização, pelo exercício do poder autoritário / pessoal / normativo, pela imposição de objectivos e regulamentos, escasso

empenhamento e participação dos membros na consecução dos objectivos da organização e alheamento em relação aos contextos.

No clima paternalista, as estruturas de orientação assumem (e/ou são percebidas) atitudes condescendentes para com alunos, professores e funcionários, fixam normas e objectivos em nome do bem comum, descreem das capacidades criadoras e participativas dos membros da organização.

No clima consultivo, os actores sentem-se membros da organização, participam e julgam-se detentores do poder de influir na definição de objectivos e processos de funcionamento, embora as políticas de orientação estratégica e as decisões de ordem geral estejam concentradas na direcção.

O clima participativo caracteriza-se por um ambiente de confiança e pela implicação dos actores nas decisões mais importantes da escola. Os papéis das estruturas directivas são, sobretudo, as de coordenação e de regulação.

Na perspectiva de Carvalho (1991, p. 75), as múltiplas realidades sociais e educativas que caracterizam as escolas, “constituídas pela heterogeneidade de actores, finalidades, funções, contextos, espaços e tecnologias, hão-de fazer emergir tipos diversos de clima e até, dentro da mesma organização, os vários actores perceberão, de modo diferente, o sentido das normas, dos valores e das práticas.”

Conceitos como “autonomia”, “projecto educativo” e “comunidade educativa”, deverão continuar a ser, cada vez com maior frequência, instrumentos essenciais de uma política de modernização e de racionalização, capazes de dissimular conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia. Seguindo a linha de pensamento de Lima (2001, p.85), o mais importante neste processo são os “resultados ou artefactos”, e não apenas os “processos e construções colectivas.”

Espera-se que numa comunidade educativa todos os elementos comungarão dos mesmos objectivos e interesses, adoptarão a mesma “cultura”, conviverão harmoniosamente no mesmo “clima”, apesar das especificidades que os distinguem.

É necessário que a escola se assuma, verdadeiramente, como uma comunidade educativa, conjugando esforços para que se instale, conforme refere Rocha (1996, p. 8) “não apenas a sensibilidade e consciência mas também a capacidade de mudança e de inovação.”

Capítulo 3

Supervisão – Um Conceito em (Re)Construção

A Supervisão é “uma função que exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros, uma forte capacidade de interacção mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação, (...) exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização.”

(Alarcão, 2000, p. 20)

O conceito de supervisão tradicionalmente associado ao trabalho do professor e à sua interacção pedagógica em sala de aula assume, actualmente, novos contornos. Citando Alarcão (2002, p. 231), “a actual conjuntura sociopolítica em que a escola se insere implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e institucional e se pense a supervisão (...) em relação não só ao professor, mas aos professores na interacção que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções, bem como às repercussões deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização.”

A autora remete a nova concepção de supervisão para uma visão que engloba dois níveis fundamentais:

- a) A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e o papel que desempenham no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
- b) O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua implicação na melhoria da qualidade do serviço que a escola presta (Ibidem).

Situando o novo cenário da supervisão, numa escola caracterizada pela complexidade dos desafios que lhe são colocados, torna-se necessário atribuir-lhe uma dimensão mais abrangente. Perante novas e inúmeras responsabilidades, a escola terá de estar apta a dar respostas adequadas e eficazes com base numa sustentabilidade organizacional de cariz colaborativo, pressupondo uma supervisão contextualizada e centrada nas dificuldades identificadas nos diferentes contextos de trabalho.

Nesta perspectiva, deixa de fazer sentido a abordagem restrita tradicionalmente atribuída ao conceito de supervisão, circunscrita à aula, à formação inicial de professores e à sua avaliação de desempenho, e torna-se urgente enquadrá-la noutros contextos, alargando o seu âmbito como têm vindo a defender alguns autores (Alarcão, 2000; Oliveira, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 1997), atribuindo-lhe um sentido mais lato que engloba a comunidade educativa, no seu todo. Conforme refere Glickman (1985, p. 81), “a supervisão é a função nas escolas que junta os elementos isolados da eficácia do ensino numa acção global da escola”.

No sentido de desenvolvermos esta reflexão sobre alguns dos pressupostos conceptuais no âmbito da supervisão, defendidos por diversos autores, analisaremos, de seguida, as suas percepções relativamente a esta temática, partindo de uma visão mais restrita e evoluindo para uma nova perspectiva mais lata e adequada aos novos contextos.

3.1. Supervisão: evolução conceptual e abertura a novas perspectivas

A supervisão apresenta-se como um conceito transversal a vários domínios da actividade humana (político, económico, educativo,...) e surge sempre associado a uma função que tem por objectivo a procura da melhoria do serviço prestado pelas instituições.

No cenário educativo, na perspectiva de Vieira (1993, p.60), verificou-se no passado, uma estreita ligação deste conceito a uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”. A mesma autora adianta que em Portugal, tradicionalmente, a supervisão “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”.

Nesta linha de pensamento, Alarcão (2000, p. 13) refere que “com o tempo, assim o espero, o termo supervisão consolidará o seu valor semântico na terminologia educacional portuguesa, deixando para trás as nefastas conotações que algumas pessoas ainda persistem em atribuir-lhe”. Julgamos estar implícita, nesta abordagem, a ideia de controlo e de certo modo, o carácter fiscalizador ou inspeccionador, que permaneceu durante algum tempo e possivelmente ainda permanece, associado ao conceito. Alarcão e Tavares (2003, p. 145) deixam esta ideia bem clara, quando se referem a este assunto, nos seguintes termos: “ É, porém, necessário um grande cuidado para que a actividade de supervisão, mal entendida, não se transforme em inspecção e avaliação, numa perspectiva de exercício de poder sobre os outros.”

É sabido que o acto supervisivo se limitou, no passado, à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e, segundo Oliveira, (2000, p. 45) incidia “na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar”.

Vários contributos conceptuais têm surgido no âmbito da supervisão. Uns, situam-se a um nível mais restrito, dependendo do contexto em que são mencionados, delimitando a abrangência deste conceito, dos quais poderemos salientar os de Alarcão e Tavares (2003, p. 34) que afirmam que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”. Os mesmos autores (Idem, p. 16) entendem o acto supervisivo, neste âmbito, “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente, mais informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. No entanto, defendem uma mudança de paradigma no campo da supervisão, atribuindo-lhe uma conotação de sentido mais alargado. Numa aproximação conceptual com o pensamento de Nérice (1974, p. 29), Alarcão e Tavares (Idem, p. 145), citam os contributos deste especialista em Didáctica, que passamos a referir: A supervisão centra-se na “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objectivos da educação e os objectivos específicos da própria escola”.

Remetendo também para uma visão mais abrangente do conceito, Oliveira (Idem, p. 47), entende a supervisão “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos).

Incidindo na importância do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do espaço escolar, a mesma autora (Idem, p. 51), considera que a supervisão surge “associada 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.”

Neste âmbito Alarcão (2000, p.19), também reporta a supervisão para outros contextos e entende que as competências supervisivas, também estão associadas à formação contínua de professores e ao desenvolvimento do processo educativo das escolas. Numa publicação posterior, a autora (2003, p. 65) exprime-se da seguinte forma: “Há outros contextos em que a supervisão tem dever de presença. Refiro-me à supervisão curricular e à supervisão como vertente formativa e como consequência natural da avaliação do desempenho

que não entendo sem que, concomitantemente, se criem condições de aprendizagem e desenvolvimento profissionais, objectivo principal da supervisão.”

Referindo-se à necessidade de ampliar o âmbito da supervisão, afirma que o objectivo que para ela define, “visa o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Idem, p. 13). E acrescenta, que os supervisores são “líderes de comunidades aprendentes e qualificantes” (Idem, p.14). Esta função de líder surge, na concepção da autora, associada à ideia de agente facilitador, numa escola em constante processo de aprendizagem, onde todos trabalham para o mesmo fim e, com base numa abordagem reflexiva e construtivista, afirma que “ao pensar-se constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001, p. 19).

Numa alusão a práticas cada vez mais pertencentes ao passado, Alarcão (2000, p.18), afirma que a supervisão tem sido pensada sobretudo por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interacção pedagógica dentro da sala de aula. Contudo, abre novos horizontes, e enquadra a supervisão numa nova dimensão, afirmando que a actual conjuntura implica que se lhe atribua, também, a dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência. Esta abordagem refere-se, segundo a autora, “não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores, isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem.”

A autora (2003, p. 144) entende que a supervisão se focaliza em dois níveis: “a) a formação (inicial e contínua) e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; b) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas.”

Nesta linha de pensamento, o espaço educativo surge, como local de aprendizagem para todos aqueles que o integram.

Partindo-se do pressuposto de que a escola, ao ser considerada uma comunidade aprendente e ao atribuir-se ao supervisor a função de

liderança/mediação dessas comunidades, valoriza-se o desenvolvimento humano individual e colectivo. Remetendo para as considerações de Alarcão e Tavares (Idem, p. 153), esta valorização constitui “a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional”, o que vem confirmar a necessidade de se redefinir a abrangência da supervisão.

Neste enquadramento, sendo a escola, actualmente, considerada como uma comunidade de aprendentes, todos os seus actores deverão estar predispostos a crescer pessoal e profissionalmente. Essa construção da profissionalidade e da valorização no domínio pessoal acontece entre pares, interagindo, crescendo colaborativamente, estimulando o potencial de cada um em benefício de todos.

Sá-Chaves (1997, p.98) considera a supervisão como “um corpo de saberes interligados mas organizados, um todo sistemático, cuja racionalidade intrínseca lhe confere características de totalidade.”

Oliveira-Formosinho (2002 b, p. 24), referindo-se às funções da supervisão, afirma que a mesma, assenta em três aspectos essenciais: o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de auto-renovação da organização.”

Seguindo esta linha de evolução do conceito de supervisão não poderemos deixar de referir que a recente revisão do Estatuto da Carreira Docente, impulsionou a emergência de um novo olhar no campo da supervisão.

Com esta alteração, decorrente da publicação do Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, as competências atribuídas aos designados gestores intermédios, no desempenho das suas funções supervisivas, adquirem novos contornos e o campo de actuação passa a exigir novas responsabilidades. De novo se impõe uma reformulação do conceito de supervisão, pela amplitude dos cenários em que se desenvolve e pelo papel decisivo que o supervisor assume na avaliação dos professores que se encontram em período probatório e ainda na avaliação de desempenho para efeito de progressão na carreira.

3.2. Da supervisão pedagógica à supervisão escolar

Como ficou claro pelas diferentes abordagens conceptuais apresentadas, assistiu-se na última década, a uma evolução do conceito de supervisão, que poderá estender a sua acção entre dois pólos: a supervisão pedagógica e a supervisão escolar. A supervisão pedagógica surge associada à formação inicial e à profissionalização em serviço, com uma forte vertente de orientação e avaliação. Embora o termo supervisão nem sempre tenha sido utilizado, entre nós, por referência a esta prática, o certo é que, actualmente, se encontra perfeitamente generalizado.

O objectivo da supervisão pedagógica é apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens professores, com base numa reflexão sistemática sobre as suas práticas, ao mesmo tempo que vai construindo o seu conhecimento, a partir de contributos teóricos e da aprendizagem efectuada a partir da reflexão sobre as próprias práticas. Desenvolve-se, essencialmente, no microssistema da sala de aula e visa a melhoria das competências profissionais do jovem professor ou candidato a professor, com vista à obtenção do sucesso educativo dos alunos.

Sá-Chaves (2000, p. 167) refere-se ao processo de construção do conhecimento com base no pensamento de Schön, afirmando que o mesmo, “não reside exclusivamente nas mentes dos formadores, pronto a ser transmitido ao aprendente em formação, mas pode estar oculto nos meandros da relação que os bons profissionais estabelecem com as situações e através da qual procuram soluções para os problemas”.

Clarifica o pensamento de Schön, acrescentando o seguinte: “(...) se o supervisor se dispuser a dar voz ao *silent game* dos seus processos cognitivos neste exercício dialogante com a realidade, o aprendente poderá, por sua vez, acompanhá-lo nesta compreensão, sendo, simultaneamente, co-autor dessa aventura discursiva de construção do seu saber pessoal e pragmático de intervenção no real com o fim de o melhorar e inovar.”

Também Alarcão (2003, p. 67), ao pretender indagar sobre a forma como o supervisor pode contribuir para a construção do conhecimento profissional e sobre a forma como se devem articular estes dois sectores, afirma o seguinte: “Em primeiro lugar, pela sua presença e actuação, pelo

diálogo propiciador da compreensão dos fenómenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. Ou, dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe.”

Ao contrário do que acontecia no passado, o paradigma actual no âmbito da supervisão pedagógica, é o da criação de uma relação de proximidade, de apoio e de facilitação na procura de caminhos que surgem por descoberta e não por imposição. Assim, o supervisor assume o papel de facilitador, esbatendo-se a imagem de alguém que é detentor do poder, para se assumir como um elemento que se coloca ao serviço do desenvolvimento do professor. Juntos, vão reflectindo e partilhando experiências e pontos de vista e ambos vão crescendo e construindo a sua própria profissionalidade. Deste modo, o processo supervisivo constitui uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento profissional para ambos.

A ideia de poder deixar de estar centralizada no supervisor para ser assumida por ambas as partes, conforme se depreende pela posição defendida pela autora: “o poder é, de certa forma, partilhado entre os intervenientes na supervisão, competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor” (Idem, p. 15).

Como se pode verificar, a prática da supervisão pedagógica ligada à formação inicial de professores, tem sofrido uma evolução acentuada ao longo do tempo. O supervisor é agora visto como um facilitador que utiliza o diálogo e a reflexão como estratégia ao serviço do desenvolvimento conjunto, estimula e valoriza a participação activa do formando e adopta práticas colaborativas. Esbate-se a ideia de hierarquia e poder e emergem práticas de colaboração, reflexão e acção partilhada, rumo à descoberta de caminhos que conduzam à melhoria das competências profissionais de ambas as partes.

Alarcão (2003, p. 65) ao pretender apresentar o resultado das reflexões que tem vindo a fazer, ao longo de mais de vinte anos, em torno da supervisão pedagógica, sintetiza da seguinte forma:

- A supervisão é uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma

situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola;

- Situando-se ao nível imediato da acção sobre os professores, a actividade de supervisão tem um valor que o transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação;
- A supervisão é uma actividade de natureza psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem, nomeadamente, nos contextos formativos;
- A actividade de supervisão joga-se na interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir;
- O contexto formativo da supervisão deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos e o contributo destes para a competência profissional, essa de natureza integrada e holística;
- Implícitas nestas funções, insere-se a avaliação com predomínio da função formativa;
- O supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação;
- A gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas;
- O desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada.

Contudo, o actual contexto educativo conhece novos desafios e a supervisão adquire uma amplitude que se estende a toda a comunidade educativa, adquirindo novas oportunidades de intervenção.

A escola actual desenvolve a sua acção num quadro de autonomia que lhe confere novos poderes, mas também responsabilidades acrescidas. Oliveira (2000, p. 48), afirma o seguinte: “ 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”.

A autora (Idem, p. 46), referindo-se à abrangência do acto supervisoivo, situa-o nas áreas “administrativa, pedagógica, curricular, de acompanhamento e orientação profissional”. Remete, à semelhança de outros autores, para dois tipos de supervisão: supervisão escolar ou geral e supervisão pedagógica. Estes dois cenários de supervisão, referem-se, respectivamente, a uma visão mais ampla, em que a acção se desenvolve, para além do âmbito da sala de aula, estendendo-se a outros contextos educativos, e outra mais restrita que, conforme nos refere a mesma autora (Idem, p. 47), “inscreve-se num conjunto mais limitado das actividades orientadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos, em contexto de sala de aula.”

Não será demais reforçar o precioso contributo da autora que, no âmbito da sua experiência na formação de professores decorrida na década de noventa, se viu confrontada com a necessidade de clarificar este conceito, deparando-se com a falta de bibliografia portuguesa direccionada para uma visão mais alargada da supervisão, tal como estava a acontecer noutros países, nomeadamente, nos Estados Unidos, no Canadá e até no Brasil.

Na sequência desta nova abordagem do conceito, surgiu também por parte da autora, a necessidade de identificar quem são realmente os actores que numa escola desempenham as funções supervisivas, reportando o acto supervisoivo a outros sectores escolares.

Assim, a autora (2000, p. 46), citando Wallace (1991, p. 108) refere-se à supervisão escolar ou geral, como aquela que se desenvolve “fora da sala de aula”. E clarifica o seu pensamento afirmando o seguinte: “Poder-se-á então afirmar que ela se inscreve no conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola (desenvolvimento de projectos, organização de actividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, actividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc.).”

A autora, no sentido de clarificar o papel da supervisão no desenvolvimento da escola, recorre ao pensamento de Glickman (1995) e afirma que “a supervisão escolar é o instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola” (Ibidem).

Para além da evidência dos contextos em que os dois tipos de supervisão se desenvolvem, a autora faz referência a um aspecto fundamental que contribuiu para a distinção entre ambos. Se por um lado, relativamente à supervisão pedagógica, existe uma diferença de estatuto entre supervisor e supervisionado, por outro lado, ao nível da supervisão escolar, apesar das diferenças existentes entre pares, ao nível da formação, perfil e experiência profissional, essa diferença não é tão acentuada, o que leva a autora a afirmar que, neste caso, “partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes.”

Vista por um prisma global que abrange toda a comunidade educativa, a supervisão escolar assume-se como um meio de promover a participação e intervenção de todos, ao serviço da realização de propósitos comuns que levem à melhoria do serviço prestado pela instituição. Este clima colegial de cooperação e de poder de decisão, emergente de um quadro de autonomia que caracteriza a escola actual, veio obrigar a que as estruturas de gestão de topo se reorganizassem, dando lugar à afirmação de capacidades de liderança, de organização, de iniciativa e de coordenação, ao nível das estruturas intermédias, envolvendo o colectivo em toda a dinâmica da instituição. Assim sendo, a centralidade do acto supervisivo deixa de se situar no indivíduo, para passar a abarcar toda a organização escolar. A qualidade das interações estabelecidas entre os actores educativos na partilha de pontos de vista e na tomada de decisões, decorrentes de um direito que o processo de autonomia lhes confere, são determinantes na construção de uma cultura de escola de rigor e de auto-regulação que promova o desenvolvimento colectivo. Promover a qualificação dessas interacções compete ao supervisor, sendo este o ponto fulcral da sua intervenção, dado que, através do desenvolvimento das competências do grupo, se atinge a qualificação da escola enquanto instituição. Santiago (2000, p. 29) afirma mesmo, que há uma “estreita interdependência entre a qualificação da escola como organização e a qualificação dos seus actores”.

Reforçando a ideia de atribuir uma dimensão colectiva ao acto supervisoivo, Alarcão (2000, p. 7) afirma que este deve entendido como uma “acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola.” Assim sendo, a supervisão, ao promover a mobilização colectiva, está, simultaneamente, a desenvolver atitudes de interacção e de responsabilização entre os agentes educativos e a contribuir para a construção de uma escola com identidade, tendo como referência o seu projecto educativo.

Com base nesta abrangência atribuída ao acto supervisoivo, estendendo-se a toda a instituição, Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 82) afirmam que “todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis”. Esta cultura de supervisão generalizada, tendo como pano de fundo a gestão das mais variadas situações, leva mesmo Brito (1994, p. 8), a afirmar o seguinte: “Numa escola todos somos gestores. Gestores do tempo, do espaço, do ensino, da aprendizagem, das verbas, dos conflitos e da imagem (...) gerimos opções e geramos a MISSÃO ESCOLA”. Alarcão e Tavares (2003, p. 145) também comungam da mesma opinião, pelo que se pode depreender das suas considerações: “Idealmente todos deveriam ser auto e hetero-supervisores e potencialmente todos o serão, mas é conveniente, (...) que existam membros do corpo docente com funções supervisivas específicas.”

No fundo, atribuiu-se à supervisão uma perspectiva ecológica, com base numa cultura de rigor e auto-regulação na promoção da qualidade do serviço prestado pela instituição. Uma supervisão que, segundo Sá-Chaves e Amaral “coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes (Idem, p. 83).

Oliveira-Formosinho (2002 a, p. 117) refere-se à supervisão como “um processo para promover processos”. De facto, a supervisão decorre num cenário em que procura obter o desenvolvimento pessoal e profissional quer dos actores educativos, incluindo o próprio supervisor, quer da instituição/organização. Deste modo, ao agir sobre cada uma das partes, automaticamente se contribui para a evolução do todo.

Em suma, o acto supervisivo reveste-se, actualmente, de características que lhe atribuem uma acepção muito mais abrangente, na medida em que a sua área de intervenção se alarga ao processo de autonomização e de desenvolvimento organizacional.

A imagem outrora atribuída ao supervisor que delimitava o seu campo de acção a um conceito mais restrito que se resumia à sua interacção com o professor estagiário, surge, hoje em dia, associada a intervenções mais generalizadas que se repercutem no funcionamento geral da escola. Vista como uma comunidade que, no seu todo, luta por atingir objectivos comuns, a escola actual tem como linha do horizonte, a qualificação dos seus actores e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento enquanto instituição. Neste contexto, o supervisor assume um papel fundamental, observando-se uma enorme expansão no seu campo de actuação, cabendo-lhe uma responsabilidade que poderá situar-se desde a área pedagógica ao domínio organizacional e, utilizando a expressão de Giroux, poderão até ser considerados “intelectuais transformadores”.

3.3. Supervisão reflexiva – A procura do rumo certo

Numa escola que se pensa, se avalia e se organiza, estão reunidas as condições essenciais para que se estabeleçam processos facilitadores de qualificação entre os seus actores e se encare a escola como um sistema de aprendizagem organizacional contínua.

A noção de organização aprendente desenvolvida por Senge (1990) surge no âmbito de um estudo que realizou sobre as organizações. Na sua concepção atribui-se à organização competências no sentido de se conceptualizar através do pensamento individual, original e livre dos seus membros. Do mesmo modo, reconhece à organização, a capacidade de evoluir no seu desenvolvimento, fruto da construção do conhecimento efectuado no âmbito de dinâmicas geradoras de aprendizagens individuais e colectivas. Daqui advém a expressão de *organização qualificante*, atendendo a que, neste processo, as pessoas se valorizam, ou seja, se qualificam.

Também Shulman (1997) é considerado um dos autores que tem centrado o seu estudo em torno desta temática. O autor enunciou seis

características que se encontram presentes nas comunidades de aprendizagem e que passamos a enunciar: abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e práticas reflexivos; colaboração; paixão e sentido de comunidade ou cultura comum” (cit. por Alarcão e Tavares, 2003, p. 148).

De acordo com a actual concepção, o supervisor relaciona-se com os seus pares, numa base de colegialidade e reflexão partilhando os mesmos interesses e preocupações e, em cada processo supervisory, surge uma oportunidade de enriquecimento pessoal e colectivo.

Alarcão (2000, p. 18) ao pretender consolidar esta ideia de partilha e de interactividade na construção de processos formativos, afirma o seguinte:

O agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Neste espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa de todo o colectivo. Ao fazê-lo enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.

Oliveira-Formosinho (2002 b, p.26), salienta que “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.” Também Alarcão (2000, p. 16) defende a ideia de que “o *sujeito escola* tem capacidade de desenvolvimento autonomamente concebido, decidido, assumido e monitorado. Tem capacidade de ter um projecto, de se pensar a si próprio”. E aponta como indicadores desta mesma capacidade que o agente educativo tem de se auto-desenvolver num contexto de autonomia, interactividade e de reflexividade, os seguintes conceitos que

hoje em dia fazem parte do universo educativo: “projecto, visão, missão, políticas, objectivos, estratégias, responsabilidade e co-responsabilidade, descentralização, contextualização, monitorização, avaliação, gestão da qualidade e gestão do currículo” (Ibidem).

Alarcão (Idem, p. 17) advoga, ainda, que “se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de, nesse processo, aprender a construir conhecimentos sobre si própria.” Esta construção do conhecimento designado por Schön de “epistemologia da prática” surge, referido pela autora, numa perspectiva muito mais profunda e abrangente quando a designa de “epistemologia da vida da escola” (Ibidem).

A autora citando Bronfenbrenner (1979) caracteriza os fenómenos de desenvolvimento institucional, produzidos pela assimilação de novos conhecimentos, de “aprendizagens transformadoras” e, enquadrando-os numa perspectiva ecológica afirma, com base no pensamento do mesmo autor, que as mesmas, são desencadeadas por “desafios exteriores e sua aceitação activa, pelo sujeito em desenvolvimento” (Ibidem).

A abordagem reflexiva de carácter construtivista passou a ser uma prática cada vez mais valorizada nos diferentes contextos educativos, incluindo a prática supervisiva. A estratégia da reflexão surge numa constante interacção entre a acção e o pensamento levando à construção do conhecimento e à reorientação da acção. Conforme referem Alarcão e Tavares (2003, p. 35), “esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional” designado por Schön de epistemologia da prática.

O pensamento de Schön que tanto tem influenciado o universo educativo, nomeadamente no campo da supervisão, tem sido objecto de estudo por parte de alguns autores. A relação que se estabelece entre supervisor e supervisionado carece, sistematicamente, de diálogo e reflexão, no sentido de se encontrar o rumo certo que leve ao aperfeiçoamento das práticas educativas. Trata-se de um processo cuja base fundamental é a comunicação, alicerçada por uma vertente reflexiva, facilitadora de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. O supervisor deve criar condições para que a aprendizagem seja consciente, confrontando o

supervisionado com os problemas, estimulando-o a encontrar estratégias de intervenção eficazes, a experimentar soluções, a reflectir e a avaliar todos os procedimentos e o resultado da sua acção. Esta construção do saber profissional que Schön designa de *artistry* permite, conforme refere Alarcão (2000, p. 17) “agir em situação”. Esta abordagem da construção do conhecimento profissional deve processar-se de forma contextualizada e sistematizada e decorre num cenário de “permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão” (Ibidem).

Craveiro, (2004, p.49) referindo-se à formação inicial, afirma que é necessário formar docentes que “aprendam a reflectir sobre a sua prática, na expectativa de que aquela competência perdure ao longo da vida profissional”. E, numa abordagem conceptual de professor reflexivo, designa-o como sendo aquele “que reflecte na e sobre a acção, ou seja, aquele que é mentor da sua própria investigação através da acção.” E acrescenta que, deste modo, “a prática reflexiva adquire um papel primordial por ser um lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático” (Idem, p.50).

Neste enquadramento, o supervisor assume um papel importante no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos futuros docentes. Neste sentido, a autora (Ibidem) considera que “os supervisores mais eficazes serão aqueles que dominam e põem em prática uma série de estratégias interactivas tendo em vista as necessidades e os estados de mudança e progressão dos formandos”. Deste modo, reportando-se ao conceito defendido por Garmston (2002) no âmbito da supervisão pedagógica, entende-o como “alguém que é um mediador do desenvolvimento, como alguém que é catalizador do crescimento cognitivo e reflexivo dos estagiários”.

A mesma autora (Idem, p. 51), citando Vasconcelos, (2002) apresenta um conjunto de competências, que designa de “destrezas” que um sujeito em formação reflexiva desenvolve e que lhe possibilitarão:

- a) “fazer o diagnóstico de determinada situação ou acontecimento;
- b) analisar dados que compilou para conseguir construir uma teoria;
- c) avaliar as consequências educativas dos projectos e a importância dos resultados conseguidos;
- d) planear a acção, antecipando-a com base na análise feita;

- e) relacionar a análise com a prática, obtendo um efeito satisfatório;
- f) comunicar e partilhar ideias com os seus pares pressupondo trabalho e discussão em grupo.”

A autora (Ibidem) defende, também, que uma formação inicial de docentes “que se pretende inovadora e com qualidade, deve desenvolver capacidades que façam dos futuros profissionais não sujeitos passivos, mas indivíduos criativos, críticos, que ganhem gosto pelo trabalho em equipa, pois esta facilita a aplicação de modelos e estratégias reflexivas”. Acrescenta ainda, que “a qualidade da educação pressupõe profissionais que procurem o saber, através da pesquisa da sua própria prática”.

Ao tornarem-se participantes do processo de construção/reconstrução do seu próprio conhecimento, “os formandos evoluem, valorizam-se como pessoas e como futuros profissionais, tornando-se mais conscientes sobre o que fazem e porque o fazem, estando sempre receptivos a refazer constantemente a sua acção.”

Oliveira (1992, p.18) refere que, no modelo reflexivo de supervisão, é essencial que a relação estabelecida entre supervisor e supervisionado, se traduza “numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda”, enfatizando o diálogo como estratégia privilegiada no processo supervisivo.

Também Garmston (2002, p. 63) defende que no processo de supervisão “é importante criar espaços de comunicação entre formandos e supervisores e entre formandos e os seus pares” na medida em que, nos momentos de comunicação e reflexão, as trocas de saberes e questionamento sobre modos de resolver situações da prática, levam as experiências de cada um, a novas dimensões e significados”.

Neste contexto, o autor (Ibidem) afirma que a comunicação e a reflexão facilitam “o desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao provocar a capacidade de reformular a experiência, gerar alternativas e fazer referências com base no conhecimento prévio e, ainda, avaliar acções, no sentido de construir novas aprendizagens”.

Poderemos então afirmar que uma abordagem reflexiva “valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional” (Vieira, 1993, p. 238). Assim sendo, a prática surge como

“elemento de análise e reflexão” (Marcelo García, 1992, p. 53), entendida como “fonte de conhecimento, através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir” (Alarcão, 1996, p. 87).

Ao contrário do que acontecia no passado, o paradigma actual no âmbito da supervisão pedagógica, é o da criação de uma relação de proximidade, de apoio e de facilitação na procura de caminhos que surgem por descoberta e não por imposição.

O supervisor assume o papel de facilitador, esbatendo-se a imagem de alguém que é detentor do poder, para se assumir como um elemento que se coloca ao serviço do desenvolvimento do professor. Juntos, vão reflectindo e partilhando experiências e pontos de vista e ambos vão crescendo e construindo a sua própria profissionalidade. Deste modo, o processo supervisivo constitui uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento profissional para ambos.

A ideia de poder deixar de estar centralizada no supervisor para ser assumida por ambas as partes, depreende-se da posição defendida pela autora: “o poder é, de certa forma, partilhado entre os intervenientes na supervisão, competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor” (Idem, p. 15).

Sá-Chaves, num colóquio subordinado ao tema “Escola Reflexiva e Supervisão” (In Alarcão, I., org., 2000, pp. 81-85) fez referência à passagem do “eu solitário” ao “eu solidário”. Atitudes de isolamento que se confinavam à sala de aula e que caracterizavam as práticas profissionais tradicionais, são impraticáveis actualmente.

A escola de hoje deve desenvolver-se com base numa articulação sistémica, onde todos se devem empenhar em alcançar objectivos comuns.

O professor é parte integrante de uma comunidade e desenvolve o seu trabalho numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um, numa perspectiva integrada.

É neste contexto que se deve situar o conceito de supervisão. A vertente reflexiva deve desenvolver-se com base numa visão partilhada e na anulação

do “eu solitário” que não produzirá os efeitos e os resultados obtidos por uma acção em parceria.

Só através de uma acção conjunta em que impere o “eu solidário” será possível construir uma cultura de escola “em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes, não como um desregulado *Big Brother*, mas através de um tipo de supervisão autonomizante de cada subsistema e de cada microssistema” (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p.83).

As autoras mencionadas anteriormente, referem que as estratégias de reflexão possibilitam que nos “auto-supervisionemos” ou que “ajudem a supervisionar os subsistemas organizacionais da escola” e a ideia de *Big Brother* poderá traduzir-se num *Big Self Supervisor* “para quem a auto-supervisão se torna numa prática tão corrente e tão enriquecedora de si e dos outros que o *eu solidário* se tornará decerto num *big, big, big eu solidário*” (Idem, pp. 84-85).

Para concluir, não restam dúvidas que o papel do supervisor numa escola reflexiva possui uma vertente formativa, cuja finalidade visa a qualificação dos seus membros e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da organização.

Nada melhor que finalizar esta incursão pelo multifacetado campo de acção do supervisor, numa escola que se pretende reflexiva, do que explanar, uma vez mais, o precioso contributo de Alarcão (2002, p. 236) que, de forma sábia, se refere a esta temática nos seguintes termos:

O supervisor de uma escola reflexiva (...) situa-se ao nível da acção sobre os elos essenciais no sistema, de modo a que nenhum desses elos quebre a necessária ligação entre as partes do todo que é a escola. Está atento aos desafios emergentes e faz a leitura das situações.

Joga o seu papel na contínua interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido (e apoiar os outros nessa atitude) ao vivido e ao conhecido, a fim de melhor se compreender para melhor se agir. Implica-se numa actividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, intra e intergrupala, enraizada no

conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que actuam. Gere, anima e apoia situações e recursos de formação.

3.4. O perfil e o papel do supervisor

O supervisor, na acepção de uma intervenção mais alargada tem, necessariamente, de saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização. Para tal, visto pela óptica de Alarcão e Tavares (2003, p. 149), tem de “conhecer a escola, a sua cultura, o seu projecto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias”. Compete-lhes, para o efeito, “fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais.”

O facto do supervisor desenvolver a sua acção em contextos de acção complexos, requer, da sua parte, segundo os mesmos autores (Idem, p.151), capacidades específicas, nomeadamente, “comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas:”

A nova concepção do supervisor, ao situá-lo em situações organizacionais alargadas, implica da sua parte, ainda segunda a visão dos autores, “competências cívicas, técnicas e humanas” que passaremos a enunciar, apresentando-se as mesmas, agrupadas em quatro grandes tipos:

a) competências interpretativas – incluem a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e a formação;

b) competências de análise e avaliação – abrangem situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais;

c) competências de dinamização da formação – são indispensáveis ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão dos saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido;

d) competências de comunicação e relacionamento profissional – sem estas competências, é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo” (Idem, p. 152).

De acordo com a concepção de Wallace (1991, p. 107), o supervisor é alguém que “tem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa”.

Também Rangel (2001, p. 57) ao dar o seu contributo no sentido de clarificar este conceito, denomina-o de supervisor pedagógico escolar e define-o da seguinte forma: “O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das actividades didácticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades colectivas de estudo.”

Por seu lado, Alarcão (2000, p. 52) clarifica do seguinte modo o seu conceito de supervisor escolar: “Não se pretende, porém, que tenha uma função de inspecção, no sentido de verificação da execução de políticas exógenas à escola. Não se pretende igualmente que o supervisor se substitua ao gestor da escola (...). Pretende-se, sim, que, fazendo parte do colectivo da escola, se responsabilize por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, com vista à melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projecto endógeno à escola”.

Para Oliveira (2000, p. 47), “um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervísivo.”

A autora nas diferentes abordagens efectuadas em torno das competências do supervisor atribuiu-lhe um vasto domínio de acção que se estende a diferentes contextos, a saber: planificação, organização, liderança, avaliação/apreciação, apoio, motivação, comunicação e tomada de decisões.

Torna-se claro, pelas considerações apresentadas em torno desta temática, que o perfil de competências do supervisor e no caso concreto do presente estudo, do Coordenador/Sub-Coordenador de Departamento/grupo, tem de estar à altura dos desafios que lhe são colocados. Estar habilitado para uma intervenção eficaz, criando condições para que todos os agentes educativos, unindo esforços através de um trabalho colaborativo e coeso,

trabalhem em torno de um mesmo objectivo – a construção de uma escola com identidade ou, usando a expressão de Paulo Freire, uma *escola com cara* – que saiba responder aos novos contextos sociais e permaneça, ao mesmo tempo, aberta a outras dinâmicas externas, numa lógica de partilha e crescimento mútuo. A este propósito Sá-Chaves (2000, p. 75), refere que o supervisor deve estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais, “por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando a progredir e a aceder a um saber, um saber fazer e um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado, partilhado.”

Ainda nesta linha de pensamento, a mesma autora (1999, p. 14) refere que os processos de monitorização da prática pedagógica estão subentendidos, afirmando que “exercícios ora de aproximação, ora de afastamento, que requerem partilha de saberes e complementaridade de competências, requerem capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e implementar hipóteses de solução para os problemas que colectivamente se enfrentam.”

Reportando-me ao âmbito em que este estudo pretende incidir, importa referir que o acto supervisory, no contexto circunscrito à acção das estruturas de orientação educativa e ao papel que o gestor intermédio detém no desenvolvimento organizacional da escola, se revela fundamental, para que as interacções se desenvolvam num clima de confiança, interajuda, estímulo e motivação, e para que todos se sintam parte integrante de uma organização que, num acto contínuo, necessita de se desenvolver, através de uma intervenção participada e colaborativa de todos os seus intervenientes.

Para os gestores intermédios, no desempenho dos seus cargos de coordenação, exige-se um perfil adequado e uma formação específica, de modo a que seja capaz de mobilizar e envolver todos os professores na operacionalização das políticas educativas e na concretização das orientações definidas no projecto educativo.

Refira-se que não é uma tarefa fácil, atendendo aos conflitos relacionais que naturalmente surgem nos diferentes contextos educativos, compete-lhe gerir de forma cuidada e democrática, o acompanhamento e a supervisão na implementação de diferentes projectos e actividades. Compete-lhe, de igual

modo, identificar carências ao nível formativo e desenvolver esforços no sentido de colmatar essas lacunas. Alarcão (2000, p. 19) referindo-se à reconceptualização da supervisão e, por inerência, à função principal do supervisor no âmbito do novo paradigma, refere que, ao supervisor compete-lhe “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”

Considerando o espaço educativo, uma comunidade de aprendentes, cabe-lhe mobilizar os diferentes saberes e fomentar junto dos vários intervenientes do núcleo que representa, um clima de aprendizagem colaborativa, facilitando a resolução de problemas e dilemas e promovendo, em interacção com os órgãos de gestão de topo, o desenvolvimento organizacional da escola. Segundo Alarcão (2000, p. 19), “em termos ideais (...) toda a escola deve ser uma comunidade aprendente, norteadada pelo seu projecto educativo.”

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97) referindo-se ao modelo reflexivo de supervisão ligado à supervisão pedagógica, afirmam que “o supervisor é o facilitador da reflexão” ajudando no processo de consciencialização da sua acção, na identificação de problemas e na planificação de estratégias de resolução dos mesmos. Este processo desenvolve-se “numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afectam a sua prática profissional”.

Entendendo, actualmente, o acto supervisivo numa perspectiva de mediação, reflexão, interacção, mobilização, formação e desenvolvimento, assumindo características mais próximas da colaboração e da partilha, o que se pretende é o estabelecimento de uma relação de igualdade, de valorização profissional mútua e a procura conjunta da promoção da qualidade pessoal, profissional e institucional.

Ao supervisor compete-lhe motivar a agir envolvendo os agentes educativos que coordenam nas dinâmicas de reflexão e de mudança, tendo como objectivo a melhoria das suas práticas e a qualificação do sistema de ensino.

A sua acção, no contexto actual, é vista como uma função multifacetada que se estende a toda a organização. O seu campo de acção é de tal forma abrangente, que leva mesmo Alarcão (2000, p. 20) a questionar “quem são realmente os supervisores?”. E acrescenta o seguinte: “E quase me apetece argumentar que são todos, tal é o grau de responsabilidade de cada um pela auto-aprendizagem e hetero-aprendizagem, pelo auto-desenvolvimento e hetero-desenvolvimento.” Contudo, considera que, se por um lado, esta visão transporta em si um fundo de verdade e de desejável, por outro lado, por si só não a satisfaz, acrescentando que “seria deixar demasiado difusa uma função que exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros e uma forte capacidade de interacção mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação, uma função que exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização” (Ibidem).

Alarcão (Idem, p. 21) ao pretender situar o supervisor no seu campo de acção, que lhe exige cada vez mais responsabilidades, afirma o seguinte:

Pretendo situá-lo num sistema organizativo institucional, responsabilmente autónomo e conhecedor de si, e, nesse enquadramento, atribuir-lhe a missão de compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do colectivo que é a escola e do cumprimento da sua missão. Pretendo que ele assuma o papel de *agente do desenvolvimento organizacional*, que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização. Pretendo que, em colaboração com os vários sectores, ele fomente ou apoie contextos de formação em exercício profissional que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na melhor aprendizagem dos alunos.

A autora ao concretizar os vários contextos de acção do supervisor, refere que se pode desenrolar “quer ao nível da integração de novos agentes na profissão, incluindo os estagiários, quer ao nível da profissionalização dos

que, exercendo embora funções docentes, se preparam para ser professores de pleno direito, quer também ao nível dos membros do departamento curricular ou de qualquer outro grupo que se constitua ou tenha possibilidades de vir a constituir-se numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem” (Idem, p. 19).

Na sua concepção, as competências supervisivas (técnicas e humanas) são essenciais e imprescindíveis nos mais variados contextos, nomeadamente, “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 este processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é *ser escola*” (Ibidem).

Reforçando a ideia da profunda importância do seu papel, acentua a necessidade do supervisor proceder a um olhar profundo face à escola, atribuindo-lhe a “capacidade de passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão profunda, uma compreensão que, despida do acessório, se concentra no âmago do seu significado e do seu detonador de acção” (Idem, p. 21).

A supervisão deve, portanto, conceber a escola na sua totalidade e, assente na criação de um espírito de pesquisa face à melhoria da qualidade da instituição, deve desenvolver-se no âmbito de processos formativos decorrentes de aprendizagens experienciais que conduzam ao desenvolvimento individual e colectivo.

A função supervisiva exige uma grande responsabilidade por parte de todos aqueles que a assumem. Requer o desempenho de funções de carácter organizativo ao serviço da mobilização, do apoio, da coordenação, da formação, da gestão, no sentido de facilitar a acção dos agentes educativos, potenciar as suas competências e favorecer a concretização das orientações traçadas no projecto educativo.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002, p. 19) consideram que a qualidade do desempenho dos agentes educativos é influenciada pela cultura da organização e defendem a existência de escolas “onde a função de supervisão evolua no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos”. Defendem como funções

específicas da supervisão, três aspectos essenciais: promover o melhoramento da prática, desenvolver a capacidade dos professores para aprenderem e ainda, promover a capacidade de auto-renovação da organização.

Na defesa de atitudes reformistas que conduzam a cenários inovadores, assentes em processos de questionamento e reflexão, advogam mesmo que a supervisão deve ser entendida como um “sistema de mediação que modifica a própria cultura laboral” (Idem, p. 103). Assim, a gestão da mudança, poderá ser considerada uma das principais funções da supervisão. Esta mudança situa-se a um nível geral e abrange todas as áreas – curricular, pedagógica, administrativa e organizacional – tendo como pano de fundo a melhoria da qualidade da instituição. O papel do supervisor neste âmbito, passa pela criação de um clima de apoio, partilha, cooperação e promoção de uma acção conjunta, funcionando como um mecanismo impulsionador na congregação de energias e no desenvolvimento colectivo. Assim, os agentes educativos sentem-se co-autores das dinâmicas de mudança, ao mesmo tempo que vêem reconhecidas e valorizadas as suas acções.

Tracy (2002, p. 81) percepcionando a supervisão num contexto de um ambiente educacional em mudança, defende que ela “deve acompanhar e desenvolver-se em harmonia com o carácter em mutação do ensino”. Aponta alguns desafios que poderão vir a colocar-se aos modelos de supervisão actuais, nomeadamente, o conceito alargado de escola, não considerando ser este o único espaço em que a aprendizagem ocorre e a utilização de recursos tecnológicos que contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais abertos e mais ricos. Esta evolução faz parte da realidade actual das nossas escolas e leva a que sejam redefinidos os papéis dos actores educativos, incluindo os supervisores.

Ainda em relação aos modelos de supervisão em vigor e utilizando as metáforas das janelas e dos muros concebidas por Sergiovanni e Starrat (1993) para descreverem os seus benefícios e perigos, a autora cita os referidos autores do seguinte modo:

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a

fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas.

(Idem, p. 26)

Clarificando esta analogia, refere que os modelos de supervisão funcionam como janelas quando “ilustram a relação entre teoria e prática” (Idem, p. 27). Na opinião da autora, quando os modelos retratam o lado conceptual e o prático da supervisão, permitem ver, mais claramente, a ligação entre teoria e prática, ou seja, é possível descortinar de que forma a teoria “poderá ser aplicada no laboratório da escola, através da janela” (Ibidem)

De acordo com o pensamento de Joyce e Weil (1980) a autora refere que através das múltiplas janelas por onde se pode deslocar e que lhe permitem visualizar cenários diferentes, é possível “expandir os nossos reportórios de prática eficaz de uma forma significativa e informada” (Idem, p. 28).

Por outro lado, considera que embora os modelos “tenham muito para oferecer a nível de enriquecimento da compreensão do mundo da supervisão”, podem-se apresentar, no entanto, como uma ameaça, limitando a compreensão e a reflexão, podendo transformar as janelas em muros “que bloqueiam a nossa visão do mundo exterior” (Ibidem). Neste sentido, atraídos por um modelo específico, poderemos estar perante uma “janela única” sem a possibilidade de “circular livremente de janela em janela” (Ibidem). Deste modo, a *janela* seleccionada, poderá transformar-se num *muro* que nos impede de observar outros campos da supervisão.

Depois desta curiosa abordagem de Tracy no domínio dos modelos de supervisão adoptados, saliente-se que a actuação do supervisor se desenvolve numa perspectiva ecológica, ao nível global da escola, onde caberão funções de coordenação, apoio, facilitação, envolvimento, colaboração, mediação, reflexão, formação e avaliação, de modo a capacitar a organização para uma aprendizagem contínua. A sua acção orienta-se, ainda, para a promoção do diálogo, para a mediação de conflitos e para a criação de estratégias que potenciem os recursos existentes. Serão pois, verdadeiros líderes, dotados de

uma visão estratégica que lhes permitam antecipar o futuro, construindo o presente em função dos actuais desafios. Como diria Alarcão (2002, p. 232), “ o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado”. Ou então, um profissional do “humano, em que são fundamentais a relação de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação” (Idem, p. 234).

Alarcão e Tavares (2003, p. 152) considerando a supervisão como uma área transdisciplinar que recorre a um leque de saberes variados, oriundos das mais variadas áreas, afirmam o seguinte: “Para além da psicologia, da pedagogia, da didáctica, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, passa a incluir também a gestão de recursos, a mudança organizacional e o desenvolvimento profissional.”

Sendo inegável que o leque de funções supervisivas foi alargado, consequentemente, as competências do supervisor terão de ser, igualmente, mais abrangentes. Alarcão (2002, p. 235) destaca as seguintes: competências interpretativas, competências de análise e avaliação, competências de dinamização da formação e competências relacionais.

Situando a sua acção numa função que a autora designa de “macroscópica” (Idem, p. 233), aponta para diferentes contextos onde ela se poderá projectar e que passamos a referir:

- a) colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;
- b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- d) acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;

- e) colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Atendendo à importância do papel desempenhado pelo supervisor, o mesmo deve ser dotado de um perfil de competências que o habilite a intervir com responsabilidade e saber, cujo principal papel consiste, numa tão complexa tarefa de abrir caminhos que conduzam à criação de contextos de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Parte II

Investigação Empírica

Capítulo 4 – As Questões da Investigação/ Procedimentos Metodológicos

“Os docentes continuam a ser os actores principais, apostando no seu saber técnico como base principal de segurança, mas também, no saber relacional, na partilha e no trabalho cooperativo.”

Simões, G.M.J., (2004, p. 78)

4.1. O problema e a opção metodológica

Este capítulo aborda a questão que desencadeia todo o processo empírico, para além da descrição do enquadramento e das opções e procedimentos metodológicos utilizados no estudo de campo, contextualizados na temática escolhida para este estudo – Gestão Intermédia – A Supervisão como Factor de Mediação no Processo de Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional – Um Estudo de Caso.

O contexto objecto deste estudo é o Agrupamento de Escolas Geração XXI, nome fictício que visa preservar o anonimato do Agrupamento em causa e as pessoas nele envolvidas. É com esta designação que sempre nos referiremos, ao longo do presente estudo, relativamente ao Agrupamento de Escolas que seleccionamos e que pretendemos aproximar metodologicamente a um estudo de caso e que, daqui em diante, será designado pela sigla AEG XXI.

Propomo-nos seguir uma abordagem descritiva e interpretativa das realidades escolares observadas, sobretudo aquelas que directa ou indirectamente manifestam relações com o problema que serve de ponto de partida para a concretização deste estudo:

Que modalidades de organização e de acção foram construídas e/ou adoptadas pelos gestores intermédios do AEG XXI, no âmbito da sua acção de coordenação e supervisão dos respectivos Departamentos/grupos, de forma a contribuírem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?

A esta questão procuraremos dar a resposta possível, através do humilde contributo a que nos propusemos levar a cabo, analisando a forma como cada um dos elementos inquiridos se perspectiva na sua acção de coordenação / supervisão, e no modo como encara o reflexo desse trabalho no cenário global da acção educativa da instituição. Nesta perspectiva tentaremos clarificar se as suas práticas se baseiam em atitudes de mediação/coordenação/supervisão/liderança, se procuram incentivar o

envolvimento colectivo, promovem o clima relacional e interactivo, a qualificação dos actores educativos e o desenvolvimento organizacional no seu sentido mais lato.

Nesta linha de orientação, tentaremos analisar e de algum modo esclarecer, alguns pontos que julgamos essenciais, e que estarão na base de uma dinâmica que se quer contextualizada, adequada às realidades locais e preparada para dar resposta aos actuais desafios que a sociedade impõe, otimizando todo o seu potencial, com base numa autonomia que, se por um lado permite à escola organizar-se de acordo com as suas especificidades, na definição das suas linhas de orientação, por outro lado, este facto acarreta consigo, grandes responsabilidades e uma envolvimento responsável e colectiva na sua concretização.

4.2. Objectivos do estudo

O presente estudo surge da necessidade de clarificar alguns aspectos que nos parecem pertinentes no estudo da Escola, especificamente quanto ao funcionamento dos Departamentos/grupos e às visões e dinâmicas desenvolvidas pelos actores educativos que os integram. Nesta perspectiva, pretendemos atingir os seguintes objectivos:

Objectivo geral:

- Analisar a forma como os Departamentos/grupos se organizam, avaliar as suas percepções e clarificar quais as estratégias adoptadas pelos coordenadores, no sentido de incentivarem à mobilização conjunta, numa lógica de parceria, colaboração e participação colectiva, assente num trabalho de mediação, supervisão e liderança.

Objectivos específicos:

- Clarificar quais as estratégias adoptadas pelos coordenadores, no sentido de incentivar à mobilização conjunta;

- Averiguar a forma como os coordenadores perspectivam o seu trabalho, e que sentido atribuem às funções que desempenham, tendo em conta, os diferentes contextos em que a supervisão se aplica;

- Perceber o alcance atribuído ao trabalho que desenvolvem, no seu sentido mais restrito, circunscrito ao funcionamento do Departamento/grupo e, por outro lado, numa abordagem mais lata, cuja visão ultrapassa esse âmbito e se perspectiva de modo global, abrangendo o desenvolvimento organizacional no seu todo;

- Por último, perceber quais os constrangimentos sentidos pelos docentes que poderão condicionar a sua acção, ou, por outro lado, quais os aspectos que consideram positivos, decorrentes das recentes transformações de que a escola tem sido palco, por força da publicação dos recentes e contínuos normativos que vieram alterar, significativamente, as políticas educativas e a dinâmica da escola.

4.3. Formulação das Hipóteses

Tendo como pano de fundo o enquadramento teórico, e com vista a dar resposta à questão inicial que esteve na origem da presente investigação, optamos por formular as seguintes hipóteses:

H1-Os docentes que desempenham cargos de coordenação e supervisão põem em prática, pelo menos com alguma frequência, as suas competências relacionais, de modo a que seja possível construir uma dinâmica de grupo partilhada, solidária e responsável, que contribua para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

H2-Os docentes que desempenham cargos de coordenação e supervisão põem em prática, pelo menos com alguma frequência, as suas competências de mediação, coordenação, supervisão e liderança, de modo a contribuírem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

H3-Os docentes que desempenham cargos de coordenação e supervisão perspectivam a sua acção, pelo menos com alguma frequência, com base numa visão abrangente, envolvendo os vários contextos da escola, de modo a promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

H4-O volume excessivo de medidas decretadas pelos recentes normativos que vieram introduzir significativas alterações na dinâmica da escola, dificulta o processo de reflexão, de adaptação à mudança e de incentivo à inovação, originando significativos constrangimentos.

Empenhar-nos-emos por levar por diante este trabalho de investigação e, se por um lado, tentaremos clarificar como se organiza a escola, por outro, tentaremos analisar o que pensam os seus actores sobre as novas reformas e como reagem a todo este recente processo de inovação e mudança, decorrente da definição e aplicação das novas políticas educativas.

Entendemos que qualquer reforma vinda da administração central, deve tentar envolver os professores e, tal como defende Bolívar (2003, p.9), “a melhoria escolar não pode ser ordenada ou prescrita, porque os factores associados à sua efectiva realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação, não são objectos de imposição, mas dependem da criação de condições e contextos que favoreçam a sua emergência.” Neste sentido, procuraremos saber a opinião dos gestores intermédios envolvidos no estudo.

Pesquisar uma realidade como é a escola, não é tarefa fácil. Se por um lado, nos consideramos principiantes nestas lides da investigação, apesar dos largos anos de experiência acumulados na docência, por outro lado, também consideramos que a escola, é palco de múltiplas realidades, cuja interpretação exige um olhar atento e experiente e uma grande envolvência nos diferentes contextos organizacionais.

A experiência pessoal que tenho vindo a desenvolver como docente de Educação Especial e como coordenação do Núcleo de Apoios Educativos que integram os Serviços Especializados de Apoio Educativo, permitiu-me ocupar uma posição privilegiada face a uma visão integrada perante os vários

contextos em que a acção educativa se desenvolve, pela possibilidade que me tem dado de trabalhar em estreita colaboração com todos os conselhos de docentes (Pré-Escolar e 1º CEB) e com os conselhos de turma (2º e 3º CEB) onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais se encontram integrados. No âmbito dos respectivos Departamentos Curriculares/grupos, trabalhamos em parceria no acompanhando aos alunos e à família, na planificação, na definição de linhas de flexibilização ou diferenciação curricular, na aplicação de estratégias, na gestão dos recursos existentes na escola e na comunidade envolvente, na colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação e com os Serviços de Saúde. Não obstante essa experiência, sentimos que é necessário complementá-la, investindo continuamente num processo de valorização profissional, de modo a permitir uma intervenção mais responsável e conhecedora, capaz de responder às exigências actuais, optimizando o trabalho que nos propomos desenvolver. É neste enquadramento que situamos este desejo e necessidade de levar por diante este estudo, fundamentado num levantamento teórico, que, por um lado vem desafiar determinadas visões que se tendem a instalar, sobretudo quando assumimos uma posição passiva, conservadora e conformista face às transformações vertiginosas que ocorrem à nossa volta, por outro, vem desencadear mecanismos que nos impulsionam a agir de forma inovadora, eficaz e adequada aos parâmetros que a modernidade impõe. A este propósito, torna-se oportuno citar García (1999, p.272), “ nunca como hoje a investigação e a reflexão foram tão necessárias à Educação. Nunca como hoje a acção educativa necessitou tanto de uma fundamentação rigorosa e multirreferenciada”. Por outro lado, é preciso decretar o fim das certezas e desenvolvermos mecanismo de auto-questionamento e de auto-avaliação sistematicamente.

Neste âmbito, consideramos que o sentido da competência resulta de um processo de maturação que só se atinge quando se é capaz de exercer a reflexão crítica e de adoptar um posicionamento avaliativo em relação às linhas de actuação.

Dando continuidade à reflexão sobre os propósitos que estão na origem deste estudo, a experiência acumulada, essencialmente, no desempenho do cargo de coordenadora e a motivação que esta área envolve, definiram a

opção em centrar este estudo na área da coordenação de Departamentos/grupos, confrontando uma visão pessoal com a de outros elementos que partilham das mesmas responsabilidades, até porque consideramos fundamental a necessidade de nos confrontarmos, sistematicamente, com outros olhares.

Uma investigação é, na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992, p. 29), “ algo que se procura, é o caminhar para um melhor conhecimento, e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica”.

4.4. O Estudo de Caso – O Agrupamento de Escolas Geração XXI

Este trabalho insere-se numa abordagem descritiva e interpretativa do tipo “estudo de caso” tal como é descrito por Lüdke e André (1986). Hamel et al. (1993) também afirma que o “estudo de caso” se aproxima mais de uma “abordagem” do que de um “método” e, foi com base nestes pressupostos que utilizamos esta designação.

Neste enquadramento, a amostra utilizada, da qual falaremos mais adiante, parece-nos bastante representativa, atendendo a que se trata de um “estudo de caso”.

Pretendemos situar-nos numa unidade agrupada, focalizando a investigação numa situação real, particular e única (Sabirón e Sierra, 1990, citados por Homem, 1998, p.94).

Foi nossa intenção representar a realidade estudada, tendo em conta vários componentes (Woods, 1986), visando descobrir e perceber “o que são as pessoas, como se comportam, como interactuam (...) as suas perspectivas, motivações (...) (Idem, p.5).

Estamos conscientes das limitações que um “estudo de caso” comporta, dado que se resume a um estudo circunscrito a uma determinada realidade. Neste sentido, as conclusões retiradas não poderão ser, por si só, conclusivas, nem poderão constituir matéria que permita uma generalização aplicável a contextos alargados. No entanto, poderão representar um pequeno contributo a acrescentar a outros estudos já efectuados ou futuramente desenvolvidos, em torno desta mesma temática.

4.4.1. Génese da Constituição do Agrupamento de Escolas Geração XXI

A constituição do AEG XXI remonta ao ano lectivo 2003-04, assente no princípio geral consagrado no Decreto Regulamentar que estabelece o seu regime:

a estratégia adoptada de agrupamento de escolas do ensino básico visa tornar mais coerente a rede educativa baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projectos educativos comuns e procurando superar situações de isolamento de escolas e de exclusão social, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que constitui o agrupamento.

(Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de Agosto)

A formação e constituição de agrupamentos de escolas é algo previsto pela primeira vez num Despacho Normativo, que ao configurar o ano lectivo 1997/98 “como o ano de preparação para a aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas” determina no seu ponto 1, o seguinte:

Os órgãos de administração e gestão dos Jardins de Infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário em exercício de funções no ano lectivo 1997/98 devem, em articulação com as Direcções Regionais de Educação, participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação de agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos.

(Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho)

No ano seguinte, o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, consagra no artigo 5º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, a constituição dos agrupamentos, define-lhes os objectivos e, no artigo 6º, os princípios a que devem obedecer, remetendo para Decreto Regulamentar próprio a definição dos requisitos que deverão cumprir.

Assim, em 29 de Agosto de 2000 é publicado o Decreto-Regulamentar nº12/2000 que “fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de Educação Pré-escolar e do Ensino Básico, adiante designados por agrupamentos, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento”.

Criado o quadro legal e após cerca de três anos de experiências com a constituição, em todo o país em geral e na área geográfica da DREN em particular, de inúmeros e desorganizados agrupamentos horizontais, eis que a DREN chama a si o processo de reordenação da rede escolar e apresenta a situação existente no distrito do Porto numa reunião realizada na Maia em 27/3/2003.

No sentido de, de forma concertada, se organizar o mapa de agrupamento para o concelho em que o AEG XXI se encontra inserido realizaram-se várias reuniões com a presença do Coordenador do Centro da Área Educativa e, após vários reajustes, é comunicado através de um ofício-circular que, por despacho do Senhor Director Regional, foi homologada a constituição de um agrupamento vertical, que viria posteriormente, a dar origem ao AEG XXI.

Cerca de um mês após esta comunicação, toma posse a Comissão Executiva Instaladora do AEG XXI, cerimónia que tem lugar no Centro da Área Educativa do Porto, perante o seu Coordenador.

4.4.2. Contextualização socioeconómica do espaço de inserção do AEG XXI

Trata-se de um Agrupamento Vertical situado numa zona urbana localizada na região litoral norte do país e é composto por sete

estabelecimentos de ensino: cinco Jardins-de-Infância (três funcionam separadamente, em edifício próprio), três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, duas das quais com Jardim-de-Infância integrado, estando ainda num destes estabelecimentos implementada uma Unidade de Intervenção Especializada para atendimento a alunos com deficiências graves e profundas. É ainda constituído por uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos.

A localização dos estabelecimentos de ensino apresenta-se com grande proximidade às zonas residenciais dos alunos, observando-se a existência de bons acessos.

As zonas de influência do Agrupamento são servidas por arruamentos e avenidas largas, com boa visibilidade e em bom estado de conservação não evitando, porém, situações de congestionamento de trânsito nas horas de entrada e saída. As ruas são, em geral, bem iluminadas. Toda a zona do Agrupamento é servida por transportes colectivos de passageiros, dos quais somente uma minoria pouco significativa de alunos faz uso.

O Agrupamento insere-se numa zona em que coexistem os tipos de construção horizontal e vertical, tendo sido alvo, nos últimos anos, de uma forte pressão urbanística, que tem alterado profundamente a paisagem e aumentado a sua densidade populacional.

Esta região caracteriza-se por ser eminentemente residencial e heterogénea em termos sócio-económicos. A zona piscatória tem vindo a sofrer grandes transformações, devido ao aumento imobiliário, que arrasta consigo um tipo de população com características sociais, económicas e culturais completamente diferentes das que eram predominantes na região, o que tem vindo a originar uma alteração significativa no tipo de população e uma mistura de influências que vem alterar por completo a tradição e as características muito específicas desta região.

No que concerne às actividades económicas, predominam os estabelecimentos de pequeno comércio e serviços, havendo no entanto a destacar-se a existência de superfícies comerciais de grandes dimensões. Verifica-se a existência de pequenas, médias e grandes indústrias vocacionadas para a transformação, distribuição e restauração. Também predominam as pequenas indústrias ligadas à actividade piscatória, nomeadamente, a rede de frio, conservas e restauro de redes.

Existem vários equipamentos desportivos e recreativos sendo, no entanto, claramente escassos, face à dimensão da população juvenil e às suas necessidades de movimento e de lazer.

Verifica-se, ainda, a existência de algumas instituições de índole cultural, social e de saúde.

4.4.3 Administração e gestão

O AEG XXI no decurso do corrente ano lectivo foi alvo de uma avaliação externa, no sentido de formalizar o contrato de autonomia.

Os órgãos que fazem parte do Agrupamento organizam-se do seguinte modo:

Assembleia – A Assembleia como órgão de participação e representação da comunidade educativa, é responsável pela definição das linhas orientadoras das actividades do Agrupamento. No desempenho das suas competências tem a faculdade de requerer a todos os órgãos as informações necessárias para cabalmente acompanhar e avaliar o funcionamento da instituição educativa.

É constituída por 14 elementos representantes dos Docentes, Pais e Encarregados de Educação, Pessoal não Docente e representante da Autarquia, e reúne em sessão ordinária uma vez por semana.

Conselho Executivo – O Conselho Executivo, sendo o órgão de administração e gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica, administrativa e financeira, é composto pelo Presidente e três vice-presidentes.

Conselho Pedagógico – O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, nos domínios pedagógico-didáctico, orientação e acompanhamento dos alunos, da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

É constituído por 20 elementos representantes dos Departamentos do 2º e 3º Ciclos, do Conselho de Docentes do Pré-Escolar, do Conselho de

Docentes do 1º Ciclo, do Conselho de Docentes titulares de turma do 1º e 2º ano (existe apenas um elemento a representar os dois anos de escolaridade), Conselho de Docentes titulares de turma do 3º ano, Conselho de Docentes titulares de turma do 4º ano, Núcleo de Apoio Educativo, Directores de Turma, Pais e Encarregados de Educação, Pessoal não Docente e representante dos projectos.

Reúne ordinariamente uma vez por mês.

Conselho Administrativo – O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento. Nele tem assento o Presidente do Conselho Executivo, um dos Vice-presidentes e o Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

Coordenação de Estabelecimento – Cada estabelecimento do Pré-Escolar ou do 1º Ciclo com pelo menos três docentes titulares de turma, tem um coordenador que desempenha as suas funções em estreita colaboração com a Direcção do Agrupamento.

4.4.4 Corpo docente

Frequentam o Agrupamento 2.211 alunos distribuídos pelos diferentes níveis do Ensino Básico.

Tabela 3 - Número de alunos

Nível	Total	Alunos/População
Pré-escolar	263	1,0%
1º CEB	964	3,7%
2º e 3º CEB	925	3,7%
Ensino Especial	69	3,1%
Totais	2.221	8,6%

Existem 69 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que representa 3,1% da população escolar e que se distribuem pelos diferentes níveis de escolaridade básica do seguinte modo:

Tabela 4 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Nível	Total	%
Pré-escolar	10	3,8%
1º CEB	25	2,6%
2º e 3º CEB	34	3,7%
Totais	69	3,1%

Para além dos alunos com NEE, existe ainda, um número alargado de alunos com dificuldades e reforço de aprendizagem, que não existe no Pré-escolar, e se traduz no 1º ciclo em apoio sócio-educativo e no 2º e 3º Ciclos, em apoio pedagógico acrescido, num total de 78 no 1º CEB e de 374 no 2º e 3º CEB.

Entre o número de alunos e o rácio de professores, a média das turmas é composta por 25 alunos.

O insucesso escolar global ainda é elevado em todos os níveis, destacando-se um índice mais elevado no 3º Ciclo.

Em contrapartida, o abandono escolar no ensino obrigatório é diminuto, fruto da generalidade dos alunos se sentirem motivados a permanecerem na escola. No entanto, uma percentagem elevada desiste de continuar os estudos no Ensino Secundário e optam por ingressar em cursos profissionais.

4.4.5. Recursos humanos

Tabela 5 - Corpo docente

Níveis	Total	PQND	PQZP	Contratados	Rácio Alunos/ Professores
Pré-escolar *	14	6	4	2	18,8
1º CEB	67	34	22	11	14,4
2º e 3º CEB	127	87	14	26	7,3
Ensino Especial	8	5	-	3	8,6
Totais	216	132	40	42	Média (10,2)

* Dois dos Docentes exercem cargos de Coordenação de Bibliotecas

4.4.6. Estruturas de Orientação Educativa

As Estruturas de Orientação Educativa visam assegurar a concretização do Projecto Educativo, acompanhando eficazmente o desenvolvimento curricular e o percurso escolar dos alunos, na perspectiva da promoção da qualidade educativa. São compostas pelo Conselho de Docentes do Pré-Escolar, Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, Conselho de Docentes de Ano (1º CEB), Conselho de Docentes de Articulação entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, Conselho de Docentes de Articulação entre o 1º e o 2º CEB, Departamentos Curriculares (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões), Sub-Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de Turma e o Conselho de Turma.

4.4.7. Serviços Especializados de Apoio Educativo

Estes serviços têm como função promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, conjugando a sua actividade com as Estruturas de Orientação Educativa. Deles fazem parte o Serviço de Psicologia e Orientação que tem como função colaborar na promoção do desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e vocacional dos alunos.

Este Serviços integram, ainda, o Núcleo de Apoios Educativos, cuja função visa contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, promover a integração sócio-educativa dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, promover a qualidade e inovação educativa, articular as respostas às necessidades educativas com os recursos existentes na comunidade a diversos níveis.

4.4.8. Auxiliares de acção educativa

Apesar de não haver sobrelotação dos vários estabelecimentos, estes debatem-se com uma situação deficitária, quanto ao número de Auxiliares de Acção Educativa, atendendo à diversidade de funções que lhes são inerentes.

4.4.9. Serviços de secretariado e administrativo

Não tendo intervenção directa ao nível pedagógico, são estruturas de rectaguarda essenciais à criação de condições para o bom desenvolvimento do processo educativo. São compostos pelos Serviços Administrativos e Serviço de Acção Social Escolar.

Centralizados na Sede de Agrupamento, desenvolvem todo o trabalho e desempenham todas as funções inerentes a todos os estabelecimentos e relativas a todos os recursos humanos, e distribuem-se da seguinte forma:

Tabela 6 - Número de elementos ligados ao Serviço Administrativo e Acção Social Escolar

Quadro	Contratados	SASE	Total
9	3	1 (Quadro)	12

4.4.10. Instalações de apoio pedagógico-didáctico

Estão abrangidos por esta designação, todos os que, embora distintos nas suas valências, se encontram ao serviço do corpo docente e discente tendo como objectivo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Englobam-se nestas instalações as bibliotecas (3), duas das quais, localizadas nas escolas do 1º Ciclo com maiores dimensões e uma na escola sede de Agrupamento (EB 2,3). Também há que considerar os espaços de aula (12 no Pré-escolar, 46 no 1º CEB, 19 dos quais são contentores (colocados recentemente pela Autarquia, alegadamente a título provisório, para que fosse possível implementar as actividades extra-curriculares) e 33 no 2º e 3º CEB, 7 dos quais são Pré-fabricados), a sala de estudo (0 no 1º CEB e 1 no 2º e 3º CEB), salas de professores (existem pequenas áreas no pré-escolar e 1º ciclo e dois espaços de dimensões mais ajustadas no que se refere ao 2º e 3º CEB), gabinetes de Directores de Turma, gabinetes dos Serviços de Psicologia e Orientação (2).

4.4.11. Serviços específicos de logística

Neste conceito incluem-se todos os serviços especializados que apoiam a vida da comunidade e garantem as condições para o seu funcionamento, nomeadamente, o posto médico, as reprografias, as papelarias, os refeitórios e bufetes, os serviços de manutenção, portarias e centrais telefónicas (PBX).

4.5. Identificação de circunstâncias funcionais

As informações que de seguida se apresentam, surgem na sequência da consulta documental do Projecto Educativo e ainda, do conhecimento pessoal que possuímos do Agrupamento em estudo.

Sendo o Projecto Educativo o instrumento privilegiado na definição das linhas orientadoras do Agrupamento de Escolas em estudo, reflectindo as necessidades da comunidade educativa, as estratégias que permitam solucionar os problemas existentes e as metas que se pretendem atingir, decidimos integrar esta matéria na caracterização do nosso “estudo de caso”.

Poderá ser argumentado que estes dados da análise do P.E., deveriam surgir mais adiante, confrontando-os com as respostas dos inquiridos. Contudo, entendemos que para uma caracterização cuidada do presente “estudo de caso”, seria necessário apresentar esta análise neste capítulo, ao mesmo tempo que se antecipa um conjunto de informações sobre dados relevantes acerca deste Agrupamento, que irão facilitar a análise comparativa com os dados recolhidos através do questionário.

4.5.1. Positivas

Alunos

Da história relativamente recente de há cerca de três décadas a esta parte, e apesar das condições socioeconómicas não terem evoluído muito, os resultados registados hoje na área comportamental e do aproveitamento, tiveram uma evolução notória.

Docentes

Existe a convicção de que a existência de núcleos de docentes carismáticos em cada estabelecimento poderá constituir uma mais valia na resolução de um dos maiores problemas identificados no Agrupamento e que se prende com a criação do sentimento de grupo e de pertença ao

Agrupamento e na criação de uma crescente aproximação entre todos os docentes.

Por outro lado, a dedicação, empenho e competência da maioria dos docentes, aliada à cada vez mais frequente coordenação das acções educativas, poderão maximizar a qualidade do serviço prestado pelo Agrupamento.

A definição de objectivos realistas e mensuráveis a curto e médio prazo a par de uma formação continuada aumentará as competências e o sucesso individual.

Do mesmo modo, se a melhoria das condições de trabalho se vier a concretizar e a humanização e recuperação da dignidade da profissão for reabilitada, a motivação funcionará como uma alavanca.

Por último, se o afecto de que carecem grande parte dos alunos do Agrupamento for compensado com estratégias pedagógicas em que a empatia, a afectividade e uma relação interpessoal sejam a base do ensino/aprendizagem, o resultado obtido será seguramente satisfatório (dados recolhidos no PEA).

Pais e Encarregados de Educação

Dos dados conhecidos e recolhidos, constata-se a existência de Associações de Pais em todos os níveis de ensino, mas não em todos os Jardins-de-Infância. Algumas das Associações têm assento no Conselho Pedagógico e têm mostrado interesse na parceria educativa, essencial à prossecução de uma boa parte da solução de muitos dos problemas existentes.

Registe-se ainda, uma significativa e continuada participação individual dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos e na relação estabelecida com a Escola (dados recolhidos no PEA).

4.5.2. Negativas

Alunos

A ausência do pai, repetidamente sublinhada neste Agrupamento pelo facto de uma grande parte se dedicar à actividade piscatória, gera défices de acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, agravado pela inexistência de respeito pela autoridade e pelas regras de conduta social. A este problema, acrescenta-se a falta de hábitos de ocupação dos tempos livres, os maus hábitos alimentares, o excesso de tempo dedicado a ver televisão e os horários tardios de deitar. Todos estes factores originam comportamentos graves e frequentes de indisciplina.

As falhas que se podem hierarquizar são: a falta de concentração, a falta de autodisciplina e civismo, a falta de organização e dificuldades em seleccionar a informação, a falta de autonomia, de hábitos de trabalho e de metodologias de estudo.

Em todas as faixas etárias, a ausência de uma rectaguarda familiar de apoio complementar, agrava os défices referidos e contribui para o insucesso.

Se nos remetermos para o retrato social, familiar e económico acima traçado, teremos que compreender a eventual razão do apontado e reconhecido desinteresse dos alunos pelas actividades propostas em particular e pela escola em geral, pelos problemas disciplinares frequentes e que atravessam todas as faixas etárias e pelos resultados aquém do desejado, sobretudo no que respeita à iliteracia e às dificuldades de raciocínio lógico-matemático, condicionantes com que se tem que contar para exercer a acção educativa.

Docentes

Como factores negativos são apontados os seguintes aspectos:

- A ausência de sentimento de grupo e de pertença ao Agrupamento, a debilidade de interacções pedagógicas que passam pela sequencialização, articulação e coordenação entre anos e Ciclos, prejudicadas pelo enraizado trabalho individualista;
- A ausência de objectivos atingíveis a curto e médio prazo, sem um plano de formação contínua, específico e diversificado, abrangendo a área psico-pedagógica, impede que se atinja o profissionalismo que se pretende;

- A não assunção e concretização das competências legais e institucionais dos diferentes órgãos da escola e a fraca adesão aos projectos institucionais disponíveis, que são muitas vezes impostos, não favorecem a melhoria dos resultados obtidos;

- As recentes alterações profissionais e da carga horária, que agravaram o quotidiano dos docentes, o actual sistema de avaliação de desempenho e o recente normativo de gestão escolar, criam perspectivas pessimistas na relação entre os pares, agravando-as;

- O deficiente suporte logístico, que passa pelos espaços físicos, pelos equipamentos, pelos auxiliares didácticos, sobretudo no campo informático, acrescido da excessiva carga horária para o funcionamento da organização escolar, não fazem vislumbrar as grandes alterações desejadas;

- A inexistência de condições para uma igualitária avaliação externa de todos os Agrupamentos impedirá a possibilidade de se inferir das reais possibilidades de superação do insucesso escolar (dados recolhidos no Projecto Educativo de Agrupamento).

Pais e Encarregados de Educação

Pela incipiente formação académica que ainda domina a maioria dos Pais e Encarregados de Educação, o desejado acompanhamento e auxílio ao estudo, torna-se impossível de concretizar a médio prazo.

Ressalta, ainda, uma fraca adesão dos Pais e Encarregados de Educação às Associações que os representam e uma baixa participação nas actividades desenvolvidas por aquelas ou pela escola. Este facto denota que ainda não foi atingido o tal patamar tão necessário e que tem permanecido no centro do debate sobre questões de natureza educativa, que é a abertura da escola à comunidade e as pontes que deverão ser criadas para que a interacção escola-família seja, definitivamente, uma realidade mais expressiva. Torna-se urgente identificar, quais as circunstâncias que estão na base desta questão. Apesar de muito se ter reflectido sobre este assunto, certo é que, por vezes, estes dois pólos – escola/comunidade, teimam em permanecer de costas voltadas.

4.6. Intervenção Educativa

4.6.1. Princípios gerais orientadores da operacionalização

- Primado dos critérios pedagógicos sobre os administrativos e corporativos na definição das políticas educativas do Agrupamento;
- Adopção de critérios equitativos e pedagógicos na composição e distribuição das turmas nos diferentes estabelecimentos do Agrupamento;
- Racionalização e adopção de critérios de eficácia e eficiência pedagógica na distribuição dos créditos concedidos ao Agrupamento, mobilizando-os, prioritariamente, para apoio aos alunos e, ainda, na distribuição dos horários de docentes e não-docentes do Agrupamento;
- Racionalização pedagógica na distribuição da carga horária das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, integrantes do currículo escolar.

4.6.2. Incremento de uma cultura de aprendizagem dos agentes educativos, tendente à qualificação da Instituição

De modo a que a Escola se constitua como uma comunidade de aprendentes necessária à melhoria do serviço público que presta à comunidade que serve, torna-se necessário ter em conta um conjunto de factores fundamentais:

- Promoção e valorização da formação pela investigação educacional/ inovação em contexto de trabalho;
- Desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade/exigência a todos os níveis, quer administrativos, quer educacionais;
- Promoção da acção integrada das diferentes Estruturas de Orientação Educativa e Estruturas de Apoio Educativo;
- Promoção de actividades de interacção dos diferentes estabelecimentos do Agrupamento;
- Definição de critérios e de dispositivos de regulação/avaliação da acção desenvolvida pela Instituição;

- Promoção da interacção do Agrupamento com o contexto sócio-cultural em que se insere;
- Criação de um clima sócio-profissional e educativo motivador;
- Defesa da dimensão relacional.

4.7. Caracterização da amostra

Optamos por direccionar o estudo, tendo em conta os quatro níveis de escolaridade (Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico), porque nos parece importante estabelecer uma análise comparativa, perante cenários diferentes, mas onde a supervisão ao nível da coordenação de Departamentos/grupos surge de forma transversal, num Agrupamento Vertical como é o caso do seleccionado para este estudo.

Por outro lado, tendo em conta o actual desejo de inovar, em que as mudanças se sucedem nas escolas a um ritmo vertiginoso, o papel destes actores educativos, surgem associados a novos contextos e a novas responsabilidades, tendo vindo gradualmente a alargar o seu campo de acção.

A amostra abrange um coordenador do conselho de docentes do Pré-escolar, um coordenador do conselho de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, um coordenador do Departamento dos Apoios Educativos, quatro coordenadores de ano, referentes aos quatro anos de escolaridade do 1º CEB, um coordenador e seis subcoordenadores do Departamento de Línguas, um coordenador e quatro subcoordenadores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, um coordenador e seis subcoordenadores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e um coordenador e seis subcoordenadores do Departamento de Expressões, num total de trinta e três docentes.

Tomando por base os dados recolhidos no questionário, referentes à amostra seleccionada, procederemos a uma caracterização mais pormenorizada, relativamente às variáveis sobre as quais incidiu o processo de investigação. Neste sentido, optamos por incluir neste ponto a apresentação dos resultados estatísticos referentes à amostra seleccionada, na medida em que considerámos ser este o espaço indicado para o fazer. A apresentação, análise e discussão dos restantes resultados, farão parte do próximo capítulo.

Tendo abrangido, como já foi referido, uma população de 33 gestores intermédios, a taxa de retorno traduziu-se em 60,6%, o que significa que 20 dos elementos contactados aderiram ao preenchimento do questionário.

Tabela 7 – Distribuição da população segundo o sexo (Item 1 do questionário)

		Frequency	Percent
Valid	Masculino	2	10.0
	Feminino	18	90.0
Total		20	100.0

A tabela 7 permite-nos verificar que a variável sexo apresenta uma clara preponderância do género feminino (90%; 18 elementos), seguindo-se o sexo masculino (10%, 2 elementos).

Tabela 8 – Distribuição da população segundo a idade (Item 2 do questionário)

		Frequency	Percent
Valid	De 26 a 35 anos	1	5,0
	De 36 a 50 anos	10	50,0
	Mais de 50 anos	9	45,0
Total		20	100,0

No que se refere à idade, observa-se -se na tabela 8, que 50% dos inquiridos (10 elementos) têm idade entre os 36 e os 50 anos e 45% (9 elementos) têm mais de 50 anos. Apenas 5% (1 elemento) têm idade entre 26 e 35 anos.

Tabela 9 – Distribuição da população segundo o tempo de serviço como docente (Item 3 do questionário)

	Frequency	Percent
Valid De 10 a 20 anos	2	10,0
Mais de 20 anos	18	90,0
Total	20	100,0

Relativamente ao tempo de serviço como docente, verifica-se na tabela 9, que 90% dos docentes (18 elementos) tem mais de 20 anos de serviço e que 10% (2 elementos) tem entre 10 e 20 anos de serviço.

Pela observação das duas tabelas anteriores, poder-se-á concluir o seguinte: como 90% têm mais de 20 anos de serviço, então cerca de 95% da amostra deverá ter mais de 45 anos de idade. Este facto vem comprovar que estes cargos são desempenhados por professores mais experientes e com mais anos de serviço docente. Por outro lado, a actual legislação (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro que vem introduzir profundas alterações ao Estatuto da Carreira Docente de Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário) exige que estas funções sejam assumidas por professores titulares, ou seja, docentes que se encontravam à data do primeiro concurso para aceder à categoria de professor titular, nos três últimos escalões da carreira (8º, 9º e 10º).

Tabela 10 – Distribuição da população segundo o número de anos a leccionar no AEG XXI (Item 4 do questionário)

	Frequency	Percent
Valid De 2 a 4 anos	2	10.0
Mais de 4 anos	18	90.0
Total	20	100.0

A tabela 10 permite-nos constatar que 90% (18 elementos) dos inquiridos se encontra há mais de 4 anos no Agrupamento AEG XXI. Apenas 10% (2 elementos) está a leccionar neste Agrupamento há 4 anos ou menos.

Tabela 11 – Distribuição da população segundo o grau académico que detêm (Item 5 do questionário)

	Frequency	Percent
Valid Bacharelato	2	10.0
Licenciatura	17	85.0
Mestrado	1	5.0
	20	100.0

Como se pode verificar, pela visualização da tabela 11, 90% dos inquiridos (85%+5%) num total de 18 elementos, têm, pelo menos, a licenciatura. Apenas 10% (2 elementos) possui o bacharelato. Esta constatação poderá induzir em erro, dado que estes docentes que se assumem como bacharéis, têm obrigatoriamente, caso contrário não poderia candidatar-se a professores titulares, de possuir uma especialização complementar ou um complemento de formação que lhes confere uma equivalência à licenciatura, ou seja, nenhum dos docentes inquiridos é, apenas, bacharel.

Tabela 12 – Distribuição da população segundo o tipo de especialização que possuem (Item 6 do questionário)

	Frequency	Percent
Valid Nenhuma	14	70.0
Superv. Pedag./Coord.	2	10.0
Organ. e Desenv. Curric.	1	5.0
Administr. e Gestão Esc.	1	5.0
Orientação Educativa	1	5.0
Educação Especial	1	5.0
	20	100

A leitura da tabela 12 permite-nos verificar que 30% (6 elementos) possuiu especialização complementar e que 70% dos inquiridos (14 elementos), não possuiu qualquer tipo de especialização.

As orientações legais (Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho) apontarem para que a coordenação dos Departamentos deve ser assumida, preferencialmente, por docentes detentores de formação acrescida 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. Apesar disso, verifica-se, na prática, que tal não acontece. Pensamos, no entanto, que o elevado grau de responsabilidade exigido pelo exercício deste cargo exigirá paralelamente à experiência acumulada ao longo dos anos, uma adequada formação que permita uma acção consciente e conhecedora.

Quanto ao tipo de especialização encontramos 10% dos inquiridos (2 elementos) com formação na área de Supervisão Pedagógica/Coordenação, 5% (1 elemento) na área de Organização e Desenvolvimento Curricular, 5% na área de Administração e Gestão Escolar, 5% na área de Orientação Educativa e, por último 5% na área de Educação Especial.

Tabela 13 – Distribuição da população segundo a sua situação profissional (Item 7 do questionário)

		Frequency	Percent
Valid	PQND	17	85.0
	PQZP	2	10.0
	Total	19	95.0
Missing	System	1	5.0
Total		20	100.0

Na tabela 13, surgem em destaque (85%), os Professores do Quadro de Nomeação Definitiva (17 elementos). Com a representação de 10% (2 elementos), surgem os Professores do Quadro de Zona Pedagógica. Um dos elementos inquiridos (5%) não assinalou a resposta a este item.

Mais uma vez se confirma, que uma grande percentagem dos docentes conta já com uma longa carreira docente.

Se compararmos esta tabela com a tabela 9, referente ao número de anos na função docente, e se considerarmos que o inquirido que não respondeu se poderá enquadrar no grupo dos Professores com Nomeação Definitiva, verificamos que a percentagem de docentes com mais de 20 anos de serviço é igual à percentagem de docentes que pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva (90%), num total de 18 elementos.

Tabela 14 – Distribuição da população segundo o nível de ensino que lecciona (Item 8 do questionário)

		Frequency	Percent
Valid	Pré-esc./ 1ºCEB	4	20.0
	2ºCEB	10	50.0
	3ºCEB	6	30.0
Total		20	100.0

Nível de ensino leccionado

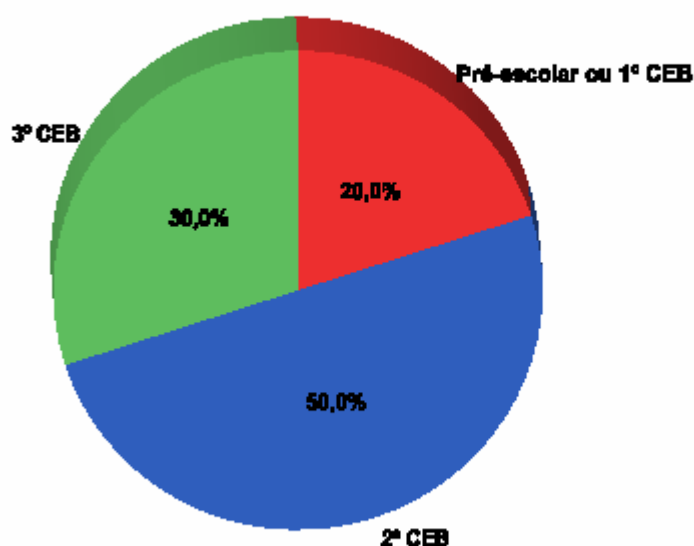


Figura 5 – Gráfico representativo do nível de ensino leccionado pelos inquiridos

A tabela 14 e o gráfico da figura 5, permite-nos observar, que 50% dos inquiridos lecciona o 2º CEB (10 elementos), seguido de uma taxa de 30% a leccionar o 3º CEB (6 elementos) e, ainda, a leccionar o Pré-escolar ou o 1º CEB, verifica-se uma taxa 20% (4 elementos).

Este resultado era esperado, atendendo a que no Pré-escolar apenas existe o cargo de Coordenador de Docentes (motivo pelo qual aparece sempre agrupado aos docentes do 1º CEB, para que não seja identificado), no 1º CEB, para além do cargo de Coordenadora de Docentes, existe também o cargo de Coordenador de cada um dos quatro anos de escolaridade.

Nos 2º e 3º CEB o número de elementos ligados aos Departamentos e Sub-Departamentos Curriculares é consideravelmente mais elevado, o que justifica uma taxa conjunta de 80% (16 elementos) referente aos docentes que leccionam estes dois ciclos, como se poderá verificar no gráfico seguinte (Figura 6).

Gráfico referente aos cargos desempenhados por cada docente
(Item 9 do questionário)

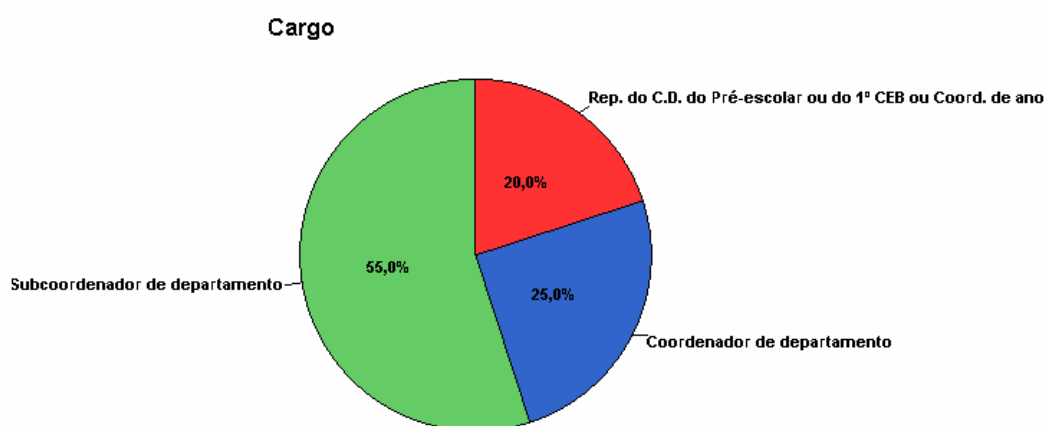


Figura 6 – Gráfico representativo dos cargos desempenhados pelos docentes

Assim, com uma taxa de 55% surgem os Sub-Coordenadores de Departamento, com 25% os Coordenadores de Departamento e com 20%, os elementos representantes do Conselho de Docentes do Pré-escolar ou do 1º CEB ou os Coordenadores de ano /1ºCEB).

4.8. Fontes de Evidência: Instrumentos de recolha de dados

A metodologia adoptada, de tipo quantitativo, baseia-se na aplicação de um questionário, efectuado por administração directa, “permitindo a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação” entre as variáveis (Quivy e Campenhoudt, 1922, p. 191). Por outro lado, a análise de conteúdo da questão aberta incluída no questionário e a consulta e análise documental dos instrumentos que norteiam a acção da escola, dos quais destacamos o Projecto Educativo, ao qual já nos referimos anteriormente por uma questão de contextualização do assunto em questão, permitiu-nos também enveredar por uma vida de investigação de carácter qualitativo.

Esta metodologia de investigação, pareceu-nos complementar e enriquecer a recolha dos dados mensuráveis ou quantificáveis obtidos pela aplicação do questionário na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan, R.; Biklen, S., 1994). Deste modo, poderemos afirmar, que a opção metodológica foi de carácter misto.

A triangulação efectuada entre as variáveis, a já referida recolha documental (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, ...) e a consulta assídua do site do Agrupamento, permitiram obter um conjunto de dados de carácter qualitativo essenciais, que permitiram complementar a informação obtida através da aplicação do questionário.

O estudo empírico foi iniciado no mês de Janeiro. Os questionários foram distribuídos em Abril e recolhidos em meados do mês de Maio tendo sido, posteriormente, objecto de tratamento.

4.8.1. Estrutura do questionário

A opção pela aplicação de um questionário permite colocar a um conjunto de inquiridos uma série de questões “relativas à sua situação profissional (...), às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (Quivy, 1992, p. 190).

O inquérito aplicado no âmbito deste estudo, encontra-se dividido em quatro grupos, o último dos quais, se apresenta sob a forma de questão aberta.

O I grupo engloba sete questões e pretende recolher elementos pessoais e profissionais, nomeadamente, o sexo (questão 1), a idade (questão 2), o tempo de serviço na função docente (questão 3), o número de anos de permanência no Agrupamento (questão 4), as habilitações académicas (questão 5), a área de especialização que a legislação prevê para o desempenho destes cargos e que eventualmente possam ter desenvolvido no campo da supervisão pedagógica, organização e desenvolvimento curricular, formação de formadores ou outra (questão 6) e, por último, a situação profissional dos inquiridos (questão 7).

O II grupo refere-se à actividade docente no Agrupamento e pretende obter dados acerca do nível de ensino que leccionam (questão 8) e o cargo que desempenham (questão 9).

Na questão 8, relativamente ao nível de ensino que lecciona, incluiu-se em simultâneo, os dois níveis (Pré-escolar e 1º C.E.B.), dado que só existe um elemento ligado ao Pré-escolar e que, se referido separadamente, seria identificado de imediato.

Pelo mesmo motivo, em relação à questão 9 e no sentido de preservar a confidencialidade dos dados recolhidos e a não identificação dos docentes em causa, optou-se por incluir conjuntamente os cargos de coordenação dos docentes do Pré-escolar (um elemento), do 1º Ciclo do Ensino Básico (um elemento), e os de coordenação de ano ligados ao 1º Ciclo do Ensino Básico (quatro elementos).

Atendendo a que os dois primeiros cargos referidos são desempenhados apenas por um elemento, não faria sentido estar a referi-los individualmente, uma vez que, deste modo, não seria possível respeitar o princípio do anonimato subjacente a este estudo.

Neste II grupo, o questionário incidiu, ainda, na obtenção de dados referentes ao número total de alunos (questão 10) e ao número médio de horas semanais dedicadas exclusivamente à preparação de aulas (questão 11).

Consideramos, ainda, oportuno recolher elementos relativos ao número médio de horas semanais dedicadas, simultaneamente, às aulas, à sua preparação, às reuniões, à elaboração/implementação de projectos e ao atendimento aos Encarregados de Educação (questão 12).

No sentido de estabelecer um paralelismo entre algumas das actividades inerentes à função docente e a frequência exercida por cada um dos inquiridos na sua concretização, definiu-se quatro tarefas, às quais foram atribuídos cinco níveis temporais (A= uma vez por semana, no mínimo; B= uma ou duas vezes por mês; C= uma vez por período escolar; D= uma vez por ano escolar; E= nunca), com o objectivo de averiguar quais as tarefas que exigem uma maior disponibilidade de tempo (questão 13).

De modo a analisar qual o sentido atribuído ao cargo de coordenador(a) /supervisor(a), definiu-se um conjunto de oito afirmações em que os inquiridos terão de assinalar se consideram ser verdadeiras ou falsas (questão 14).

O III grupo refere-se ao perfil de competências do(a) coordenador(a) (questão 15) que por sua vez, é subdividido em três sub-grupos: competências de âmbito relacional, competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança e, por último, competências na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Os inquiridos terão de assinalar perante quatro níveis distintos (muitas vezes, às vezes, raramente e nunca), qual o que melhor se ajusta ao seu perfil.

Neste grupo do questionário, julgamos ter abordado os diferentes contextos em que o trabalho de coordenação/supervisão se desenvolve e analisar a forma como os docentes se perspectivam no desempenho das suas funções.

Por último, o IV grupo apresenta uma questão aberta (questão 16), cuja opção se prende com a pretensão de que os docentes se pronunciem sobre as

grandes transformações verificadas recentemente no cenário educativo das nossas escolas, decorrente da publicação de diferentes normativos, nomeadamente o Regime de Concurso de Professores, o prolongamento do horário no Pré-escolar com a concretização das actividades de apoio à família e no 1º C.E.B. com a implementação das actividades de enriquecimento curricular (Inglês, Educação Física, Expressão Plástica, Educação Musical, Cidadania, ...) a revisão do Estatuto da Carreira Docente, o Concurso de Professor Titular, o Regime de Avaliação de Professores, as novas regras definidas para a Educação Especial, o Estatuto do Aluno e o diploma sobre o novo regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar.

Todas estas medidas vieram desencadear uma nova dinâmica na escola mas, por outro lado, vieram criar alguma instabilidade, decorrente de mecanismos desencadeados pelas reacções de resistência à mudança, sobretudo originadas pelo volume das alterações efectuadas e, ainda, por terem surgido de forma consecutiva, sem dar tempo a que os agentes educativos desenvolvessem um processo gradual de adaptação e de reflexão, absolutamente necessário perante tão vastas medidas reformistas.

Além disso, o facto de algumas das medidas terem alterado profundamente alguns dos direitos adquiridos ao longo dos anos, agravado pelo processo impositivo como foram implementadas, fechando a possibilidade de abertura ao diálogo e à negociação, vieram estimular a necessidade dos agentes educativos se manifestarem, dando eco a uma revolta ímpar na história da Educação. Atendendo a que o ano de 2008 ficou assinalado como um marco de referência face à necessidade dos docentes manifestarem o seu descontentamento, conforme se verificou pela esmagadora manifestação ocorrida em Lisboa, julgámos pertinente, dar voz aos gestores intermédios inquiridos e permitir que se manifestem sobre estas reformas e sobre a forma como elas interferiram no seu trabalho de Coordenadores e de Sub-Coordenadores dos respectivos Departamentos/grupos. Passámos a referir o teor da questão em causa:

Faça um breve comentário (máximo 15 linhas) sobre as recentes transformações que temos vindo a assistir na dinâmica da escola, decorrentes da publicação de sucessivos normativos, referentes ao processo de desenvolvimento organizacional da escola. Pode e deve salientar aspectos que

considere positivos e negativos na implementação das políticas educativas e que entenda terem contribuído, ou não, para uma mudança significativa na promoção e valorização do sistema de ensino. Sintetize, referindo-se à forma como toda essa mudança influenciou o seu desempenho enquanto elemento da comunidade educativa, particularmente, no cargo de gestão intermédia que exerce actualmente.

O espaço reservado à questão aberta proporcionou o registo dos aspectos que os inquiridos considerem positivos e que, de algum modo, possam ter contribuído para uma mudança significativa na promoção e valorização do sistema de ensino.

Deste modo, os docentes puderam dar expressão às suas opiniões, aos constrangimentos sentidos, mas também, possibilitou o registo dos aspectos que consideram positivos e permitiu, ainda, uma reflexão sobre o modo como esta mudança, influenciou o desempenho das suas funções.

Os questionários foram distribuídos pessoalmente aos inquiridos dos diferentes estabelecimentos de ensino que integram o AEG XXI durante o mês de Abril, tendo sido solicitada a sua devolução até meados do mês de Maio.

Esta distribuição foi precedida da respectiva autorização concedida pelo Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, que se revelou extremamente cooperante e receptivo a esta iniciativa, tendo de imediato disponibilizado os horários de atendimento dos docentes em causa, para que os pudéssemos contactar no período não coincidente com a componente lectiva.

Também da parte dos docentes contactados verificamos uma grande disponibilidade e o facto de termos criado um clima de proximidade e de alguma cumplicidade através do contacto pessoal, permitiu-nos acreditar que, possivelmente, obteríamos uma maior participação. Infelizmente, a percentagem de retorno dos questionários ficou aquém das nossas expectativas, tendo-se saldado em 60,6%. Apesar de tudo, não poderemos deixar de considerar uma amostra razoável.

Capítulo 5 – Apresentação, Análise/Discussão dos Resultados

“São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é.

Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento.”

(Brunet 1992)

5.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Os dados que apresentamos referem-se aos resultados obtidos pela aplicação de um questionário a 33 docentes que exercem cargos de Coordenação/Sub-Coordenação de Departamento/grupo, ligados à gestão intermédia e desenvolvem a sua actividade no Agrupamento de Escolas Geração XXI. Dos gestores intermédios contactados, apenas 20 aderiram ao seu preenchimento.

Os resultados expressos serão, tanto quanto possível, apresentados de modo a estabelecer uma ligação lógica com o problema de investigação em causa e, por outro lado, serão efectuadas as correlações possíveis entre as diferentes variáveis.

O processo utilizado baseou-se na constituição de uma base de dados, de acordo com o programa estatístico utilizado: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), cujos resultados são reproduzidos e organizados em tabelas, complementados com processos correntes da estatística descritiva.

Com base nas ideias defendidas por Cervo e Bervian (1993), consideramos que este tipo de procedimento permite o seguinte:

- a) A concentração do maior número possível de informação num menor espaço de tempo;
- b) A visualização dos fenómenos através da sua representação material figurada;
- c) Facilita uma melhor comparação dos dados.

Pontualmente, também recorreremos à representação dos dados através de gráficos, de modo a facilitar a leitura e interpretação dos resultados obtidos.

Foram efectuados os cruzamentos possíveis e que considerámos mais significativos entre as diferentes variáveis, tendo sido objecto de triangulação, os itens relacionados com a caracterização dos sujeitos e os referentes à actividade docente no Agrupamento.

No sentido de clarificar o modo como se organizam e como perspectivam a sua acção, optamos por apresentar os resultados obtidos parcelarmente, relativamente a três grupos que indicam as características que se enquadram no trabalho que cada um desenvolve, nomeadamente, no que se refere às competências de âmbito relacional, competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança e, ainda, competências na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Registámos, ainda, reportando-nos ao item de resposta aberta, os comentários acerca dos recentes e sucessivos normativos que vieram introduzir profundas alterações no cenário educativo, com reflexos inevitáveis no exercício da actividade docente, particularmente no desempenho dos cargos em que este estudo assume uma especial incidência. Pretendia-se que os inquiridos se manifestassem referindo a sua opinião pessoal sobre a forma como as novas políticas educativas contribuíram ou não, para uma mudança significativa na promoção e valorização do sistema de ensino e que tipo de influência exerceram no desempenho das suas funções.

Mantivemos como linha orientadora do nosso percurso a questão de partida que está na base deste projecto de investigação, ou seja, tentar descortinar **que modalidades de organização e acção foram construídas e/ou adoptadas pelos gestores intermédios do AEG XXI, no âmbito da coordenação e supervisão dos respectivos Departamentos/grupos, de forma a contribuírem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.**

Longe vai o tempo em que a escola e os seus actores permaneciam fechados sobre si próprios, alheios a qualquer processo de avaliação tanto de carácter interno como externo. Actualmente, a qualidade do serviço público que presta, impõe-se como condição essencial ao seu processo de desenvolvimento. A responsabilidade, a interacção e a prestação de contas perante os resultados individuais e colectivos, fazem parte da realidade de qualquer organização escolar.

É neste cenário que o papel do coordenador ligado à gestão intermédia assume um carácter crucial no incentivo à mobilização dos elementos que coordena, na procura de soluções eficazes e no contínuo investimento na promoção da qualidade do sistema de ensino.

É esta responsabilidade acrescida de participar e de incentivar à participação colectiva que faz do coordenador/supervisor um elemento estratégico na construção de uma escola que se adequa às novas exigências que a sociedade impõe, abrindo, simultaneamente, as portas do futuro.

5.2. Continuação da apresentação, análise / discussão dos dados obtidos no estudo empírico

Conforme já referimos no capítulo anterior, os dados estatísticos que directamente se relacionam com a amostra do presente estudo, foram apresentados oportunamente no capítulo 4, quando procedemos à sua caracterização (ponto 4.7. - caracterização da amostra), por entendermos ser o espaço mais indicado para o fazer.

Neste capítulo daremos continuidade à apresentação, análise/discussão dos restantes resultados obtidos.

Analisando o número médio de alunos por nível leccionado (Item 10 do questionário):

- Pré-escolar ou 1º CEB – média de 22,75 alunos, com um desvio padrão de 2,22.
- 2º CEB – média de 71,17 alunos, com um desvio padrão de 35,97 – implicando uma grande variabilidade, a que se junta dois valores aberrantes, que foram retirados nesta análise da média: um caso com 206 alunos (outlier moderado) e outro com 252 alunos (outlier severo).
- 3º CEB – média de 95,5 alunos, com um desvio padrão de 28,62 – implicando uma variabilidade razoável.

Analisando o número médio de horas que estes gestores intermédios utilizam a preparar aulas, por nível leccionado (Item 11 do questionário):

- Pré-escolar ou 1º CEB – média de 4,5 horas, com um desvio padrão de 1,73 – implicando uma grande variabilidade.

- 2º CEB – média de 4,63 horas, com um desvio padrão de 1,06 – implicando uma variabilidade razoável, a que se juntam dois valores aberrantes, que foram retirados nesta análise da média: um caso com 12 horas e outro com 14 horas (ambos outliers severos).

- 3º CEB – média de 7,8 horas, com um desvio padrão de 3,19 – implicando uma grande variabilidade, a que se junta um valor aberrante, que foi retirado nesta análise da média, com 20 horas (outlier moderado).

Conclui-se que, para a população, não há uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,901$) entre as médias de horas dispendidas na preparação de aulas, pelos grupos que leccionam no Pré-escolar ou 1º CEB (= 4,5 horas) e no 2º CEB (4,63 horas).

Tabela 15 – Group Statistics

Group Statistics					
Nível de ensino que lecciona		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nº médio de horas	Pré-escolar ou 1º CEB	4	4,50	1,73	,87
semanais de preparação	3º CEB	5	7,80	3,19	1,43

Tabela 16 – Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nº médio de horas semanais de preparação de aulas	Equal variances assumed	,833	,383	-,157	10	,878	-,13	,80	-1,90	1,65
	Equal variances not assumed			-,132	4,168	,901	-,13	,94	-2,70	2,45

Tabela 17 – Group Statistics

Group Statistics

		Nível de ensino que lecciona	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nº médio de horas semanais de preparação	Pré-escolar ou 1º CEB		4	4,50	1,73	,87
	2º CEB		8	4,63	1,06	,38

Tabela 18 – Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nº médio de horas semanais de preparação de aulas	Equal variances assumed	3,454	,105	-1,844	7	,108	-3,30	1,79	-7,53	,93
	Equal variances not assumed			-1,976	6,339	,093	-3,30	1,67	-7,33	,73

Tabela 19 – Group Statistics

Group Statistics

		Nível de ensino que lecciona	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nº médio de horas semanais de preparação	2º CEB		8	4,63	1,06	,38
	3º CEB		5	7,80	3,19	1,43

Tabela 20 – Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nº médio de horas semanais de preparação de aulas	Equal variances assumed	13,690	,004	-2,648	11	,023	-3,18	1,20	-5,81	-,54
	Equal variances not assumed			-2,150	4,558	,090	-3,18	1,48	-7,08	,73

Considerando um nível de significância de 5%, também se pode concluir, para a população, que não existe diferença estatisticamente significativa entre as médias de horas dispendidas na preparação de aulas, nos grupos que leccionam no Pré-escolar ou 1º CEB e no 3º CEB ($p = 0,093$), nem entre os grupos que leccionam no 2º CEB e no 3º CEB ($p = 0,09$), assumindo variâncias desiguais na população.

Analisando o número médio de horas que estes gestores intermédios passam na escola, por nível leccionado (Item 12 do questionário):

- Pré-escolar ou 1º CEB – média de 28,25 horas, com um desvio padrão de 1,26 horas.
- 2º CEB – média de 27,7 alunos, com um desvio padrão de 3,23 horas.
- 3º CEB – média de 30 horas, com um desvio padrão nulo, se retirarmos os outliers severos, que são constituídos por 2 casos, um com 28 horas e outro com 32 horas. Se fossem incluídos, teríamos um desvio padrão de 1,26 horas.

Tabela 21 – Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nº médio de horas semanais que passa na	Nível de ensino que lecciona				
	Pré-escolar ou 1º CEB	4	28,25	1,26	,63
	2º CEB	10	27,70	3,23	1,02

Tabela 22 – Independent Samples Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nº médio de horas semanais que passa na escola	Equal variances assumed	6,212	,028	,324	12	,752	,55	1,70	-3,15	4,25
	Equal variances not assumed			,458	11,961	,655	,55	1,20	-2,07	3,17

Tabela 23 – Group Statistics

Group Statistics

		Nível de ensino que lecciona	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nº médio de horas semanais que passa na	Pré-escolar ou 1º CEB		4	28,25	1,26	,63
	3º CEB		6	30,00	1,26	,52

Tabela 24 – Independent Samples Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nº médio de horas semanais que passa na escola	Equal variances assumed	,119	,739	-2,148	8	,064	-1,75	,81	-3,63	,13
	Equal variances not assumed			-2,150	6,605	,071	-1,75	,81	-3,70	,20

Tabela 25 – Group Statistic

Group Statistics

		Nível de ensino que lecciona	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nº médio de horas semanais que passa na	2º CEB		10	27,70	3,23	1,02
	3º CEB		6	30,00	1,26	,52

Tabela 26 – Independent Samples Test

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Nº médio de horas semanais que passa na escola	Equal variances assumed	9,892	,007	-1,649	14	,121	-2,30	1,39	-5,29	,69	
	Equal variances not assumed			-2,008	12,690	,066	-2,30	1,15	-4,78	,18	

Em todas as comparações entre as médias de horas passadas na escola, entre os grupos que leccionam no pré-escolar ou 1º CEB, no 2º CEB e no 3º CEB, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas na população, para um nível de significância de 5%.

Analisando a frequência com que são realizadas as seguintes tarefas fora das reuniões ordinárias (Item 13 do questionário):

Tabela 27 – Tempo dispendido na preparação de aulas

	Frequency	Percent
Valid 1 vez por semana	16	80.0
1 ou 2 vezes por mês	2	10.0
1 vez por período escol.	2	10.0
Total	20	100.0

Ao observar a tabela 27, verifica-se que 80% dos inquiridos (16 elementos) preparam as aulas com a frequência de uma vez por semana e 10% (2 elementos), uma ou duas vezes por mês.

A mediana é uma vez por semana, sendo de notar que há quem consiga preparar aulas só uma vez por período.

Tabela 28 – Cruzamento de dados relativamente à frequência com que os inquiridos preparam aulas, por nível de ensino

	1 vez por semana no mínimo	1 ou 2 vezes por mês	1 vez por período escolar
Pré-escolar ou 1º CEB	2	1	1
2º CEB	9	1	
3º CEB	5		1

Constata-se pela observação da tabela 28 que a maioria dos docentes necessita de preparar aulas com a frequência de pelo menos uma vez por semana.

Ao nível do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, num universo de 4 inquiridos, 50% necessita desta periodicidade na preparação desta actividade. Com maior incidência, verifica-se que no 2º Ciclo do Ensino Básico, num universo de 10 inquiridos, só um elemento é que não necessita de preparar uma vez por semana, situando-se no nível seguinte (1 ou 2 vezes por mês). Do mesmo modo, em relação ao 3º Ciclo do Ensino Básico, num universo de 6 inquiridos, só um elemento é que prescinde desta periodicidade, bastando-lhe preparar aulas uma vez por período escolar.

Apesar das excepções, poder-se-á concluir que em termos percentuais, os docentes que leccionam o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico necessitam de se debruçar com maior frequência na preparação de aulas. Relativamente aos docentes do Pré-escolar e do 1º CEB, os resultados obtidos distribuem-se, com uma percentagem muito aproximada, pelos três níveis de frequência.

Tabela 29 – Tempo dispendido na preparação de actividades de área de projecto ou de complemento curricular

	Frequency	Percent
Valid 1 vez por semana	11	55.0
1 ou 2 vezes por mês	3	15.0
1 vez por período	3	15.0
Nunca	3	15.0
Total	20	100.0

A maioria dos inquiridos (11 elementos, correspondendo a 55% dos inquiridos) realiza actividades de área projecto ou de complemento curricular, pelo menos uma vez por semana – a mediana. Com a frequência de uma ou duas vezes por mês, uma vez por período ou nunca, surgem representados igualmente em cada item, 15% dos inquiridos (3 elementos).

Tabela 30 – Cruzamento de dados relativamente à frequência com que os inquiridos preparam actividades de área de projecto ou de complemento curricular por nível de ensino

	1 vez por semana no mínimo	1 ou 2 vezes por mês	1 vez por período escolar	Nunca
Pré-escolar ou 1º CEB	2	1	1	
2º CEB	6	1	2	1
3º CEB	3	1		2

Verifica-se, pela observação da tabela 30, que os docentes que leccionam os diferentes ciclos, registam uma maior incidência, de uma forma praticamente igualitária em termos percentuais, na necessidade de uma periodicidade de pelo menos uma vez por semana, para preparação destas actividades. Há contudo, docentes do 2º CEB (1 elemento) e do 3º CEB (2 elementos) que nunca se debruçam sobre estas tarefas. Refira-se que nenhum

dos elementos do Pré-escolar ou do 1º CEB assinalou “nunca”. Este facto poderá ser explicado pela recente introdução das Actividades de Animação e de Apoio à Família (Pré-escolar) e das Actividades de Enriquecimento Curricular (AECs) no 1º CEB, que vêm obrigar a que se proceda a um trabalho de planificação conjunta entre os diferentes professores que leccionam as diferentes disciplinas (Ensino do Inglês e de outras línguas, Actividade Física e Desportiva, Ensino da Música, outras Expressões Artísticas, Ambiente, Cidadania, ...) e os professores titulares de turma, tendo-lhes sido exigido a inclusão de 1 h por semana no horário de todos os docentes titulares de turma. Assim, o regime de monodocência praticado desde sempre nestes níveis de ensino, altera-se por completo com o aparecimento destes novos docentes, obrigando, a que se criem espaços de planificação, reflexão e avaliação conjunta, no sentido de se definirem estratégias de intervenção que envolvam todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O Programa de Animação e Apoio à Família do Pré-escolar e o Programa de Enriquecimento Curricular do 1º CEB, encontram-se regulamentados pelo Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio. Este Despacho decorre da primeira medida efectiva de concretização de projectos do Programa de Generalização do Inglês no 3º e 4º anos de escolaridade do 1º CEB iniciado em 2005 e, posteriormente, alargado a outros anos de escolaridade e a outro tipo de actividades nos anos lectivos subsequentes (2006/07 e 2007/08) e que veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro. No entanto, a primeira referência a este tipo de actividades é mencionada no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, diploma que estabelece os Princípios Orientadores da Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico. Ao nível do Pré-escolar, estas actividades vêm referidas pela primeira vez na Lei 5/97 de 10 de Fevereiro que estabelece o Regime Geral da Educação Pré-escolar. Acrescente-se que a 14 de Setembro de 2006 é estabelecido um acordo entre o Ministério da Educação e a Associação Municipal de Municípios Portugueses, onde são definidas as orientações relativas aos compromissos assumidos por ambas as entidades, governo e autarquias, no sentido de se criarem as necessárias condições à sua implementação. Estas actividades apesar de serem facultativas, acabam por motivar a maioria dos alunos, assistindo-se a um necessário e obrigatório trabalho de equipa.

Tabela 31 – Frequência com que os inquiridos tratam de questões pedagógicas dos alunos

	Frequency	Percent
Valid 1 vez por semana	12	60.0
1 ou 2 vezes por mês	5	25.0
1 vez por período	2	10.0
1 vez por ano	1	5.0
Total	20	100.0

Pelo menos uma vez por semana – a mediana –, a maioria dos inquiridos trata das questões pedagógicas dos alunos (60%, correspondente a 12 elementos). Dos docentes inquiridos, 25% (5 elementos) debruça-se sobre este assunto uma ou duas vezes por mês; 10% (2 elementos) apenas uma vez por período e, curiosamente, há quem lhe baste a frequência de uma vez por ano para tratar destas questões (5%, referente a 1 elemento).

Tabela 32 – Cruzamento de dados relativamente à frequência com que tratam de questões pedagógicas dos alunos, por nível de ensino

	1 vez por semana no mínimo	1 ou 2 vezes por mês	1 vez por período escolar	1 vez por ano escolar
Pré-escolar ou 1º CEB		2	1	1
2º CEB	8	1	1	
3º CEB	4	2		

A tabela 32 indica-nos que os níveis de ensino em que se regista uma maior frequência deste tipo de actividade são os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

É de salientar que relativamente ao Pré-escolar e 1º CEB, nenhum inquirido assinalou a frequência de “uma vez por semana no mínimo”, havendo mesmo, quem assinalasse “uma vez por ano escolar” (1 elemento).

Tabela 33 – Frequência com que os inquiridos reflectem sobre temas da actualidade escolar

	Frequency	Percent
Valid 1 vez por semana	9	45.0
1 ou 2 vezes por mês	6	30.0
1 vez por período	4	20.0
Nunca	1	5.0
Total	20	100.0

Constata-se pela tabela 33 que 45 % dos inquiridos (9 elementos) reflectem pelo menos uma vez por semana sobre temas da actualidade escolar, sendo a mediana uma a duas vezes por mês.

Com a frequência de uma ou duas vezes por mês, observa-se o registo de 30% (6 elementos) e, verifica-se ainda, que 20% dos docentes (4 elementos) apenas necessita de se debruçar sobre estes assuntos uma vez por período. Há, no entanto, quem nunca o faça (um inquirido, correspondendo a 5%).

Apesar da importância que actualmente se atribui à implementação da prática reflexiva nos diferentes contextos da vida escolar, certo é que este hábito ainda não se encontra devidamente enraizado. Possivelmente já fará parte do quotidiano da maior parte dos docentes, mas de uma forma que julgamos ainda ser muito incipiente, individualizada e pouco consistente, desprovida de mecanismos de partilha, de análise crítica profunda e conjunta,

do necessário confronto de ideias, de questionamento sistemático e de reformulação do modo de ser, de estar e de agir.

Entendemos que, enquanto nos depararmos com alguém, ainda que seja um caso isolado, que afirma que nunca necessita de reflectir sobre temas da actualidade escolar, ou que o faz esporadicamente, estamos perante um indicador de que ainda teremos um longo caminho a percorrer, apesar de termos a consciência de que esta estratégia está, cada vez mais, a dominar a cultura das nossas escolas.

Tabela 34 – Cruzamento de dados relativamente à frequência com que os inquiridos reflectem sobre temas da actualidade escolar, por nível de ensino

	1 vez por semana no mínimo	1 ou 2 vezes por mês	1 vez por período escolar	Nunca
Pré-escolar ou 1º CEB		3	1	
2º CEB	8		1	1
3º CEB	1	3	2	

A tabela 34 indica-nos que a prática reflexiva efectuada de forma mais assídua se observa ao nível dos inquiridos que leccionam o 2º CEB. Assim, com a frequência de “1 vez por semana no mínimo” registam-se 8 elementos num universo de 10. Curiosamente, também é neste nível de ensino que surge o registo de um elemento que assinala “nunca”.

Os docentes inquiridos do Pré-escolar ou do 1º CEB têm por hábito reflectir sobre estas temáticas, maioritariamente uma ou duas vezes por mês (3 elementos).

Os inquiridos que leccionam o 3º CEB registam uma maior incidência no nível “1 vez por mês” (3 elementos).

Tabela 35 - Frequência e natureza do trabalho desenvolvido em período extra-lectivo

		Uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por período escolar	Uma vez por ano escolar	Nunca
Preparar aulas	Count	16	2	2		
	%	80,0%	10,0%	10,0%		
Actividades de área projecto ou de complemento curricular	Count	11	3	3		3
	%	55,0%	15,0%	15,0%		15,0%
Tratar de questões pedagógicas dos alunos	Count	12	5	2	1	
	%	60,0%	25,0%	10,0%	5,0%	
Reflectir sobre temas da actualidade escolar	Count	9	6	4		1
	%	45,0%	30,0%	20,0%		5,0%

Pelo menos uma vez por semana, 80% dos inquiridos prepara aulas, 55% realiza actividades de área projecto ou de complemento curricular, 60% trata de questões pedagógicas dos alunos, e 45% reflecte sobre temas da actualidade escolar.

Tabela 36 – Frequência e natureza do trabalho desenvolvido em período extra-lectivo distribuído por níveis de ensino

			Uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por período escolar	Uma vez por ano escolar	Nunca
Nível de ensino que lecciona	Pré-escolar ou 1º CEB	Preparar aulas	Count	2	1	1	
		%		50,0%	25,0%	25,0%	
		Actividades de área projecto ou de complemento curricular	Count	2	1	1	
		%		50,0%	25,0%	25,0%	
		Tratar de questões pedagógicas dos alunos	Count		2	1	1
		%			50,0%	25,0%	25,0%
	Reflectir sobre temas da actualidade escolar	Count		3	1		
	%			75,0%	25,0%		
2º CEB		Preparar aulas	Count	9	1		
		%		90,0%	10,0%		
		Actividades de área projecto ou de complemento curricular	Count	6	1	2	1
		%		60,0%	10,0%	20,0%	10,0%
		Tratar de questões pedagógicas dos alunos	Count	8	1	1	
		%		80,0%	10,0%	10,0%	
	Reflectir sobre temas da actualidade escolar	Count	8		1	1	
	%		80,0%		10,0%	10,0%	
3º CEB		Preparar aulas	Count	5		1	
		%		83,3%		16,7%	
		Actividades de área projecto ou de complemento curricular	Count	3	1		2
		%		50,0%	16,7%		33,3%
		Tratar de questões pedagógicas dos alunos	Count	4	2		
		%		66,7%	33,3%		
	Reflectir sobre temas da actualidade escolar	Count	1	3	2		
	%		16,7%	50,0%	33,3%		

Em todos os níveis de ensino a tarefa realizada com mais frequência é a preparação de aulas. Assim, verifica-se que, pelo menos uma vez por semana, 50% dos inquiridos que leccionam no pré-escolar ou 1º CEB, 90% dos que leccionam no 2º CEB e 83,3% dos que leccionam no 3º CEB, preparam aulas.

Percepção dos inquiridos relativamente ao exercício do cargo de coordenação ligado à gestão intermédia (Item 14 do questionário)

Tendo sido apresentado aos inquiridos um elenco de oito afirmações (ponto 14), foi-lhes solicitado que assinalassem em relação a cada uma, verdadeiro (V) ou falso (F). O objectivo deste ponto do questionário prende-se com a recolha de informação relativamente ao modo como encaram o exercício do cargo de coordenação, de modo a podermos analisar o sentido pelos eles atribuído.

Na tabela seguinte, registam-se as afirmações apresentadas:

Tabela 37 – Registo das afirmações apresentadas aos inquiridos

Ocupar um cargo de coordenação ligado à gestão intermédia ...
1. É promover, efectivamente, experiências de cooperação entre os docentes.
2. É ocupar um cargo que dá muito trabalho.
3. É atraente porque implica uma atitude de mediação, supervisão, colaboração, liderança e coordenação.
4. Dá prestígio pessoal e profissional entre os professores.
5. Depende mais de critérios de rotatividade do que de critérios de competência.
6. É essencialmente transmitir informações.
7. É frustrante porque há poucos poderes legais que permitam exercer com mais autoridade e liderança.
8. É desempenhar uma função imprescindível, porque promove o envolvimento de todos, na planificação e gestão curricular, na resolução de problemas e na definição das políticas educativas da Escola/Agrupamento.

Analisando separadamente cada uma das afirmações, apurámos, conforme se apresenta na tabela seguinte (tabela 38), que com significado estatístico para a população ($p < 0,01$), 85% dos inquiridos consideram que o cargo permite promover experiências de cooperação entre os docentes; e 80% consideram que se trata de uma função imprescindível ($p < 0,05$). Também com significado estatístico para a população ($p < 0,001$), 95% dos inquiridos

consideram que é falso que o cargo dê prestígio entre os professores; 75% consideram que é falso que a função seja essencialmente para transmitir informações ($p < 0,05$); e 85% consideram que é falso que o cargo seja frustrante por falta de poderes legais para exercer a liderança com mais autoridade ($p < 0,01$). Sem significado estatístico para a população ($p = 0,503$), 60% dos inquiridos consideram que é falso que o cargo dê muito trabalho; 70% consideram que a função é atraente ($p = 0,115$); e 70% consideram que é falso que o cargo dependa mais de critérios de rotatividade do que de critérios de competência ($p = 0,115$).

Tabela 38 – Registos obtidos perante as afirmações apresentadas

Binomial Test						
		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
Promover experiências de cooperação entre os docentes	Group 1	Verdadeiro	17	,85	,50	,003
	Group 2	Falso	3	,15		
	Total		20	1,00		
Dá muito trabalho	Group 1	Verdadeiro	8	,40	,50	,503
	Group 2	Falso	12	,60		
	Total		20	1,00		
É atraente porque implica uma atitude de mediação, supervisão, colaboração, liderança e coordenação	Group 1	Falso	6	,30	,50	,115
	Group 2	Verdadeiro	14	,70		
	Total		20	1,00		
Dá prestígio entre os professores	Group 1	Falso	19	,95	,50	,000
	Group 2	Verdadeiro	1	,05		
	Total		20	1,00		
Depende mais de critérios de rotatividade do que de critérios de competência	Group 1	Verdadeiro	6	,30	,50	,115
	Group 2	Falso	14	,70		
	Total		20	1,00		
É essencialmente transmitir informações	Group 1	Falso	15	,75	,50	,041
	Group 2	Verdadeiro	5	,25		
	Total		20	1,00		
É frustrante porque há poucos poderes legais para exercer com mais autoridade a liderança	Group 1	Falso	17	,85	,50	,003
	Group 2	Verdadeiro	3	,15		
	Total		20	1,00		
É desempenhar uma função imprescindível porque se promove o envolvimento de todos na planificação e gestão curricular, na resolução de problemas e na definição das políticas educativas da escola/agrupamento	Group 1	Verdadeiro	16	,80	,50	,012
	Group 2	Falso	4	,20		
	Total		20	1,00		

Através da observação da tabela 38, apurámos que, relativamente às afirmações 1 (promover experiências de cooperação entre os docentes) e 8 (é desempenhar uma função imprescindível, porque se promove o envolvimento de todos, na planificação e gestão curricular, na resolução de problemas e na definição das políticas educativas da escola/agrupamento), os inquiridos encaram o exercício deste cargo, como uma mais valia na promoção de experiências de cooperação entre os docentes. Perante estes resultados, poderemos concluir que o trabalho colaborativo começa a ser devidamente valorizado e é considerado pela maioria dos docentes deste Agrupamento, um aspecto fundamental e inerente à acção dos coordenadores de Departamento/grupo. Naturalmente, não poderemos ficar indiferentes, a que ainda existam 15% dos inquiridos (referente à afirmação 1) e 20% (referente à afirmação 8), ainda não estabeleçam esta associação, ou seja, que ainda não levem em consideração que o binómio, **cargo de coordenação/promoção da cooperação**, esteja na base do trabalho desenvolvido pelo coordenador/supervisor, numa escola que se deve pautar pelo incentivo ao envolvimento conjunto, onde todos se sintam parte integrante e responsáveis pela definição das linhas orientadoras e na resolução dos problemas emergentes da prática educativa. No entanto, verificaremos mais adiante, que as práticas dos docentes inquiridos, nem sempre reflectem esta valorização assumida, face ao trabalho colaborativo.

Analisando o registo efectuado relativamente à afirmação 3, “É atraente porque implica uma atitude de mediação, supervisão, colaboração, liderança e coordenação”, verifica-se que 70% dos gestores intermédios inquiridos desempenham com agrado este cargo, ao considerarem que é uma função atraente. Do mesmo modo, e reafirmando esta posição, verificamos pela forma como os inquiridos assinalaram a afirmação 7, “É frustrante porque há poucos poderes legais que permitam exercer com mais autoridade a liderança” que 85% dos docentes rejeitam a ideia de frustração no exercício destas funções.

Observando o modo como se posicionaram relativamente à afirmação 6, “É, essencialmente, transmitir informações”, verifica-se que 75% têm uma visão abrangente do cargo de coordenação, ao considerarem ser falsa a ideia de que o trabalho desenvolvido se resume, essencialmente, à transmissão de informações.

Também se pode verificar que 60% consideram que é falso que este cargo dê muito trabalho. Esta constatação, poderá estar relacionada com uma outra referida anteriormente, ou seja, com a percepção que os docentes têm, de que é um trabalho atraente (70%), desvalorizando o trabalho acrescido que este cargo exige. Esta é uma atitude reveladora do sentido de responsabilidade e do sentimento de prazer com que estes docentes desempenham esta função.

Relativamente à afirmação 4, “Dá prestígio pessoal e profissional entre os docentes”, 95% dos docentes rejeitaram, claramente, a ideia de que o cargo dá prestígio entre os professores, numa clara alusão à valorização do grupo no seu todo, afastando uma visão egocêntrica e hierárquica da figura do coordenador/supervisor.

Finalmente, analisando os registos obtidos na afirmação 5, “Depende mais de critérios de rotatividade do que de critérios de competência”, verifica-se que 75% dos inquiridos, consideram ser falso que a questão da rotatividade se sobreponha aos critérios de competência na eleição do coordenador/supervisor.

Segunda a actual legislação, decorrente da revisão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro), apenas os professores titulares podem desempenhar as funções de coordenador de Departamento/grupo, obrigando a que o leque de opções seja mais restrito, acabando por concentrar as escolhas num número restrito de docentes, comparativamente ao que sucedia no passado. Este facto, pode transformar-se, por força da lei, numa questão perversa, atendendo a que, não seja contemplado um número significativo de docentes, que embora possam ser detentores de um perfil adequado, não podem, no entanto, desempenhar este cargo, dado que ainda não acederam à categoria de professor titular.

Constatámos que esta questão foi sentida neste Agrupamento, na eleição de um dos coordenadores de ano ligado ao 1º CEB, que, sem querermos pôr em causa o seu perfil de competências, era o único professor titular existente naquele grupo, acabando, obrigatoriamente, por recair sobre si a eleição.

Analisando a primeira afirmação do ponto 14, “ocupar um cargo de coordenação ligado à gestão intermédia é promover, efectivamente, experiências de cooperação entre os docentes”, verifica-se que a larga maioria

dos inquiridos (85%), assinalou “verdadeiro”. No entanto, se centrarmos a nossa atenção no ponto 15 do questionário, mais precisamente na afirmação 5 do grupo que se refere às competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança, “considero-me auto-suficiente”, constatamos que 52,7% dos gestores intermédios inquiridos, se consideram auto-suficientes, se agruparmos os registos assinalados em “muitas vezes” e “com alguma frequência”.

Desta análise poder-se-á concluir que apesar dos docentes assumirem, de uma forma expressiva, que a promoção de experiências de cooperação é uma função inerente ao exercício do cargo de coordenação ligado à gestão intermédia, por outro lado, afirmam que se consideram auto-suficientes.

Esta constatação vem provar que ainda persiste nas nossas escolas a tendência para as práticas de isolamento e auto-suficiência, em detrimento de atitudes que promovam a colaboração e valorizem o trabalho de equipa.

Estamos em crer, que o tempo se encarregará de apagar estas marcas do passado e que a maioria dos docentes, para além de terem a consciência das vantagens obtidas por esta prática, procurarão, gradualmente, interiorizar que a afirmação da individualidade e da diferença, é perfeitamente compatível com a concertação de posições entre elementos a quem compete traçar linhas de um rumo que deve ser comum.

5.3. Análise do perfil competências do coordenador/supervisor

5.3.1. Competências de âmbito relacional (Item 15 do questionário)

Sabendo que o exercício do cargo de coordenador/supervisor ligado à gestão intermédia exige um perfil de competências adequado, analisaremos neste ponto, a vertente relacional, por considerarmos ser uma questão fulcral no estabelecimento de um clima de colegialidade, propício a uma acção partilhada e construtiva.

O papel do coordenador na dinâmica de grupo é importantíssimo, na medida em que deverá assumir uma posição de mediador na gestão de eventuais conflitos decorrente do confronto de ideias e no incremento de uma

acção mobilizadora responsável e consensual, respeitando, simultaneamente, a diversidade de opiniões.

Todo este processo deverá ser pautado por uma prática reflexiva, aberta a momentos de auto e hetero-avaliação, no sentido de se adequar o modo de actuação, com vista à promoção da qualidade do trabalho desenvolvido pelo grupo, na certeza de que essa procura, terá repercussões positivas no desenvolvimento organizacional da escola.

Tomaremos por base um conjunto de nove itens apresentados aos inquiridos no ponto 15 do questionário aplicado, seleccionados com o objectivo de pesquisar sobre a modo de actuação dos coordenadores/supervisores, na promoção desse clima relacional.

Este ponto procurará, ainda, averiguar se a hipótese 1 será ou não validada.

H1 – Os docentes que desempenham cargos de coordenação põem em prática, pelo menos com alguma frequência, as suas competências relacionais, de modo a que seja possível construir uma dinâmica de grupo partilhada, solidária e responsável, que contribua para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Tabela 39 – Itens destinados a avaliar as competências de âmbito relacional

1. Intervenho para gerir conflitos.
2. Tento agir com independência.
3. Motivo a agir.
4. Tento promover um clima relacional construtivo.
5. Promovo o trabalho colaborativo.
6. Respeito a individualidade de cada elemento do grupo, tendo em conta a diversidade de opiniões.
7. Incentivo a colegialidade entre os docentes que coordeno, promovendo o trabalho em parceria ou em grupo.
8. Adopto práticas de auto e hetero-avaliação.
9. Reformulo, sempre que necessário, a minha forma de estar e de agir, tendo em conta a melhoria da relação inter-pessoal.

Tabela 40 – Binomial Test

Binomial Test						
		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
1. Intervenção para gerir conflitos	Group 1	<= 2	5	,25	,50	,041
	Group 2	> 2	15	,75		
	Total		20	1,00		
2. Tento agir com independência	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
3. Motivo a agir	Group 1	<= 2	13	,65	,50	,263
	Group 2	> 2	7	,35		
	Total		20	1,00		
4. Tento promover um clima relacional construtivo	Group 1	<= 2	20	1,00	,50	,000
	Total		20	1,00		
5. Promovo o trabalho colaborativo	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
6. Respeito a individualidade de cada elemento do grupo, tendo em conta a diversidade de opiniões	Group 1	<= 2	20	1,00	,50	,000
	Total		20	1,00		
7. Incentivo a colegialidade entre os docentes que coordeno, promovendo o trabalho em parceria ou em grupo	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
8. Adopto práticas de auto e hetero-avaliação	Group 1	<= 2	14	,70	,50	,115
	Group 2	> 2	6	,30		
	Total		20	1,00		
9. Reformulo, sempre que necessário, a minha forma de estar e de agir, tendo em conta a melhoria da relação inter-pessoal	Group 1	<= 2	16	,80	,50	,012
	Group 2	> 2	4	,20		
	Total		20	1,00		

A hipótese nula de todos os testes binomiais é de 50% para as respostas “muitas vezes” e “com alguma frequência”, logo 50% para as outras duas respostas, o que a verificar-se serão as percentagens de indiferença.

Analisando as respostas conjuntas “muitas vezes” e “com alguma frequência” como determinantes da validação da primeira hipótese e utilizando testes binomiais, conclui-se o seguinte para população em questão: que 7 itens (1, 2, 4, 5, 6, 7 e 9) têm percentagens de respostas com significado estatístico ($p < 0,05$), sendo 6 favoráveis à hipótese e 1 desfavorável (item 1). Os itens 3 ($p = 0,263$) e 8 ($p = 0,115$) não têm resultados com significado estatístico na população, mas se tivessem também seriam favoráveis à validação da hipótese.

Assim, consideramos válida a 1ª hipótese na população.

Tabela 41 – Resultados obtidos, relativamente aos itens destinados a avaliar as competências de âmbito relacional

		Muitas vezes	Com alguma frequência	Raramente	Nunca
1. Intervenho para gerir conflitos	Count	2	3	12	3
	%	10,0%	15,0%	60,0%	15,0%
2. Tento agir com independência	Count	19		1	
	%	95,0%		5,0%	
3. Motivo a agir	Count	7	6	5	2
	%	35,0%	30,0%	25,0%	10,0%
4. Tento promover um clima relacional construtivo	Count	14	6		
	%	70,0%	30,0%		
5. Promovo o trabalho colaborativo	Count	10	9	1	
	%	50,0%	45,0%	5,0%	
6. Respeito a individualidade de cada elemento do grupo, tendo em conta a diversidade de opiniões	Count	18	2		
	%	90,0%	10,0%		
7. Incentivo a colegialidade entre os docentes que coordeno, promovendo o trabalho em parceria ou em grupo	Count	10	9	1	
	%	50,0%	45,0%	5,0%	
8. Adopto práticas de auto e hetero-avaliação	Count	4	10	5	1
	%	20,0%	50,0%	25,0%	5,0%
9. Reformulo, sempre que necessário, a minha forma de estar e de agir, tendo em conta a melhoria da relação inter-pessoal	Count	11	5	3	1
	%	55,0%	25,0%	15,0%	5,0%

Analisando as questões individualmente na amostra pelas suas medianas, conclui-se que **raramente**:

- ✓ estes gestores intermédios intervêm na gestão de conflitos;

que, **com alguma frequência**:

- ✓ eles motivam a agir; adoptam práticas de auto e hetero-avaliação; e que, **muitas vezes**:
- ✓ eles tentam agir com independência; tentam promover um clima relacional construtivo;
- ✓ promovem o trabalho colaborativo;
- ✓ respeitam a individualidade de cada elemento do grupo, tendo em conta a diversidade de opiniões;
- ✓ incentivam a colegialidade entre os docentes que coordenam, promovendo o trabalho em parceria ou em grupo;
- ✓ reformulam, sempre que necessário, a sua forma de estar e de agir, tendo em conta a melhoria da relação inter-pessoal.

Concluindo, verifica-se que a maioria dos inquiridos raramente intervêm na gestão de conflitos (60%, correspondente a 12 elementos) e que alguns (15%, correspondente a 3 elementos), registaram nunca terem tido esta necessidade, possivelmente devido à sua inexistência. Registe-se que um dos inquiridos acrescentou à frente do item, o seguinte: “Não existem conflitos”.

Em contraponto, observa-se que, com alguma frequência, 15% dos inquiridos intervêm, correspondendo a 3 elementos e que, 10%, ou seja, 2 elementos, assinalaram que intervêm muitas vezes.

No sentido de averiguar em qual dos ciclos se situam as posições mais extremistas, “Muitas vezes” ou “Nunca” observa-se o seguinte, conforme representa a tabela 42.

Tabela 42 – Registo dos níveis “Nunca” e “Muitas vezes” distribuídos pelos diferentes níveis de ensino

Níveis de ensino	Nunca	Muitas vezes
Pré-escolar ou 1º CEB	1	0
2º CEB	1	2
3º CEB	1	0

Poder-se-á concluir que o nível “nunca” é, embora com pouca representatividade, transversal aos três grupos, e que o nível “muitas vezes” corresponde, exclusivamente, ao registo apenas dos professores que leccionam o 2ºCEB.

Analisando os restantes itens separadamente, concluiu-se que a esmagadora maioria (95%, correspondendo a 19 elementos) tenta agir com independência e que, curiosamente, há um elemento que assume que raramente age com independência.

Verifica-se também, que 65% dos docentes, correspondendo a 13 elementos, consideram que motivam a agir muitas vezes ou, pelo menos, com alguma frequência e que 35% (7 elementos) posicionam-se na situação de que raramente ou nunca motivam a agir.

A totalidade dos inquiridos afirmam que tentam, muitas vezes ou pelo menos com alguma frequência, promover um clima relacional construtivo, embora, pela análise dos dados recolhidos, se observe, que nem sempre se consegue estabelecer esse clima, ao admitirem que necessitam de agir muitas vezes na gestão dos conflitos.

Observando os registos obtidos nos itens 5 e 7, verifica-se igualmente, que os inquiridos, de uma forma significativa (95%, correspondendo a 19 elementos) promovem o trabalho colaborativo e incentivam a colegialidade entre os docentes, com uma frequência de muitas vezes (50%) ou, pelo menos, com alguma frequência (45%).

Os inquiridos assinalaram com uma total incidência nos níveis muitas vezes (90%, 18 elementos) e com alguma frequência (10%, 2 elementos), o item referente ao respeito pela individualidade de cada elemento do grupo, tendo em conta a diversidade de opiniões.

Também se observa que os docentes praticam muitas vezes (20%, 4 elementos) ou com alguma frequência (50%, 10 elementos) a auto e hetero-avaliação, mas curiosamente, 25% da amostra (5 elementos) admite que raramente o faz e, 5% (1 elemento) refere mesmo, que nunca adopta esta prática.

Por último, e analisando os registos obtidos no item 9, constata-se que 80% da população preocupa-se em reformular, sempre que necessário, a sua forma de estar e de agir, tendo em conta a melhoria da relação inter-pessoal. Assim, 55% dos professores (11 elementos) assinalaram muitas vezes, e 25% (5 elementos) indicaram que o fazem com alguma frequência. No entanto, 15% dos inquiridos (3 elementos) raramente têm em conta esta atitude e, 5% (1 elemento) assinala mesmo que nunca reformula a sua atitude.

5.3.2. Competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança (Item 15 do questionário)

Considerando que todas estas vertentes estão associadas à função de coordenador de Departamento/grupo, tentaremos averiguar até que ponto os docentes inquiridos as põem em prática no exercício da sua actividade ou se,

por outro lado, não as consideram como estando significativamente associadas ao desempenho do cargo.

Na tabela seguinte registaremos os treze itens apresentados aos inquiridos. Os resultados obtidos nesta parte do questionário, permitir-nos-á validar, ou não, a hipótese 2 que é a seguinte:

H2: Os docentes que desempenham cargos de coordenação põem em prática, pelo menos com alguma frequência, as suas competências de mediação, coordenação, supervisão e liderança, de modo a contribuírem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Tabela 43 – Itens destinados a avaliar as competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança

1. Divido tarefas de acordo com as capacidades de cada colega.
2. Estabeleço objectivos por consenso.
3. Estou disponível para conversar sobre problemas da escola.
4. Sou o (a) principal responsável pela dinâmica do Departamento/grupo.
5. Considero-me auto-suficiente.
6. As ideias, que apresento a outras estruturas escolares, são representativas do colectivo dos elementos que coordeno.
7. Promovo a concepção e o desenvolvimento de projectos.
8. O desempenho do cargo de coordenação implica o exercício de competências de liderança.
9. A minha função é, essencialmente, de mediação entre os docentes que coordeno e o órgão de gestão.
10. Colaboro com o Conselho Executivo na definição de linhas de actuação que promovam a qualidade do sistema educativo.
11. O meu trabalho desenvolve-se mais numa vertente de apoio e facilitação.
12. A minha função assenta, essencialmente, na transmissão de informações.
13. A minha forma de actuação no exercício da supervisão, baseia-se numa atitude de mediação.

A fim de analisarmos os registos efectuados em cada item, tomaremos por base a informação contida na tabela seguinte.

Tabela 44 – Binomial Test

Binomial Test						
		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
1. Divido tarefas de acordo com as capacidades de cada colega	Group 1	<= 2	15	,75	,50	,041
	Group 2	> 2	5	,25		
	Total		20	1,00		
2. Estabeleço objectivos por consenso	Group 1	<= 2	20	1,00	,50	,000
	Total		20	1,00		
3. Estou disponível para conversar sobre problemas da escola	Group 1	<= 2	20	1,00	,50	,000
	Total		20	1,00		
4. Sou o(a) principal responsável pela dinâmica do departamento/grupo	Group 1	<= 2	13	,65	,50	,263
	Group 2	> 2	7	,35		
	Total		20	1,00		
5. Considero-me auto-suficiente	Group 1	<= 2	10	,53	,50	1,000
	Group 2	> 2	9	,47		
	Total		19	1,00		
6. As ideias, que apresento a outras estruturas escolares, são representativas do colectivo dos elementos que coordeno	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
7. Promovo a concepção e o desenvolvimento de projectos	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
8. O desempenho do cargo de coordenação implica o exercício de competências de liderança	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
9. A minha função é essencialmente de mediação entre os docentes que coordeno e o órgão de gestão	Group 1	<= 2	17	,85	,50	,003
	Group 2	> 2	3	,15		
	Total		20	1,00		
10. Colaboro com o Conselho Executivo na definição de linhas de actuação que promovam a qualidade do sistema educativo	Group 1	<= 2	17	,85	,50	,003
	Group 2	> 2	3	,15		
	Total		20	1,00		
11. O meu trabalho desenvolve-se mais numa vertente de apoio e facilitação	Group 1	<= 2	13	,65	,50	,263
	Group 2	> 2	7	,35		
	Total		20	1,00		
12. A minha função assenta, essencialmente, na transmissão de informações	Group 1	<= 2	8	,40	,50	,503
	Group 2	> 2	12	,60		
	Total		20	1,00		
13. A minha forma de actuação no exercício da supervisão, baseia-se numa atitude de mediação	Group 1	<= 2	17	,89	,50	,001
	Group 2	> 2	2	,11		
	Total		19	1,00		

Analisando as respostas conjuntas “muitas vezes” e “com alguma frequência” como determinantes da validação da 2ª hipótese e utilizando testes binomiais – excepção feita ao item 5, que deve ser analisado pelas respostas “raramente” e “nunca” –, conclui-se para a população que 9 itens (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10 e 13) têm percentagens de respostas com significado estatístico ($p < 0,05$), sendo todas favoráveis à hipótese.

Sem significado estatístico estão os itens 4 ($p = 0,263$), 5 ($p = 1$), 11 ($p = 0,263$) e 12 ($p = 0,503$). Se tivessem significado, dois deles seria favoráveis à validação da hipótese (itens 4 e 11) e dois contra (itens 5 e 12).

Assim, consideramos válida a 2ª hipótese para a população.

Tabela 45 – Resultados obtidos, relativamente aos itens destinados a avaliar as competências de mediação/coordenação/supervisão/liderança

		Muitas vezes	Com alguma frequência	Raramente	Nunca
1. Divido tarefas de acordo com as capacidades de cada colega	Count	5	10	4	1
	%	25,0%	50,0%	20,0%	5,0%
2. Estabeleço objectivos por consenso	Count	17	3		
	%	85,0%	15,0%		
3. Estou disponível para conversar sobre problemas da escola	Count	18	2		
	%	90,0%	10,0%		
4. Sou o(a) principal responsável pela dinâmica do departamento/grupo	Count	2	11	4	3
	%	10,0%	55,0%	20,0%	15,0%
5. Considero-me auto-suficiente	Count	4	6	1	8
	%	21,1%	31,6%	5,3%	42,1%
6. As ideias, que apresento a outras estruturas escolares, são representativas do colectivo dos elementos que coordeno	Count	14	5	1	
	%	70,0%	25,0%	5,0%	
7. Promovo a concepção e o desenvolvimento de projectos	Count	4	15	1	
	%	20,0%	75,0%	5,0%	
8. O desempenho do cargo de coordenação implica o exercício de competências de liderança	Count	8	11	1	
	%	40,0%	55,0%	5,0%	
9. A minha função é essencialmente de mediação entre os docentes que coordeno e o órgão de gestão	Count	9	8	3	
	%	45,0%	40,0%	15,0%	
10. Colaboro com o Conselho Executivo na definição de linhas de actuação que promovam a qualidade do sistema educativo	Count	7	10	3	
	%	35,0%	50,0%	15,0%	
11. O meu trabalho desenvolve-se mais numa vertente de apoio e facilitação	Count	9	4	5	2
	%	45,0%	20,0%	25,0%	10,0%
12. A minha função assenta, essencialmente, na transmissão de informações	Count	2	6	9	3
	%	10,0%	30,0%	45,0%	15,0%
13. A minha forma de actuação no exercício da supervisão, baseia-se numa atitude de mediação	Count	16	1	1	1
	%	84,2%	5,3%	5,3%	5,3%

Analisando as questões individualmente na amostra pelas suas medianas, conclui-se que **raramente**:

- ✓ a sua função assenta, essencialmente, na transmissão de informações;

que, **com alguma frequência**:

- ✓ dividem tarefas de acordo com as capacidades de cada colega;
- ✓ são os principais responsáveis pela dinâmica do departamento/grupo;
- ✓ consideram-se auto-suficientes;
- ✓ promovem a concepção e o desenvolvimento de projectos;
- ✓ consideram que o desempenho do cargo implica o exercício de competências de liderança;
- ✓ a sua função é essencialmente de mediação entre os docentes que coordenam e o órgão de gestão;

- ✓ colaboram com o Conselho Executivo na definição de linhas de actuação que promovam a qualidade do sistema educativo;
- ✓ o seu trabalho desenvolve-se mais numa vertente de apoio e facilitação;

e que, **muitas vezes**:

- ✓ estabelecem objectivos por consenso;
- ✓ estão disponíveis para conversar sobre problemas da escola;
- ✓ as ideias, que apresentam a outras estruturas escolares, são representativas do colectivo dos elementos que coordenam;
- ✓ a sua forma de actuação, no exercício da supervisão, baseia-se numa atitude de mediação.

5.3.3. Competências na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Item 15 do questionário)

O conjunto de itens seleccionados no questionário, destinados a avaliar as competências dos inquiridos nesta área, centram-se na questão da reflexão sobre as práticas educativas, na auto e hetero-avaliação, na valorização da formação contínua e no desenvolvimento de projectos de investigação-acção-formação ou de outro âmbito e na criação de condições que facilitem a integração de novos docentes. Optámos por abordar esta e outras questões, por considerarmos serem aspectos fundamentais que favorecem a melhoria individual e colectiva dos docentes, quer ao nível pessoal, quer profissional, cujos reflexos se repercutirão na qualidade global da organização.

O incentivo na procura desta melhoria cabe, em larga medida, ao Coordenador/Sub-Coordenador do Departamento/grupo, que deverá ser capaz de despertar junto dos elementos que coordena o sentimento de responsabilidade e profissionalismo.

Este grupo de questões, faz, ainda, referência aos instrumentos que permitem operacionalizar o processo de autonomia e que atribuem à escola enquanto organização, uma identidade única, nomeadamente, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades, entre outros. Analisar a forma como os docentes se envolvem na construção destes

instrumentos ou avaliar a importância que lhes atribuem no âmbito do desenvolvimento organizacional, será também nosso objectivo.

Consideraremos, de seguida, as questões destinadas a validar, ou não, a hipótese 3 que é a seguinte:

H3: Os docentes que desempenham cargos de coordenação perspectivam, pelo menos com alguma frequência, a sua acção com base numa visão abrangente, envolvendo os vários contextos da escola, de modo a promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Tabela 46 – Itens destinados a avaliar as competências na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

1. Promovo a reflexão sobre as práticas educativas (experiências de sucesso ou problemas sentidos).
2. Incentivo a formação contínua, como factor essencial no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os elementos que coordeno.
3. Procuo criar oportunidades de formação para os docentes.
4. Procuo promover o auto-desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo os docentes em processos de investigação-acção-formação.
5. Preocupo-me com a integração de novos docentes recém-chegados à Escola/Agrupamento e/ou em início de carreira.
6. Incentivo a melhoria das práticas individuais, no sentido de promover o desenvolvimento dos docentes.
7. Procuo desenvolver o meu trabalho com base nas linhas de orientação definidas no Projecto Educativo.
8. Atribuo ao Projecto Educativo uma função essencialmente burocrática.
9. Considero o Projecto Educativo como um plano de acção, essencial na concretização da autonomia das escolas.
10. Preocupo-me em cumprir o Regulamento Interno.
11. Atribuo ao Regulamento Interno uma função burocrática, relativamente à aplicabilidade das regras que norteiam o funcionamento da Escola/Agrupamento.
12. Participo, activamente, na construção do Plano Anual de Actividades.
13. Participo, regularmente, na definição ou redefinição dos objectivos que determinam a acção da Escola.
14. O trabalho que levo a cabo no Departamento/grupo tem como meta o desenvolvimento global da Escola/Agrupamento.
15. Estimulo o envolvimento de todos, de modo a potenciar o desenvolvimento organizacional.
16. Promovo hábitos de reflexão, visando a melhoria do desempenho

individual e colectivo.
17. Estimulo a criação e desenvolvimento de projectos, tendo em conta a dinâmica da Escola/Agrupamento.
18. Promovo o envolvimento dos elementos do Departamento/grupo na auto e hetero-avaliação.
19. Procuo transmitir uma visão geral do funcionamento da Escola/Agrupamento, incentivando o envolvimento de todos.
20. Tenho por hábito trocar impressões e concertar posições com os outros Departamentos/grupos, para a criação de uma cultura de Escola.
21. A qualidade do trabalho, que desenvolvo no desempenho deste cargo, tem repercussões significativas no desenvolvimento organizacional.
22. O crescimento pessoal e profissional dos diferentes elementos repercute-se, de forma significativa, no desenvolvimento organizacional da Escola/Agrupamento.

Na página seguinte, apresentaremos o teste binomial referente a estas questões.

Tabela 47 – Binomial Test**Binomial Test**

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)	
1. Promovo a reflexão sobre as práticas educativas (experiências de sucesso ou problemas sentidos)	Group 1	<= 2	18	,90	,50	,000
	Group 2	> 2	2	,10		
	Total		20	1,00		
2. Incentivo a formação contínua, como factor essencial no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os elementos que coordeno	Group 1	<= 2	17	,85	,50	,003
	Group 2	> 2	3	,15		
	Total		20	1,00		
3. Procuo criar oportunidades de formação para os docentes	Group 1	<= 2	12	,63	,50	,359
	Group 2	> 2	7	,37		
	Total		19	1,00		
4. Procuo promover o auto-desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo os docentes em processos de investigação-acção-formação	Group 1	<= 2	13	,68	,50	,167
	Group 2	> 2	6	,32		
	Total		19	1,00		
5. Preocupo-me com a integração de novos docentes recém-chegados à escola e/ou em início de carreira,	Group 1	<= 2	20	1,00	,50	,000
	Total		20	1,00		
6. Incentivo a melhoria das práticas individuais, no sentido de promover o desenvolvimento dos docentes	Group 1	<= 2	18	,90	,50	,000
	Group 2	> 2	2	,10		
	Total		20	1,00		
7. Procuo desenvolver o meu trabalho com base nas linhas de orientação definidas no Projecto Educativo	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
8. Atribuo ao Projecto Educativo uma função essencialmente burocrática	Group 1	<= 2	13	,65	,50	,263
	Group 2	> 2	7	,35		
	Total		20	1,00		
9. Considero o Projecto Educativo como um plano de acção, essencial na concretização da autonomia das escolas	Group 1	<= 2	14	,70	,50	,115
	Group 2	> 2	6	,30		
	Total		20	1,00		
10. Preocupo-me em cumprir o Regulamento Interno	Group 1	<= 2	20	1,00	,50	,000
	Total		20	1,00		
11. Atribuo ao Regulamento Interno uma função burocrática relativamente à aplicabilidade das regras que norteiam o funcionamento da escola/agrupamento	Group 1	<= 2	9	,45	,50	,824
	Group 2	> 2	11	,55		
	Total		20	1,00		
12. Participo, activamente, na construção do Plano Anual de Actividades	Group 1	<= 2	20	1,00	,50	,000
	Total		20	1,00		
13. Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que determinam a acção da escola	Group 1	<= 2	17	,89	,50	,001
	Group 2	> 2	2	,11		
	Total		19	1,00		
14. O trabalho que levo a cabo no departamento/grupo tem como meta o desenvolvimento global da escola/agrupamento	Group 1	<= 2	18	,90	,50	,000
	Group 2	> 2	2	,10		
	Total		20	1,00		
15. Estimulo o envolvimento de todos, de modo a potenciar o desenvolvimento organizacional	Group 1	<= 2	18	,90	,50	,000
	Group 2	> 2	2	,10		
	Total		20	1,00		
16. Promovo hábitos de reflexão, visando a melhoria do desempenho individual e colectivo	Group 1	<= 2	17	,85	,50	,003
	Group 2	> 2	3	,15		
	Total		20	1,00		
17. Estimulo a criação e desenvolvimento de projectos, tendo em conta a dinâmica da escola/agrupamento	Group 1	<= 2	18	,90	,50	,000
	Group 2	> 2	2	,10		
	Total		20	1,00		
18. Promovo o envolvimento dos elementos do departamento/grupo na auto e hetero-avaliação	Group 1	<= 2	15	,79	,50	,019
	Group 2	> 2	4	,21		
	Total		19	1,00		
19. Procuo transmitir uma visão geral do funcionamento da escola/agrupamento, incentivando o envolvimento de todos	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
20. Tenho por hábito trocar impressões e concertar posições com outros departamentos/grupos, para a criação de uma cultura de escola	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		
21. A qualidade do trabalho, que desenvolvo no desempenho deste cargo, tem repercussões significativas no desenvolvimento organizacional	Group 1	<= 2	17	,89	,50	,001
	Group 2	> 2	2	,11		
	Total		19	1,00		
22. O crescimento pessoal e profissional dos diferentes elementos repercute-se de forma positiva no desenvolvimento organizacional da escola/agrupamento	Group 1	<= 2	19	,95	,50	,000
	Group 2	> 2	1	,05		
	Total		20	1,00		

Analisando as respostas conjuntas “muitas vezes” e “com alguma frequência” como determinantes da validação da 3ª hipótese e utilizando testes binomiais, conclui-se para a população que 17 itens (1, 2, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22) têm percentagens de respostas com significado estatístico ($p < 0,05$), sendo todas favoráveis à hipótese. Os itens 3 ($p = 0,359$), 4 ($p = 0,167$), 8 ($p = 0,263$), 9 ($p = 0,115$) e 11 ($p = 0,824$) não têm significado estatístico.

Assim, consideramos válida a 3ª hipótese para a população.

Tabela 48 – Resultados obtidos, relativamente aos itens destinados a avaliar as competências na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

		Muitas vezes	Com alguma frequência	Raramente	Nunca
1. Promovo a reflexão sobre as práticas educativas (experiências de sucesso ou problemas sentidos)	Count	5	13	2	
	%	25,0%	65,0%	10,0%	
2. Incentivo a formação contínua, como factor essencial no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os elementos que coordeno	Count	4	13	2	1
	%	20,0%	65,0%	10,0%	5,0%
3. Procuro criar oportunidades de formação para os docentes	Count	1	11	6	1
	%	5,3%	57,9%	31,6%	5,3%
4. Procuro promover o auto-desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo os docentes em processos de investigação-acção-formação	Count	2	11	5	1
	%	10,5%	57,9%	26,3%	5,3%
5. Preocupo-me com a integração de novos docentes recém-chegados à escola e/ou em início de carreira, disponibilizando-me para os apoiar	Count	17	3		
	%	85,0%	15,0%		
6. Incentivo a melhoria das práticas individuais, no sentido de promover o desenvolvimento dos docentes	Count	5	13	1	1
	%	25,0%	65,0%	5,0%	5,0%
7. Procuro desenvolver o meu trabalho com base nas linhas de orientação definidas no Projecto Educativo	Count	13	6	1	
	%	65,0%	30,0%	5,0%	
8. Atribuo ao Projecto Educativo uma função essencialmente burocrática	Count	3	10	4	3
	%	15,0%	50,0%	20,0%	15,0%
9. Considero o Projecto Educativo como um plano de acção, essencial na concretização da autonomia das escolas	Count	4	10	6	
	%	20,0%	50,0%	30,0%	
10. Preocupo-me em cumprir o Regulamento Interno	Count	17	3		
	%	85,0%	15,0%		
11. Atribuo ao Regulamento Interno uma função burocrática relativamente à aplicabilidade das regras que norteiam o funcionamento da escola/agrupamento	Count	4	5	6	5
	%	20,0%	25,0%	30,0%	25,0%
12. Participo, activamente, na construção do Plano Anual de Actividades	Count	9	11		
	%	45,0%	55,0%		
13. Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que determinam a acção da escola	Count	6	11	2	
	%	31,6%	57,9%	10,5%	
14. O trabalho que levo a cabo no departamento/grupo tem como meta o desenvolvimento global da escola/agrupamento	Count	13	5	2	
	%	65,0%	25,0%	10,0%	
15. Estimulo o envolvimento de todos, de modo a potenciar o desenvolvimento organizacional	Count	5	13	2	
	%	25,0%	65,0%	10,0%	
16. Promovo hábitos de reflexão, visando a melhoria do desempenho individual e colectivo	Count	3	14	3	
	%	15,0%	70,0%	15,0%	
17. Estimulo a criação e desenvolvimento de projectos, tendo em conta a dinâmica da escola/agrupamento	Count	4	14	2	
	%	20,0%	70,0%	10,0%	
18. Promovo o envolvimento dos elementos do departamento/grupo na auto e hetero-avaliação	Count	2	13	3	1
	%	10,5%	68,4%	15,8%	5,3%
19. Procuro transmitir uma visão geral do funcionamento da escola/agrupamento, incentivando o envolvimento de todos	Count	10	9	1	
	%	50,0%	45,0%	5,0%	
20. Tenho por hábito trocar impressões e concertar posições com outros departamentos/grupos, para a criação de uma cultura de escola	Count	14	5	1	
	%	70,0%	25,0%	5,0%	
21. A qualidade do trabalho, que desenvolvo no desempenho deste cargo, tem repercussões significativas no desenvolvimento organizacional	Count	8	9	2	
	%	42,1%	47,4%	10,5%	
22. O crescimento pessoal e profissional dos diferentes elementos repercute-se de forma positiva no desenvolvimento organizacional da escola/agrupamento	Count	14	5	1	
	%	70,0%	25,0%	5,0%	

Analisando as questões individualmente na amostra pelas suas medianas, conclui-se que, **raramente**:

- ✓ atribuem ao Regulamento Interno uma função burocrática relativamente à aplicabilidade das regras que norteiam o funcionamento da escola/agrupamento;

que, **com alguma frequência**:

- ✓ promovem a reflexão sobre as práticas educativas (experiências de sucesso ou problemas sentidos);
- ✓ incentivam a formação contínua, como factor essencial no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os elementos que coordenam;
- ✓ procuram criar oportunidades de formação para os docentes;
- ✓ procuram promover o auto-desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo os docentes em processos de investigação-acção-formação;
- ✓ incentivam a melhoria das práticas individuais, no sentido de promover o desenvolvimento dos docentes;
- ✓ consideram o Projecto Educativo como um plano de acção, essencial na concretização da autonomia das escolas;
- ✓ atribuem ao Projecto Educativo uma função essencialmente burocrática;
- ✓ participam, activamente, na construção do Plano Anual de Actividades;
- ✓ participam regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que determinam a acção da escola;
- ✓ estimulam o envolvimento de todos, de modo a potenciar o desenvolvimento organizacional;
- ✓ promovem hábitos de reflexão, visando a melhoria do desempenho individual e colectivo;
- ✓ estimulam a criação e desenvolvimento de projectos, tendo em conta a dinâmica da escola/agrupamento;

- ✓ promovem o envolvimento dos elementos do departamento/grupo na auto e hetero-avaliação;
- ✓ a qualidade do trabalho, que desenvolvem no desempenho do cargo, tem repercussões significativas no desenvolvimento organizacional;

e que, **muitas vezes**:

- ✓ preocupam-se com a integração de novos docentes, recém-chegados à escola e/ou em início de carreira, disponibilizando-se para os apoiar;
- ✓ procuram desenvolver o seu trabalho com base nas linhas de orientação definidas no Projecto Educativo;
- ✓ preocupam-se em cumprir o Regulamento Interno;
- ✓ o trabalho que levam a cabo tem como meta o desenvolvimento global da escola/agrupamento;
- ✓ procuram transmitir uma visão geral do funcionamento da escola/agrupamento, incentivando ao envolvimento de todos;
- ✓ têm por hábito trocar impressões e concertar posições com outros departamentos/grupos, para a criação de uma cultura de escola;
- ✓ consideram que o crescimento pessoal e profissional dos diferentes elementos se repercute de forma positiva no desenvolvimento organizacional da escola/agrupamento.

5.4. Análise de conteúdo da questão de resposta aberta incluída no questionário (Item 16 do questionário)

Na sequência da solicitação feita aos inquiridos na questão 16 do IV grupo do questionário aplicado, relativamente à publicação dos recentes e inúmeros normativos que têm sido publicados e que vieram introduzir significativas alterações no cenário educativo, apresentaremos as diferentes opiniões obtidas, de modo a podermos analisar o impacto sentido junto dos docentes e verificar se a hipótese 4 será ou não validada e que passámos a relembrar:

H4 - O volume excessivo de medidas decretadas pelos recentes normativos que vieram introduzir significativas alterações na dinâmica da escola, dificulta o processo de reflexão, de adaptação à mudança e de incentivo à inovação, originando significativos constrangimentos.

Decidimos agrupar as diferentes opiniões, consoante os assuntos abordados, e passaremos a registá-las nas tabelas seguintes.

Tabela 49 – Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Avaliação de desempenho

a) Avaliação de desempenho
- “A função do coordenador no processo de avaliação de desempenho dos docentes que fazem parte do Departamento, veio distorcer a sua verdadeira missão e criar uma imagem que antes não lhe era atribuída. Passou a ser visto mais como um avaliador, do que como um mediador.”
- “Destaco entre as medidas decretadas a avaliação de desempenho. Os Departamentos são compostos por diferentes grupos disciplinares e, torna-se difícil, quando tiver de pôr em prática as aulas assistidas, avaliar competências científicas, referentes a áreas para as quais não possuo formação específica.”
- “Discordo que a avaliação de desempenho se processe entre pares, atendendo aos conflitos que daí podem resultar. No entanto, entendo que as alterações ao sistema de avaliação mobilizaram os professores a intervirem mais e melhor.”

- “Não se deve identificar a avaliação com frustração e pessimismo. Entendo a avaliação como uma situação nova, espero que não desvirtuada, que deve exigir seriedade e muito bom senso de todas as partes envolvidas. A imagem de desconfiança e de incompetência nesta área, não facilita o profissionalismo do corpo docente.”

- “Os critérios de avaliação não são muito diferentes dos que já considerávamos quando fazíamos os relatórios de avaliação, só que agora, estão mais sistematizados e valorizados.”

- “O período de discussão e de negociação obrigou os professores a interiorizarem e a trocarem ideias sobre esta problemática, permitindo, até, alguma mudança de atitude em alguns professores, os mais pessimistas...”

- “Os professores do meu Departamento não aceitam o facto de terem de prestar contas na sua avaliação de desempenho, pelos resultados obtidos pelos seus alunos. Há inúmeros problemas que transcendem o seu âmbito e, como tal, não podem ser responsabilizados por factores que lhes são alheios.”

- “A escola actual tem de dar resposta a demasiadas solicitações. Algumas delas, ultrapassam o seu âmbito (indisciplina, insucesso escolar, problemas sociais, abandono escolar,...). No entanto, é a escola que tem de encontrar soluções, muitas vezes isoladamente, sem o apoio de outras instituições ou de recursos humanos especializados. É também à escola, e particularmente aos professores no seu processo de avaliação de desempenho, que se pedem contas sobre o sucesso ou insucesso das medidas adoptadas.”

Análise crítico-reflexiva relativamente às reflexões apresentadas pelos inquiridos sobre o tema “Avaliação de desempenho”

Pela análise efectuada às diversas opiniões, constata-se que a abordagem deste tema, reflecte, por um lado, alguma apreensão e discordância num ou noutro ponto, por parte dos docentes. Por outro lado, vislumbram-se aspectos positivos com a implementação deste novo sistema, identificando-a como uma situação nova que não deve ser conotada com pessimismo ou frustração. Por outro lado, há quem entenda que este processo vem no seguimento do anterior, só que de forma mais *sistematizada e valorizada*.

Também há quem considere que estas alterações originaram uma maior participação dos docentes, mobilizando-os a uma intervenção mais positiva.

Como aspectos negativos, os docentes referiram-se que a função de avaliador por parte do coordenador, *veio distorcer a sua verdadeira missão*. Referiram-se, ainda, à discordância da avaliação entre pares, a questão da diversidade em termos dos grupos disciplinares que compõem cada Departamento e o facto do coordenador/avaliador não dominar os conteúdos científicos de áreas distintas e para as quais não possui formação específica que lhe permita estar apto a avaliar.

Outro factor de descontentamento, verificado através dos depoimentos dos docentes, tem a ver com o facto de serem penalizados, pelos resultados desfavoráveis obtidos pelos alunos. Os professores ao intervirem, vêem as suas expectativas muito defraudadas, e, não obstante o seu empenho na resolução de determinadas situações, acabam, muitas vezes, por sentir uma certa impotência, face à dimensão das razões que estão na origem dos problemas.

Poder-se-á concluir que, se por um lado, existem docentes que ainda se encontram demasiado cépticos e apreensivos, relativamente a este novo regime, por outro lado, verifica-se por parte de alguns inquiridos, que o processo de interiorização e de adaptação está em processo de consolidação.

O facto no novo processo de avaliação não ter sido aplicado na sua totalidade, tendo abrangido apenas, no ano lectivo 2007/08, os professores contratados ou os que se encontravam em condições de transitarem a um novo

escalão por terem completado o tempo de serviço, poderá ainda não ter confrontado avaliadores e avaliados com o verdadeiro impacto que as novas medidas poderão vir a originar. Ou, por outro lado, este espaço temporal talvez tivesse constituído, uma oportunidade dos docentes se adaptarem a esta nova realidade.

Não poderemos ainda esquecer, que a decisão governamental face à suspensão da aplicação do novo processo de avaliação, optando por uma versão temporária mais simplificada, veio na sequência das várias medidas de protesto promovidos pelos diversos sindicatos, aos quais os docentes aderiram de forma expressiva, numa mobilização sem par na história da educação em Portugal, tendo conseguido reunir todos os quadrantes político-ideológicos existentes. O facto do Ministério da Educação ter reagido a esta poderosa manifestação, adiando a sua aplicação de forma generalizada, constituiu, no seio da classe docente, para além de um estímulo pelas suas reivindicações terem obtido eco junto das instâncias governamentais, veio trazer, ainda, um tempo acrescido propício à reflexão e ao já referido processo de adaptação à mudança e que poderá explicar o facto de, apenas seis dos inquiridos, terem considerado esta questão como relevante no seu comentário final do questionário.

Tabela 50 – Opiniões recolhidas junto dos inquiridos relativamente ao tema: Reacções de aceitação ou de resistência à mudança

b) Reacções de aceitação ou de resistência à mudança
<p>- “As recentes transformações nas escolas provocaram, de início, instabilidade e insegurança pela forma abrupta como surgiram, vindo mexer numa certa passividade e rotinas instaladas. No entanto, obrigou a repensar atitudes de forma a influenciar o desempenho de cada um e a tentar inovar e criar novas estratégias, com o fim de alcançar mais sucesso.</p> <p>Particularmente, esta mudança levou-me a reflectir e a criar estratégias, de</p>

modo a tornar o grupo mais dinâmico e mais coeso.”

- “A escola tornou-se mais burocrática. Os professores não se conseguem concentrar naquilo que é essencial – os seus alunos.”

- “As medidas introduzidas originaram uma grande desmotivação na classe docente. Enquanto coordenadora, tenho vindo a sentir uma grande dificuldade em restabelecer a motivação e serenidade do grupo e em gerir situações de resistência à mudança.”

-“Tenho assistido com alguma apreensão à degradação da classe docente na “praça pública” por entidades que deviam primar pela sua dignificação e pelo reconhecimento do seu direito à manifestação e à contestação, num país que ainda possui alguns sinais de democracia. O esforço e o profissionalismo da maior parte dos docentes, na promoção de um sistema de ensino de qualidade, não está a ser devidamente valorizado.”

- “Como coordenadora, sinto muita dificuldade em estimular os professores, dado que o desânimo e a revolta se instalaram definitivamente.”

- “As recentes reformas têm sido feitas de forma precipitada. Por isso, é que logo a seguir, em certos casos, há a necessidade de recuar, reajustando-as e reformulando-as. Como coordenadora, sinto no grupo um certo incómodo pela sobrecarga de solicitações que dão origem a que os alunos passem para segundo plano. Os docentes do meu grupo entendem que o ensino devia estar mais centrado no aluno.”

- “Penso que algumas das recentes medidas tendem a complicar a vida dos docentes e, em contra partida, a facilitar, cada vez mais, a vida dos alunos, ou seja, atribuiu-se, por um lado, responsabilidades acrescidas aos professores e, por outro lado, retiram-se a determinados alunos, num claro desrespeito por aqueles primam em cumprir as regras estabelecidas. O único objectivo, é atingir metas estatísticas que, obcecadamente, *tapem o sol com a peneira.*”

- “A crescente produção, ininterrupta e fora de tempo útil, tem trazido uma centralização da Educação no professor e não no aluno, muito menos no Sistema Educativo.”

- “Nenhuma alteração pode ser introduzida sem uma avaliação e consequentes ajustes. Por outro lado, a tão falada autonomia é só funcional porque, cada vez mais, as orientações são centralizadas. O futuro é cada vez mais igual ao passado, antes do 25 de Abril.”

- “ A nova legislação que está para vir (Estatuto do Aluno e Organização e Gestão Escolar) vai piorar todo o Sistema Educativo, o ambiente nas escolas e o consequente reflexo nos frutos do processo ensino/aprendizagem.”

- “Esta política actual do Sistema Educativo desmotivou-me por completo no meu exercício de funções. Estão a burocratizar demais a escola e a esvaziar a sua essência – a Pedagogia com afectos.”

- “O aumento de tempo de permanência nas escolas, veio “absorver demasiado os docentes. Os professores do meu Departamento sentem que

este factor é prejudicial à qualidade do seu desempenho. Carecem de falta de tempo para se poderem debruçar sobre actividades que exigem, disponibilidade e concentração. Como coordenadora, atendendo ao tempo acrescido que necessito para me dedicar a esta função, sinto, ainda mais, esta falta de tempo para conseguir dar resposta a todas as solicitações da actividade docente, nas mais variadas vertentes.”

- “ As atitudes de resistência à mudança são normais e levam o seu tempo a entrar na rotina do quotidiano dos docentes.”

Análise crítico-reflexiva relativamente às reflexões efectuadas pelos inquiridos, enquadradas na temática de “Reacções de aceitação ou de resistência à mudança”

Como se pode verificar pelas opiniões registadas, há uma clara predominância de aspectos negativos na avaliação feita pelos inquiridos face as recentes reformas. As referências incidem sobre aspectos multifacetados da actividade docente, abrangendo um leque de situações bastante significativo, provando não apenas a dimensão das reformas em curso, como também, a sua interferência com aspectos particularmente sensíveis da vida escolar.

Destacam-se, nestas opiniões, as abordagens efectuadas em torno da questão da burocratização da escola e o conseqüente afastamento da imagem de centralidade no aluno.

Observam-se, ainda, referências ao desencanto decorrente da falta de reconhecimento do trabalho dos professores por parte de determinadas entidades e à obsessão para que as estatísticas sejam favoráveis ao sucesso educativo, ainda que seja de uma forma manipulada.

Foi também focada a questão da *autonomia funcional*, atendendo a que, as orientações legislativas continuam a ser da competência dos serviços centrais.

Particularmente interessante, é a alusão ao *esvaziar da essência* das escolas – a *Pedagogia com afectos*, tema que nos obriga a um espaço de

reflexão e a repensar sobre o que cada um de nós poderá e deverá fazer, de modo a devolver à escola uma certa humanização, que tem vindo a desvanecer com o tempo. Os alunos passaram a ser vistos, de alguma forma, em função dos números estatísticos que representam e os docentes, esses, tendem a ser encarados como máquinas de produção, em função desses números.

Em quase todos os depoimentos ressaltam as palavras: desmotivação, revolta, desânimo, falta de estímulo e de tempo, por força do aumento da carga horária e das tarefas excessivas a realizar.

Torna-se aqui necessário situar o período em que os docentes tiveram acesso ao preenchimento do inquérito. De facto, durante o mês de Abril e até meados de Maio (altura em que foi proposta a sua devolução), assistia-se nas nossas escolas a um período de grande contestação. A reacção a este descontentamento generalizado, culminou na grande manifestação do dia oito de Março, com a designada *marcha da indignação*, em que a classe docente saiu à rua em massa, invadindo as ruas de Lisboa, dando eco ao seu descontentamento. Nos meses seguintes, ainda era notório o cenário de uma instabilidade sem precedentes na história da Educação, o que poderá justificar o clima de pessimismo que transborda de todos estes registos.

Tabela 51 – Opiniões recolhidas junto dos inquiridos relativamente ao tema: Constrangimentos sentidos devido à falta de tempo / ausência de espaços de reflexão

c) O factor tempo e a conseqüente ausência de espaços de reflexão

- “As recentes alterações legislativas não têm permitido aos docentes tempo de reflexão suficiente, devido ao ritmo com que têm sido publicadas.”

- “Com tanta legislação, estamos constantemente em processo de adaptação. Sinto-me perdida com tantas alterações em simultâneo. As medidas deviam ser mais diluídas. Sinto falta de tempo para reflectir sobre elas.”

- “ As medidas legislativas têm de ser negociadas e não impostas como tem vindo a acontecer. Deviam surgir mais espaçadas no tempo, para que os professores as possam “digerir” devidamente.”

- “As reformas têm de ser muito bem pensadas antes de serem aplicadas, dando algum tempo para as escolas opinarem sobre os assuntos.”

Análise crítico-reflexiva relativamente às reflexões efectuadas pelos inquiridos sobre o tema “O factor tempo e a consequente ausência de espaços de reflexão”

Analisando as considerações referidas anteriormente, concluímos que estes docentes fazem um apelo à necessidade de se proceder a uma reflexão profunda sobre as medidas a implementar. Estes espaços de reflexão que consideram essenciais ao êxito das reformas, devem preceder a publicação das medidas legislativas, *dando algum tempo às escolas para opinarem sobre os assuntos*. De facto, a ideia de que as reformas devem ser negociadas e não impostas, têm vindo a ser defendidas por diversos autores, conforme já foi referido, anteriormente, na revisão da literatura. Envolver os agentes educativos na tomada de decisão de questões essenciais à melhoria do sistema educativo, para além de ser uma forma de os motivar a intervir no processo de inovação e mudança, teremos, ainda, de considerar, que as suas opiniões poderão constituir um precioso contributo, atendendo à sua posição estratégica e à visão conhecedora que detêm da realidade das nossas escolas.

Das opiniões aqui registadas, apurámos, também, que os docentes se sentem constrangidos com o ritmo a que as mudanças se sucedem, dificultando o necessário processo de reflexão e de adaptação à mudança. Este sentimento está bem vincado nos registos seguintes: *Sinto-me perdida com tantas alterações em simultâneo*, ou, *As medidas deviam ser mais diluídas*, ou ainda, *Deviam surgir mais espaçadas no tempo, para que os professores as possam “digerir” devidamente*.

Tabela 52 – Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Actividades de Enriquecimento Curricular (1ºCEB)

d) Actividades de Enriquecimento Curricular (1º Ciclo)
<p>- “As Actividades de Enriquecimento Curricular são uma mais valia, mas deviam decorrer em horário extra-lectivo e não alternadamente, como está a acontecer.”</p>
<p>- “Com as actividades extra-curriculares, os alunos ficam demasiado alterados e torna-se ainda mais difícil manter a disciplina.”</p>
<p>- “Estes horários impostos pela implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular não beneficiam os alunos. Tornaram-se mais barulhentos, turbulentos e inquietos, interferindo, constantemente, nas dinâmicas de sala de aula, o que conduz a um ambiente de constante irritabilidade que condiciona o trabalho a desenvolver.”</p>

Análise crítico-reflexiva relativamente às reflexões efectuadas pelos inquiridos sobre o tema “Actividades de Enriquecimento Curricular”

Com a introdução das Actividades de Enriquecimento Curricular, iniciadas pelo Ensino do Inglês ou de outra Língua Estrangeira e, posteriormente, alargada a outras actividades nos anos subsequentes, gerou-se o quebrar de uma tradição de monodocência nunca antes verificado. O alargamento do leque das actividades a implementar, obrigou à alteração dos horários dos docentes do 1º CEB, que se viram obrigados a flexibilizar, ou seja, a alternar as matérias curriculares, com as actividades extra-curriculares desenvolvidas por outros docentes. Esta situação obrigou a que os horários dos docentes titulares de turma se prolongassem, quase todos os dias, até às 17.30m. Por outro lado, a generalidade dos docentes sentem que os alunos ficam demasiado alterados com estas actividades, tornando-se difícil, prosseguir as aulas e leccionar os conteúdos curriculares num clima de alguma estabilidade.

Nas opiniões recolhidas, registam-se os depoimentos referentes a esta matéria que espelham a opinião generalizada dos docentes do 1º CEB. Este facto é confirmado pelas conversas que estabelecemos com os coordenadores de ano e com a coordenadora do Conselho de Docentes, em que este assunto foi focado diversas vezes. Se por um lado, afirmam concordar com estas actividades, por outro, defendem que deveriam ser desenvolvidas em tempo extra-lectivo, para que não houvesse interrupções nos seus horários, nem prolongamentos que consideram excessivos e desnecessários. Por seu turno, as Autarquias responsáveis pela sua dinamização e os docentes que põem em curso as Actividades de Enriquecimento Curricular, afirmam que esta é a única forma de se conseguirem horários compatíveis com uma remuneração sustentável que motive os professores a dar continuidade a estas actividades.

Tabela 53 – Opiniões recolhidas junto dos inquiridos, relativamente ao tema: Clima de escola

e) Clima de Escola

- “ A perda significativa de direitos adquiridos ao longo dos tempos, constituiu um factor de forte desmotivação. Esse clima de desânimo é claramente sentido no grupo e, inverter essa situação, torna-se uma missão quase impossível para o coordenador.”

- “ Todas estas transformações criaram um clima de instabilidade na escola, que se reflecte na prática educativa dos professores.”

- “ O clima que se instalou no seio do Departamento e na escola, em geral, é de alguma turbulência. As mudanças foram muitas e sucederam-se a um ritmo extremamente rápido.”

- “ Sente-se um clima de desmotivação generalizado. Os professores são obrigados a estar tantas horas na escola que já não aguentam mais!”

Análise crítico-reflexiva relativamente às reflexões efectuadas pelos inquiridos sobre o tema “O clima de escola”

Como podemos testemunhar, há opiniões que enfatizam a influência das reformas levadas a cabo, no clima de escola. Os coordenadores sentem dificuldade em restabelecer o ambiente de estabilidade no grupo, de modo a evitar reflexos negativos, nefastos à qualidade do serviço que prestam.

Tabela 54 – Opinião recolhida, relativamente ao tema: Ensino Especial

f) Ensino Especial
<p>- “ O recente Decreto-Lei nº 3/2008 veio limitar os apoios ao nível do Ensino Especial. Alguns alunos viram-se privados de receber o apoio especializado de que necessitavam e os professores do Ensino Regular sentem-se impotentes e sem condições para preencher esta lacuna. Os docentes do meu grupo afirmam que não conseguem abarcar, sozinhos, com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.”</p>

Análise crítico-reflexiva relativamente à reflexão efectuada por um inquirido sobre o tema “Ensino Especial”

Aqui há uma clara alusão às restrições impostas pelo recente Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, quanto à tipificação dos alunos que necessitam de uma intervenção especializada no âmbito da Educação Especial. O referido documento, se por um lado aponta para uma necessária *educação inclusiva* que vise a *equidade educativa* que garanta a igualdade *quer no acesso, quer nos resultados* obtidos, por outro, veda a possibilidade a muitos alunos, que antes eram contemplados, de usufruírem de um apoio específico e especializado, sobrecarregando os docentes titulares de turma com essa tarefa. É sabido que esta situação é insustentável, dado que as turmas são numerosas, as solicitações são inúmeras e, por outro lado, os docentes do Ensino Regular, não possuem uma formação adequada que lhes possibilite uma intervenção eficaz.

Síntese das opiniões expressas pelos inquiridos, relativamente à questão de resposta aberta (Item 16 do questionário)

Como podemos verificar, os professores apontam, claramente, para um descontentamento generalizado, face às reformas introduzidas recentemente nas escolas. Raras são as referências aos aspectos positivos que elas poderão conter. Daqui se depreende que os professores, de uma maneira geral, estão bastante apreensivos e há um certo desencanto que fica aqui bem patente, nas declarações que registámos. Um outro aspecto referido com bastante frequência, é o facto de se sentirem *perdidos* com tantas e tão grandes mudanças, sem o tempo necessário para poderem reflectir sobre elas. Este factor dificulta o processo de adaptação aos novos contextos em que terão de desenvolver a sua actividade docente e prejudica, conseqüentemente, o processo de receptividade à inovação, essencial aos desafios que a modernidade impõe, e em que a escola tem um papel importante a cumprir.

Também ao analisarmos o Projecto Educativo de Agrupamento, mais precisamente o ponto referente às circunstâncias funcionais negativas detectadas (já descrito no âmbito da caracterização deste Agrupamento), nos deparámos com a referência às *recentes alterações profissionais e de carga horária* ou ainda, especificamente, uma abordagem desfavorável referente ao *actual sistema de avaliação, ao recente normativo de gestão escolar e aos projectos institucionais que são muitas vezes impostos* o que vem reafirmar o descontentamento generalizado e bem patente na expressão – *agravaram o quotidiano dos docentes e criam perspectivas pessimistas na relação entre pares*.

Com esta análise de conteúdo da questão aberta do questionário, e com os contributos descritos no PEA, pretendemos certificarmo-nos sobre a validade da 4ª hipótese. Como se pode constatar, não há qualquer tipo de dúvidas quanto à confirmação da H – 4. As opiniões são claras e muito representativas.

Assim, consideramos válida a 4ª hipótese.

5.5. Conclusão do capítulo

Após uma análise detalhada, relativamente aos dados obtidos na sequência da aplicação do questionário, procuraremos, de seguida, abordar as conclusões essenciais, sobre a forma como os docentes inquiridos encaram a sua acção no exercício da supervisão e que sentido atribuem a determinadas questões inerentes ao desempenho das suas funções. Pretendendo sintetizar, abordando os aspectos mais relevantes, referimos o seguinte:

- Observa-se uma clara predominância do sexo feminino no desempenho deste cargo, o que se justifica pelo facto da profissão docente ser exercida maioritariamente por elementos deste sexo;

- Conclui-se que 90% dos inquiridos têm mais de 20 anos de serviço e que cerca de 95% terá mais de 45 anos de idade. Conforme se sabe, a actual legislação obriga a que apenas os professores titulares possam ser eleitos para o exercício destas funções. Como ao primeiro concurso de professores titulares apenas tiveram acesso os docentes integrados nos três últimos escalões, 8º, 9º e 10º, fica explicado o facto de serem os docentes mais experientes a exercerem estas funções. No entanto, refira-se que a legislação prevê, a título excepcional, a eleição de docentes não titulares, caso não existam nos Departamentos/grupos professores titulares. No entanto, esta situação não se verifica neste Agrupamento

- A maior parte dos docentes (90%) encontra-se a leccionar no Agrupamento há mais de quatro anos, pelo que se sentirão suficientemente familiarizados, sobre a sua estrutura e o seu modo de organização e funcionamento;

- Verifica-se que a maior parte dos inquiridos possui a licenciatura (85%). Com o bacharelato existem dois elementos e apenas um, obteve o grau de mestre. Relativamente aos dois docentes que assinalaram como sendo bacharéis, sabemos que possuem uma especialização complementar que lhes confere uma equivalência à licenciatura. Caso contrário, não poderiam ser opositores ao concurso de professor titular e, conseqüentemente, não estariam em condições de exercer este cargo;

- Conclui-se que 85% dos inquiridos são professores do Quadro de Nomeação Definitiva, o que lhes confere uma posição de estabilidade e uma garantia de continuidade relativamente ao desempenho das suas funções neste Agrupamento. Mais uma vez se confirma o que já foi referido anteriormente, relativamente às variáveis “número de anos de serviço” e “idade”. Estes cargos são, efectivamente, exercidos pelos docentes mais experientes, o que lhes permite uma visão mais conhecedora e uma maior capacidade de intervenção;

- Constatámos que 80% dos docentes leccionam os 2º e 3º CEB e que apenas 20% desenvolvem a sua actividade do Pré-escolar e 1º CEB. Este facto justifica-se pela ausência de Departamentos e Sub-Departamentos nos dois últimos níveis de ensino referidos. Assim, no Pré-escolar apenas existe o coordenador de docentes e, no 1º CEB, para além deste mesmo cargo, existem, apenas os coordenadores de cada ano de escolaridade;

- Na preparação de aulas, observa-se que os docentes do Pré-escolar e do 1º CEB necessitam, em média, de 4,5h semanais e que os docentes do 2º CEB necessitam de uma carga horária aproximada, que se situa numa média de 4,63h por semana. Os docentes que leccionam o 3º CEB, provam necessitar de mais tempo para a preparação das suas aulas, ou seja, em média gastam 7,8h por semana para esta actividade;

- Relativamente à média de horas semanais que os gestores intermédios passam na escola, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas na população, embora seja de referir, que os docentes que leccionam o 3º CEB tenham provado necessitar de mais tempo;

- Analisando a frequência com que os docentes preparam as suas aulas, também não se verificam oscilações entre os inquiridos, sendo que 80% dos docentes dedicam-se a esta actividade, pelo menos uma vez por semana. No entanto, verifica-se uma maior incidência dos docentes do 2º e 3º CEB quanto à necessidade de se debruçarem com maior frequência na preparação das suas aulas;

- Em relação ao tempo dispendido na preparação das actividades de área de projecto ou de complemento curricular, observa-se a mesma situação, ou seja, 55% dos inquiridos realiza esta actividade, pelo menos uma vez por semana;

- Para tratar de questões pedagógicas dos alunos, verifica-se que 60% dos inquiridos o faz pelo menos uma vez por semana. Constata-se, no entanto, que nenhum docente do Pré-escolar e do 1º CEB assinalou a frequência “uma vez por semana no mínimo”. Em contraponto, observa-se que os docentes dos 2º e 3º CEB o fazem, maioritariamente, com esta frequência;

- Para reflectir sobre temas da actualidade escolar verifica-se, pelo cruzamento efectuado entre os vários níveis de ensino, que são os docentes do 2º CEB, os que se dedicam de forma mais assídua (uma vez por semana no mínimo) a esta prática. Os docentes do Pré-escolar e do 1º CEB demonstraram que não necessitam de reflectir sobre estes temas com uma frequência superior a “uma ou duas vezes por mês”. Também os docentes do 3º CEB, registaram com maior incidência este nível, embora haja casos em que a frequência é superior;

- Quanto à frequência e natureza do trabalho desenvolvido em período extra-lectivo e numa abordagem geral, verifica-se o seguinte: Pelo menos uma vez por semana, 80% dos docentes inquiridos necessitam de preparar aulas; 55% realiza actividades de área de projecto ou de complemento curricular; 60% trata de questões pedagógicas dos alunos e 45% reflecte sobre temas da actualidade escolar;

- Analisando os diferentes níveis de ensino, constata-se que a actividade realizada com maior frequência é a preparação de aulas, distribuída do seguinte modo, tomando como ponto de referência o nível “uma vez por semana no mínimo”: 50% referente aos docentes que leccionam o Pré - Escolar e o 1º CEB; 90% referente aos que leccionam o 2º CEB e 83% relativamente aos que leccionam o 3º CEB;

- Sobre a percepção dos inquiridos relativamente ao cargo de coordenação ligado à gestão intermédia (Item 14 do questionário) e perante a análise das oito afirmações apresentadas em que os docentes teriam de assinalar V (verdadeiro) ou F (falso), conclui-se o seguinte:

- a)** 85% consideram que o cargo permite promover experiências de cooperação entre os docentes, embora ainda se constate pela recolha de dados referentes a um outro ponto do questionário, que 52,7% se consideram auto-suficientes, o que em certa medida vem contradizer

esta opinião aqui bem expressa e, além disso, vem revelar a existência de alguns vestígios de resistência a práticas de interacção e de valorização do trabalho colaborativo;

- b)** 80% consideram que se trata de uma função imprescindível na promoção do envolvimento colectivo, na planificação e gestão curricular, na resolução de problemas e na definição das políticas educativas da Escola/Agrupamento;
- e)** 95% consideram ser falso que o cargo dá prestígio entre os docentes;
- f)** 75% consideram ser falso que a função seja, essencialmente, transmitir informações;
- g)** 85% entendem ser falso que o exercício do cargo desencadeie sentimentos de frustração por falta de poderes legais para exercer a liderança com mais autoridade;
- h)** 60% afirmam ser falso que o cargo dá muito trabalho;
- i)** 70% encaram-no como uma função atraente;
- j)** 75% consideram ser falso que o cargo dependa mais de critérios de rotatividade, do que de critérios de competência.

Da análise destes dados, constata-se que os inquiridos encaram o desempenho deste cargo numa perspectiva bastante positiva e promotora de experiências de cooperação entre os docentes. Desempenham-no com agrado ao considerarem-no um cargo atraente e não valorizam o trabalho acrescido que esta função exige. Reforçando esta visão, rejeitam ser um cargo que implica sentimentos de frustração (85%), pelo facto de existirem poucos poderes legais que permitam exercê-lo com mais autoridade. Do mesmo modo,

constata-se que 75% dos inquiridos consideram falsa a ideia de que o exercício deste cargo se circunscreve, essencialmente, à transmissão de informações.

Os docentes também rejeitaram, claramente, com uma percentagem de 95%, a ideia de que esta função dá prestígio pessoal e profissional entre os docentes, sugerindo uma visão centrada na valorização do grupo no seu todo, e não na pessoa do coordenador.

Consideram, ainda, que o perfil de competências na eleição do coordenador tem um peso superior aos critérios de rotatividade, pelo que se atribui à figura do coordenador um papel preponderante como elemento detentor de determinadas características, essenciais à promoção da qualidade do desempenho do grupo.

- Tomando como ponto de referência alguns aspectos considerados relevantes e que devem integrar o perfil do coordenador de Departamento/grupo no desempenho da supervisão, concluímos o seguinte:

- a) Quanto ao perfil de competências de âmbito relacional e tomando por base as questões em que a percentagem conjunta das opções “muitas vezes” e “com alguma frequência” é igual ou superior a 80%, concluímos que estes coordenadores tentam agir com independência; tentam promover um clima relacional construtivo; promovem o trabalho colaborativo; respeitam a individualidade de cada elemento, tendo em conta a diversidade de opiniões; incentivam a colegialidade entre os docentes que coordenam e reformulam a sua forma de estar e de agir, tendo em conta a melhoria da relação inter-pessoal.

- b) Relativamente às competências de mediação/coordenação/supervisão e liderança e com base nos mesmos critérios de análise, ou seja, seleccionando as questões em que a percentagem conjunta das opções “muitas vezes” e “com alguma frequência” é igual ou superior a 80%, verificamos que os docentes inquiridos estabelecem objectivos por consenso; estão disponíveis para conversar sobre problemas da escola; consideram

que as ideias que apresentam a outras estruturas escolares, são representativas do colectivo dos elementos que coordenam; promovem a concepção e o desenvolvimento de projectos; consideram que o cargo de coordenação implica o exercício de competências de liderança; entendem que a sua função engloba a vertente de mediação; colaboram com o Conselho Executivo na definição de linhas de actuação que promovam a qualidade do sistema educativo.

- c) No âmbito das competências que visam promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional e, tendo em conta os dados recolhidos através dos critérios estabelecidos nas alíneas anteriores, ou seja, considerando as questões em as respostas conjuntas “muitas vezes” e “com alguma frequência” observamos que os coordenadores inquiridos promovem a reflexão sobre as práticas educativas (experiências de sucesso ou problemas sentidos); incentivam a formação contínua, como factor essencial no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; preocupam-se com a integração de novos docentes recém-chegados à escola e/ou em início de carreira e disponibilizam-se para os apoiar; incentivam a melhoria das práticas individuais, no sentido de promover o desenvolvimento dos docentes; procuram desenvolver o seu trabalho com base nas linhas de orientação definidas no Projecto Educativo; preocupam-se em cumprir o Regulamento Interno; participam, activamente, na construção do plano anual de actividades; participam, regularmente, na definição ou redefinição dos objectivos que determinam a acção da escola; consideram que o trabalho que levam a cabo no Departamento/grupo tem como meta o desenvolvimento global da escola/agrupamento; estimulam o envolvimento de todos, de modo a potenciar o desenvolvimento organizacional; promovem hábitos de reflexão, visando a melhoria do desempenho individual e colectivo; estimulam a criação e desenvolvimento de projectos, tendo em conta a dinâmica da escola/agrupamento; procuram transmitir uma visão geral do

funcionamento da escola/agrupamento; têm por hábito trocar impressões e concertar posições com outros Departamentos/grupos, para a criação de uma cultura de escola; consideram que a qualidade do trabalho que desenvolvem no desempenho do cargo, tem repercussões significativas no desenvolvimento organizacional e que o crescimento pessoal e profissional dos diferentes elementos se repercute de forma positiva no desenvolvimento organizacional da escola/agrupamento.

Analisando a questão de resposta aberta, verifica-se que os docentes inquiridos se sentem constrangidos com as reformas que têm sido implementadas nas escolas e observa-se uma clara predominância dos aspectos negativos apontados, sendo, no entanto, de salientar, algumas reacções positivas, relativamente a determinadas alterações introduzidas. Os temas que elegeram nas suas reflexões, atendendo ao seu conteúdo, e de forma a facilitar a sua análise, foram, por nós, agrupados do seguinte modo:

- a) Avaliação de desempenho;
- b) Referências que denotam reacções de aceitação ou de resistência à mudança;
- c) O factor tempo e a consequente ausência de espaços de reflexão;
- d) Actividades de Enriquecimento Curricular;
- e) Clima de Escola;
- f) Ensino Especial.

Concluimos que os coordenadores inquiridos possuem inúmeras características, potenciadoras de uma intervenção eficaz, no âmbito das suas multifacetadas funções supervisivas. Há, no entanto, algumas “arestas a limar” no que se refere ao trabalho colaborativo. Ficou provado que embora admitam a sua importância e se esforcem por promover um clima de colegialidade, verifica-se, por outro lado, alguns vestígios do “eu solitário” em detrimento do “eu solidário”.

De qualquer modo, tudo parece estar encaminhado para que estas reminiscências do passado sejam rapidamente ultrapassadas, até porque, não

conseguirão sobreviver por muito mais tempo, no seio de uma escola que deixou de ser constituída por compartimentos estanques, para passar a ser, definitivamente, uma escola-comunidade, onde todos têm de unir esforços, trabalhando para o mesmo fim.

Resta-nos esperar, que as profundas mudanças recentemente verificadas no seio das nossas escolas, não constituam um entrave no campo da inovação e que o tempo seja um aliado no processo de adaptação às novas realidades. Tal como refere Delors (2003, p. 24), “demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os actores à altura de nela participarem”.

Sendo certo que as reformas são necessárias, não é possível, no entanto, implementá-las com sucesso, sem a contribuição e a participação activa dos professores. Estamos convictos de que os docentes estão cada vez mais receptivos às dinâmicas de mudança no campo da educação, inseridas num cenário global de um mundo em constante mutação. O que parece estar em falta é a oportunidade de poderem ter um papel mais interveniente na construção das reformas, possibilitando-os de se assumirem, simultaneamente, como agentes e promotores da mudança.

Conclusão Geral

Partimos para este estudo movidos pela convicção de que entre a organização e o actor organizacional se estabelece um sistema de trocas, no seio do qual, o actor é, simultaneamente, agente e objecto de mudança.

Tendo em conta que o professor é um ser de relação, detentor de uma profissão de relação, desenvolvida num espaço de múltiplas interacções, facilmente se conclui que a qualidade e a amplitude do seu trabalho estão estreitamente ligados ao seu crescimento pessoal e profissional. Carneiro (2003, p.10), refere mesmo, que “o aprender a ser só tem significado na relação com o outro diferente e na descoberta da sua inesgotável riqueza pessoal”.

Neste sentido, o resultado deste processo catalisador do potencial colectivo, origina uma convergência de factores que irão influenciar a criação de uma cultura de escola, assente em princípios de valorização da colegialidade e da participação que, a par de uma liderança colaborativa, partilhada e democrática, permitem abrir caminhos para a construção da profissionalidade e para a concretização das grandes finalidades da organização escolar.

A escola, ao converter-se numa organização estratégica entre as propostas externas de reforma e a consecução de uma melhoria da prática interna, assume-se como um local privilegiado na implementação de projectos de mudança, de acordo com as suas próprias especificidades, tendo como linha prioritária de acção, a reconfiguração da organização educativa, como espaço de interacção, colegialidade, reflexão, formação, inovação e desenvolvimento.

Neste contexto, há agentes educativos que, por inerências às funções que desempenham, se assumem como actores privilegiados na dinamização deste processo de qualificação, na medida em que, poderão proporcionar um “valor acrescentado” à organização que ajudam a construir.

Todo este processo ocorre num cenário caracterizado por novos contextos de autonomia e de auto-regulação, que confere à comunidade educativa novos poderes de decisão, mas, igualmente, novas responsabilidades. Os seus membros, ao reconceptualizarem uma política

educativa centrada na escola, vêem-se investidos na construção participada de um projecto próprio, que norteie a sua acção.

Como força – motriz desta acção, surgem os gestores intermédios, que nas suas múltiplas funções supervisivas e em estreita colaboração com a gestão de topo, devem reajustar continuamente as decisões, concentrando a sua atenção nos problemas prioritários, assegurando o equilíbrio entre a estabilidade e o desenvolvimento e entre a inovação e a adaptação às dinâmicas de mudança.

A gestão intermédia, surge assim, como uma arte de acção eficaz e exige da parte dos agentes educativos que detêm estes cargos, uma visão precisa da organização no seu todo, uma disponibilidade para o (re)ajustamento contínuo no seu modo de actuar e uma peculiar apetência para a criação de processos dinâmicos de interacção, no sentido de transformar em sucesso, o potencial dos membros de uma comunidade educativa.

Sendo certo que a escola actual já não sobrevive com as práticas de isolamento que a caracterizavam no passado, o facto é que ainda se verificam, pontualmente, alguns vestígios desta cultura outrora dominante. No entanto, os sinais de resistência aos processos de mudança vão-se esbatendo, à medida que o novo paradigma vai criando o seu espaço e vai dando provas efectivas de que se caminha no rumo certo.

Neste enquadramento, a escola actual é vista como uma comunidade educativa formada por conjunto de indivíduos unidos entre si por compromissos mútuos e valores partilhados. Assume-se como uma organização plena de significados em que os laços e os elos que se constroem dão lugar a uma rede de interacções estabelecidas em torno de objectivos comuns.

Face a este novo contexto, as responsabilidades do gestor intermédio no exercício da supervisão, não comprometem os princípios democráticos, na medida em que, face à actual conjectura, não se aplica o sentido deturpado de inspecção que as imagens de controlo sugerem. Em vez disso, implica uma responsabilidade integrada numa missão colectiva que leve a organização escolar a atingir os seus objectivos, combinando ideias e ideais partilhados e canalizando recursos e energias, em ordem à sua concretização.

Citando Sergiovanni (2004, p. 78), os laços que se estabelecem no seio de uma comunidade educativa vão-se fortificando e passam “de um conjunto de eus, para um nós colectivo”, formando uma rede “cuidadosamente cosida de relacionamentos com significado”.

A acção desenvolvida pelo supervisor, perante este novo cenário de conceber a escola como uma comunidade em que os seus actores traçam e percorrem caminhos comuns, deixou de se limitar às paredes da sala de aula, para se estender a toda a organização. Deixa, assim, de fazer sentido, o espartilhamento dos contextos educativos, e passa-se a encarar a organização escolar como um enorme palco de inúmeras interacções, onde a colaboração, o aperfeiçoamento contínuo, a orientação ou reorientação positiva para a resolução dos problemas e o empenho na maximização do potencial colectivo, são elementos – chave na concretização dos objectivos traçados.

O presente estudo insere-se numa tentativa de interpretar a forma como os actores educativos se organizam, como perspectivam a sua acção, e como reagem às dinâmicas de mudança, no âmbito da organização escolar, vista, actualmente, como uma comunidade em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento, investida na construção da sua própria identidade e na consecução de objectivos comuns.

Enfatizando o desenvolvimento de novos cenários supervisivos, face à emergência de novos contextos educativos, salientámos o papel preponderante que os gestores intermédios assumem na concretização da missão da escola, no seio de um espaço educativo que deve ser construído ou reconstruído de forma continuada, através do pensamento e prática reflexivos, de modo a que, conforme refere Alarcão (2000, p. 17), seja possível “compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém”.

Orientámos o nosso trabalho de investigação para o conhecimento das imagens que os gestores intermédios seleccionados para este estudo construíram sobre o modo como se implicam na organização escolar e sobre as relações que estabelecem com os seus pares, tendo como pano de fundo o desenvolvimento global do espaço educativo.

Ao optarmos por uma metodologia investigativa do tipo “estudo de caso”, tivemos em atenção os pressupostos de Bell, (1993, p. 63), ao considerar que

esta opção, permitirá obter “uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influência num contexto particular”.

O objecto do estudo é constituído pelos Coordenadores e Sub-Coordenadores de Departamento Curricular (2º e 3º CEB), pelos Coordenadores de ano (1º CEB) e pelos Coordenadores do Conselho de Docentes (Pré-Escolar e 1º CEB), por considerarmos que, de entre os cargos que integram a gestão intermédia, estes poderão ser os que exercem a supervisão num contexto mais alargado.

O estudo efectuado, não obstante considerarmos que poderia ser mais representativo para que os resultados fossem mais expressivos, entendemos, no entanto, que a amostra é razoável, na medida em que dos 33 questionários distribuídos, obtivemos um retorno de 20.

Direccionámos o questionário para três áreas de intervenção dos gestores intermédios no exercício da supervisão, no sentido de interpretarmos se habitualmente põem em prática, competências essenciais ao desempenho destes cargos, e que passámos a referir: competências de âmbito relacional, competências de mediação, coordenação, supervisão e liderança e ainda, competências no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Para além da focalização do estudo neste domínio, pretendemos, ainda, através de respostas de escolha múltipla, averiguar que percepções têm estes gestores intermédio quanto ao cargo que desempenham e também, quais os constrangimentos sentidos ou quais os aspectos que consideram positivos, no âmbito das recentes e diversificadas reformas educativas, dando oportunidade de se pronunciarem num espaço aberto, sobre a forma como as mesmas interferem no desempenho das suas funções supervisivas.

Foram ainda recolhidas informações com base na análise documental do Projecto Educativo, para além de outros instrumentos que permitem operacionalizar as orientações nele definidas, nomeadamente, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e os Projectos Curriculares. Também procedemos à consulta habitual do site do Agrupamento, no sentido de nos inteirarmos sobre determinados aspectos relevantes ligados à dinâmica do AEG XXI.

Constatámos, pela recolha dos dados obtidos, que os gestores intermédios seleccionados para o estudo se assumem como verdadeiros

timoneiros na busca da qualificação da organização escola e se preocupam em construir uma cultura de escola enquadrada num pensamento sistémico, assente na partilha, na mobilização, no diálogo entre os seus membros, na promoção de uma visão generalizada de conjunto e na construção e operacionalização interactiva do Projecto Educativo. Por outro lado, no Projecto Educativo deste Agrupamento, e no âmbito do incremento de uma cultura de aprendizagem dos seus agentes educativos, surge a referência à “defesa da dimensão relacional”.

Curioso, foi ter constatado que um dos problemas identificados no Projecto Educativo e a necessitar de intervenção, se prende com a ausência de uma relação de colegialidade entre os seus membros, referida neste documento como “ausência de sentimento de grupo e de pertença ao Agrupamento” e ainda, “a debilidade das interacções”, justificando como entrave à resolução deste problema, o “trabalho individualista enraizado”.

Pensamos que seria uma área interessante a ser explorada, através de um trabalho de investigação que complementasse o efectuado e que incidisse sobre os docentes supervisionados. Gostaríamos de obter uma resposta às questões: O que estará, afinal, a falhar? Porque é que os objectivos não são atingidos, apesar dos esforços reconhecidos por estes gestores intermédios? Será que a tradição do “trabalho individualista” ainda persiste de uma forma dominante e não apenas com um carácter residual como tudo leva a crer, apesar da actual conjectura apontar para uma mudança de paradigma?

Por limitações de tempo, não nos foi possível enveredar por este caminho e tornar este estudo mais rico e abrangente.

Julgámos, ainda, que existe uma outra insuficiência neste estudo, que reside numa certa dependência em relação ao questionário. Admitimos que um instrumento deste tipo possa constituir um precioso auxiliar no processo de investigação. Todavia, a sua capacidade descritiva não alcança um nível desejável e esclarecedor, acerca dos processos e das práticas organizacionais.

Em todo o caso, atendendo aos condicionalismos temporais já referidos, julgamos ter dado um pequeno contributo na análise e compreensão das dinâmicas organizacionais.

Foi um trabalho aliciante que poderá encontrar o seu significado na abordagem de Carvalho (1991, p. 115) quando refere: “Iluminar o lado

escondido da vida escolar é um caminho tentador” ou, então, no pensamento de Coutinho (2005, p.78) ao pronunciar-se nestes termos: “Investigar implica interpretar acções de quem é intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em acção”.

Por outro lado, a receptividade por parte do Órgão de Gestão e a disponibilidade dos gestores intermédios contactados, constituíram um grande estímulo em levarmos por diante este trabalho de investigação.

Da nossa parte, foi um percurso de descoberta e cada obstáculo encontrado foi encarado como um desafio às nossas próprias capacidades.

Pela análise de conteúdo da questão de resposta aberta, foi possível conhecer e interpretar as reacções destes gestores intermédios face às dinâmicas de mudança, tendo concluído que as reformas introduzidas, devem, por um lado, ser mais diluídas no tempo e, por outro, envolver os agentes educativos na definição das políticas educativas, criando espaços de reflexão e de discussão que possibilitem encontrar o que as reformas contêm de verdadeiramente positivo, activando os mecanismos que promovam a receptividade à mudança e à inovação. Julgamos ter levantado um pouco o véu, relativamente ao que poderá estar subjacente ao fracasso por vezes verificado na implementação das reformas.

Reconhecendo que este estudo não permite tirar conclusões ou dar respostas definitivas, consideramos, no entanto, que poderá dar algum contributo a esta reflexão central em torno do estudo da organização escolar e da forma como os actores educativos se perspectivam e se organizam no seu seio.

Esperamos que os resultados do nosso estudo possam inserir-se numa nova perspectiva de conceber a escola como uma organização, em “desenvolvimento e aprendizagem”, para utilizarmos a expressão de Alarcão, em que os seus actores, em particular os gestores intermédios, procuram desempenhar as suas funções supervisivas, tendo em conta uma reconceptualização do conceito, que no seu sentido mais lato, se alarga a toda a comunidade educativa. Dito de outra forma, e socorrendo-nos do contributo de Lima (1991, p. 98), “compreender melhor o modo como os actores vivem nas organizações e como as organizações vivem através dos seus actores: as pessoas em interacção”.

O actual contexto educativo requer docentes que sistematicamente cooperem, investiguem, reflectam, avaliem, reformulem, incentivem e promovam a acção conjunta e solidária. Assim sendo, o supervisor ligado à gestão intermédia, surge como um catalizador do potencial colectivo e um agente de mudança e de desenvolvimento da organização que ajuda a construir, ao mesmo tempo que, ao envolver-se nas dinâmicas organizacionais, se assiste a uma reciprocidade de contextos – a valorização pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional.

Uma última nota referente à dimensão desta Dissertação. Estamos conscientes de que excedemos a dimensão que por norma é recomendada na elaboração de Dissertações desta natureza. No entanto, não nos foi possível cumprir rigorosamente com essas orientações, na medida em que o tema por nós escolhido nos obrigou a enveredar por diversos “caminhos” que não quisemos, de forma alguma, descurar, por considerarmos serem convergentes com as multifacetadas abordagens que o título sugere. Por outro lado, foi também nosso propósito, desenvolver um enquadramento teórico que atribuísse alguma sustentabilidade ao estudo empírico que levamos a cabo.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M.V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos: Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional entre as Escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Alarcão, I. (1993). Prefácio. In Vieira, F. *Supervisão. Uma Prática Reflexiva na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. Org. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. Org. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). “Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?” In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, p. 220.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2ª Edição. Coleção Questões da Nossa Época, volume 104. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Almedina.
- Alves, J.M. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto. Edições ASA.
- Amaral, M.J.; Moreira, A.; Ribeiro, D. (1996). “O papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo”. In Alarcão, I. (Org.).

Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão.
Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, p. 97.

Alpin, A. e Croft, D. (1963). *The Organizational Climate of the Schools.*
Chicago: University of Chicago.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar.* Editora Mc Graw-Hil de Portugal, Ld^a

Argyris, C. (1964). *Integrating the Individual and the Organization.* Chichester:
Wiley.

Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para
a Estruturação da Escrita, (3^a Ed.).* Lisboa: Universidade Católica
Portuguesa.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre Política
Educativa, 1^a Edição.* Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do
século XXI.* Colecção em Foco. Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (1982). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administrativa (1836-
1960),* I volume. Fundação Calouste Gulbenkian. Junta Nacional de
Investigação Científica e Tecnológica.

Barroso, J. (1992). “Fazer da Escola um Projecto”. In Canário, *Inovação e
Projecto Educativo de Escola.* Lisboa: Educa, pp. 53-54.

Barroso, J. (1995). “A Escola e as Lógicas de Autonomia”. Comunicação
apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato de Professores do
Norte. Maia.

Barroso, J. (1996). “O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia
Decretada à Autonomia Construída”. In Barroso, J. (org.). *O Estudo da*

Escola. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, pp. 167-187.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Barroso, J. (1998).” Descentralização e Autonomia: desenvolver o sentido cívico e comunitário na escola pública”. In *Escolas e Parcerias Educativas*. Colóquio Educação e Sociedade, nº4 – nova série. Lisboa: Gulbenkian, pp. 32-54.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Política e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.

Borell, F. N. (1989). *Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.

Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editores.

Brubacher, J.W.; Case, C.W.; Reagton, T.G. (1994). *Becoming a reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. Thousand Oaks: Corwin Pree.

- Brunet, L. (1992 a). “Clima de Trabalho e Eficácia da Escola”. In Nóvoa, A. (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional, pp. 127-131.
- Campos, A. (1922). *Educação e Ensino*. Lisboa: Bertrand.
- Canário, B.B. (1992). “Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo”. In Canário, R. (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 114-115.
- Canário, R. (1992). “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local”. In Canário, R. (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 89-90.
- Canário, R. (1992 a). “Estabelecimento de Ensino – A inovação e a gestão de recursos educativos”. In Nóvoa, A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional, p.175.
- Canário, R. (1994). “ECO: Um processo estratégico de mudança”. In d’Espiney, R. e Canário, R. (eds), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 98-99.
- Canário, R. (1995). *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação?* Cadernos de Organização Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, A.P.O. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O Professor e o Contexto Escolar. Coleção Perspectivas Culturais*. Porto: Edições ASA.
- Carneiro, R., coord. (2000). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo I: Questões de Método*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Carneiro, R. (2003). “Nota de introdução à versão portuguesa”. In Delors, J. (coord). *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 8ª Edição. Porto: Edições ASA, pp. 9-10.
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A.D., (org); Almeida, L.S.; Afonso, M.; Araújo, E. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L.M. (1991). *O Clima de Escola e a Estabilidade do Corpo Docente: estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Cervo, A.L.; Bervian, P.A. (1993). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Coelho, J.A. (1896). *Organização Geral do Ensino Aplicável ao Estado Actual da Nação Portuguesa*. Porto: Imprensa Portuguesa.
- Costa, J.A.; Neto - Mendes, A.; Sousa, L. (2001). *TEIP – Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*.
- Costa, J.A.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. (2004). *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C.P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.

Craveiro, C. (2004). “A observação e o registo educacional. Um tópico para formação reflexiva no âmbito de supervisão”. *Revista Saber Educar* 09. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pp. 47-50.

Dacal, G.G. (1986). *Administration Educativa*. Madrid: Anaya.

Delors, J. coord., (2003). *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 8ª edição. Coleção Perspectivas Actuais de Educação. Porto: Edições ASA.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Escudero, J.M. e López, J. (1992). *Los Desafios de las Reformas Escolares. Cambio Educativo Y Formación para el Cambio*. Sevilla: Arquetipo.

Fernandes, R. (1998) “Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)”. In Proença, M.C. (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal, Séculos XIX e XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 36-45.

Formosinho, J. (1986). “Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”. In *Área de Análise Social e Organizacional da Educação – O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

García, C.M. (1992). “A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do Professor”. In Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, p. 60.

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

- Garmston, R.J.; Lipton, L.E.; Kaiser, K. (2002). "A Psicologia da Supervisão". In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora, pp. 17-132.
- Garrido, A. (1998). "Universidade e Juventude: da Reprodução à Contestação". In Proença, M.C. (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal, Séculos IX e XX*. Lisboa: Edições Colibri, p.167.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Hamel, J.; Dufours, S.; Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. London: Sage Publications.
- Handy, C. (1976). *Understanding Organizations*. London: Penguin.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Herzberg, F. (1956). *Work and the Nature of Man*. New York: Staple Press.
- Homem, M.L. (1998). *A Participação dos Pais na Educação Pré-escolar: Um Estudo de Caso numa Instituição Particular de Solidariedade Social*. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado).
- Lessard – Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1991). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento policopiada).

- Lima, L.C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto da Educação.
- Lima, L.C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L., coord. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Colecção em Foco. Porto: Eduções ASA.
- Lüdke, M. e André (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: E.P.U.
- Macedo, B. (1991). “Projecto Educativo de Escola: do porquê construí-lo à génese da construção”. *Inovação*, 4, pp. 127-139.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mariotti, H. (1996). *Organizações de Aprendizagem. Educação Continuada e a Empresa do Futuro*. São Paulo: Editora Atas S.A.
- Marques, R. (1999). “Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular”. In Marques, R. e Roldão, M.C. (org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, p.20.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Matos Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Colecção em Foco. Porto: Edições ASA.

- Ministério da Educação (1993). *Autonomia*. Direcção Geral de Educação do Norte, p.35.
- Moreira, M.A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês - Processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: I.E.P. Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1988). “Inovação para o Sucesso Educativo Escolar”. Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 5-9.
- Nóvoa, A. (1989). “A Republica e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades”. In *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Tomo II, Vol. I. Lisboa: I.E.E., p. X.
- Nóvoa, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A., coord. (1992 a). *As Organizações Escolares em Análise*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A., coord. (1992 b). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliveira, L. (1992). “O clima e o diálogo na Supervisão de Professores”. In Cró, M.L., *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 13-22.
- Oliveira, L. (2000). “O papel do gestor intermédio na supervisão escolar”. In Alarcão, (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 45-51.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002 a). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002 b). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Ogawa, R. (1985). "Theories of Educational Organization: Classical". In Husen, T. e Postlethwait, N. (eds). *Pergamon Press*, pp. 5251-5256.
- Pereira, M.F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores. Os Equívocos e as Possibilidades*. Colecção Políticas de Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez-Goméz, A. (1992). "O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor como Profissional Reflexivo". In Nóvoa, A. (1992 b). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, p.103.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Novas Competências Profissionais para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Phares, E.J. (1976). *Locus of Control in Personality*. New Jersey: General Learning Press.
- Proença, M.C. (1998). "A República e a Democratização do Ensino". In Proença, M.C. (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal, Séculos XIX e XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 54-60.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Colecção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.

- Rocha, A.P. (1996). *Projecto Educativo de Escola. Administração Participada e Inovadora*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.
- Rodriguez, M.L. (1985). “El Ideario Educativo in Saenz”. *Organización Escolar*. Madrid: Anaya, p-97.
- Rogers, C. (1967). *On Becoming a Person*. London: Constable.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). “A Escola como Instância de Decisão Curricular”. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, p. 68.
- Rotter, J. (1981). “Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement”. In Hopson, B. and Scally, M., *Teaching Life Skills*. London: McGraw-Hill, p. 81.
- Strivens, J. (1985). “School Climate: a review of a problematic concept”. In Reynolds, D., *Studying School Effectiveness*. Lewes: The Falmer Press, pp.45-57.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação Profissional*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1998). “Porta-Fólios. No Fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos”. In Almeida, L.S. & Tavares, J. (orgs). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, p. 140.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão – Concepções e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M.J. (2000). “Supervisão Reflexiva. A Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário”. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 80-85.
- Santiago, R. (2000). “A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional”. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 25-40.
- Sarmento, M.J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Coleção Cadernos Pedagógicos, nº 9. Porto: Edições ASA.
- Sarmento, M. J. (1998). “Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas”. *Revista da Educação*, volume VII, nº2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 15-26.
- Schön, D. (1993). *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senge, p. (1990). *The Fifth Discipline*. London: Century Business.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Shulman, L. (1997). *Communities of Learners and Communities of Teachers*. Jerusalém: Mandel Institute (monografia).

- Simões, G.M.J. (2004). “Urdindo a Teia: o Dilema das Fronteiras na Construção de um Agrupamento “Vertical” de Escolas”, In Costa, A.C.; Neto - Mendes, A.; Ventura, A. (org.), *Política e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.49.
- Simões, H.R. (1995). *Dimensão Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: Cadernos CIDInE.
- Singer, B.D. (1974). “The future focused role image” in Toffler, *A Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education*. New York: Random House, pp. 76-78.
- Tavares, J. (1999). “Conhecimento Científico Pedagógico e Gestão Curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional”. In Marques, R. e Roldão, M.C. (org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora p. 92.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Tracy, S.J. (2002). “Modelos e Abordagens”. In Oliveira-Formosinho, j. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 26-81.
- Vicente, N.A. L. (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2006). “Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão”. In Vieira, F; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I.S., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens*

da Formação e da Pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, LD^a, pp. 151-184.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher. A Reflective Approach*. Cambridge University Press.

Whitaker, P. (1999, p. 90). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Woods, P. (1986). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

Zabalza, M. (1992). “Do Currículo ao Projecto”. In Canário, R. (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, p.115.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Normativos

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio

Decreto-Lei nº 242/92 de 9 de Novembro

Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho

Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de Agosto

Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho

Despacho Normativo nº 4848/97 (2ª série) de 7 de Julho

Despacho Normativo nº 9590/99 de 14 de Maio

Despacho Normativo nº 14460/2008 de 26 de Maio

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada).

Site consultado:

www.educ.fc.ul.pt – Alarcão, I.; Freitas, C.V.; Ponte, J.P.; Alarcão, J.; Tavares, M.J.F. (1997). “A Formação de Professores no Portugal de Hoje” – Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, (consulta: 16/05/2008).

Anexos

Anexo 1

(Questionário)

Questionário

Caro (a) colega:

Este questionário é anónimo e visa recolher elementos acerca das práticas supervisivas ocorridas na escola e o sentido que lhe atribuiu como elemento da comunidade educativa. Destina-se aos docentes que neste Agrupamento exercem cargos de coordenação, ligados à gestão intermédia.

O presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, a ser apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique do Porto.

As suas respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico, a integrar no estudo que estamos a realizar, pelo que a sua colaboração irá constituir um precioso contributo na sua concretização.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

I. Elementos pessoais/profissionais

Marque um X no respectivo ou escreva se for esse o caso.

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

Até 25 anos

De 26 a 35

De 36 a 50

Mais de 50

3. Tempo de serviço na função docente:

Inferior a 10 anos

De 10 a 20

Superior a 20

4. Número de anos de permanência neste Agrupamento:

Inferior a 2 anos

De 2 a 4

Superior a 4

5. Grau académico:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra situação _____

6. Assinale correctamente, caso possua alguma especialização na área de:

Supervisão Pedagógica

Organização e Desenvolvimento Curricular

Formação de Formadores

Outra

Qual? _____

7. Situação profissional:

PQND PQZP

II. Actividade docente neste Agrupamento

8. Nível de ensino que lecciona:

Pré-escolar ou 1º CEB 2º CEB 3º CEB

9. Cargo que desempenha:

Representante do Conselho de Docentes do Pré-escolar ou do 1º CEB ou

Coordenador(a) de ano (1º CEB)

Coordenador(a) de Departamento

Subcoordenador(a) de Departamento

10. Nº total de alunos |__|__|__|

11. Nº médio de horas dedicadas à preparação das aulas |__|__| Horas/semana.

12. Nº total de horas (em média) que passa na escola (aulas + preparação + reuniões + projectos + atendimento a Encarregados de Educação, etc.) |__|__| Horas/semana.

13. Clarifique a frequência de cada um dos seguintes itens, relacionados com tarefas realizadas fora das reuniões ordinárias.

	A	B	C	D	E
Para preparar aulas (planificação, selecção de material didáctico, definição de estratégias de diferenciação pedagógica, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para realizar actividades de área de projecto, e/ou actividades de complemento curricular (AECs, clubes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Para tratar de questões pedagógicas dos alunos (aprendizagem, comportamento, assiduidade, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Para reflectir sobre temas da actualidade escolar (pedagógica: regime disciplinar; organizacional: autonomia e gestão escolar; desenvolvimento pessoal e profissional: regime de avaliação de desempenho, supervisão das práticas lectivas e das actividades escolares desenvolvidas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

(Legenda: **A** = uma vez por semana, no mínimo; **B** = uma ou duas vezes por mês; **C** = uma vez por período escolar; **D** = uma vez por ano escolar; **E** = nunca).

14. Preencha, indicando se, na sua opinião, são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações transcritas:

Ocupar um cargo de coordenação ligado à gestão intermédia ...	V	F
1. É promover, efectivamente, experiências de cooperação entre os docentes.		
2. É ocupar um cargo que dá muito trabalho.		
3. É atraente porque implica uma atitude de mediação, supervisão, colaboração, liderança e coordenação.		
4. Dá prestígio pessoal e profissional entre os professores.		
5. Depende mais de critérios de rotatividade do que de critérios de competência.		
6. É essencialmente transmitir informações.		
7. É frustrante porque há poucos poderes legais que permitam exercer com mais autoridade a liderança.		
8. É desempenhar uma função imprescindível, porque se promove o envolvimento de todos na planificação e gestão curricular, na resolução de problemas e na definição das políticas educativas da Escola/Agrupamento.		

III. Perfil de competências do(a) coordenador(a)

15. Faça uma circunferência no número adequado da seguinte escala, para indicar, as características que no seu entender, se enquadram no trabalho que desenvolve enquanto coordenador(a):

Competências de âmbito relacional	Muitas Vezes	Com alguma frequência	Raramente	Nunca
1. Intervenho para gerir conflitos.	1	2	3	4
2. Tento agir com independência.	1	2	3	4
3. Motivo a agir.	1	2	3	4
4. Tento promover um clima relacional construtivo.	1	2	3	4
5. Promovo o trabalho colaborativo.	1	2	3	4
6. Respeito a individualidade de cada elemento do grupo, tendo em conta a diversidade de opiniões.	1	2	3	4
7. Incentivo a colegialidade entre os docentes que coordeno, promovendo o trabalho em parceria ou em grupo.	1	2	3	4
8. Adopto práticas de auto e hetero-avaliação.	1	2	3	4
9. Reformulo, sempre que necessário, a minha forma de estar e de agir, tendo em conta a melhoria da relação inter-pessoal.	1	2	3	4

Competências de mediação /coordenação/supervisão/liderança	Muitas vezes	Com alguma frequência	Raramente	Nunca
1. Divido tarefas de acordo com as capacidades de cada colega.	1	2	3	4
2. Estabeleço objectivos por consenso.	1	2	3	4
3. Estou disponível para conversar sobre problemas da escola.	1	2	3	4
4. Sou o (a) principal responsável pela dinâmica do Departamento/grupo.	1	2	3	4
5. Considero-me auto-suficiente.	1	2	3	4
6. As ideias, que apresento perante outras estruturas escolares, são representativas do colectivo dos elementos que coordeno.	1	2	3	4
7. Promovo a concepção e o desenvolvimento de projectos.	1	2	3	4
8. O desempenho do cargo de coordenação, implica o exercício de competências de liderança.	1	2	3	4
9. A minha função é, essencialmente, de mediação entre os docentes que coordeno e o Órgão de Gestão.	1	2	3	4
10. Colaboro com o Conselho Executivo na definição de linhas de actuação que promovam a qualidade do sistema educativo.	1	2	3	4
11. O meu trabalho desenvolve-se mais numa vertente de apoio e facilitação.	1	2	3	4
12. A minha função assenta, essencialmente, na transmissão de informações.	1	2	3	4
13. A minha forma de actuação no exercício da supervisão, baseia-se numa atitude de mediação.	1	2	3	4

Competências na promoção do desenvolvimento pessoal/profissional e organizacional	Muitas vezes	Com alguma frequência	Raramente	Nunca
1. Promovo a reflexão sobre as práticas educativas (experiências de sucesso ou problemas sentidos).	1	2	3	4
2. Incentivo a formação contínua, como factor essencial no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os elementos que coordeno.	1	2	3	4
3. Procuo criar oportunidades de formação para os docentes.	1	2	3	4
4. Procuo promover o auto-desenvolvimento, pessoal e profissional, envolvendo os docentes em processos de investigação-acção- formação.	1	2	3	4
5. Preocupo-me com a integração de novos docentes, recém-chegados à escola e/ou em início de carreira, disponibilizando – me para os apoiar.	1	2	3	4
6. Incentivo a melhoria das práticas individuais, no sentido de promover o	1	2	3	4

desenvolvimento dos docentes.				
7. Procuo desenvolver o meu trabalho com base nas linhas de orientação definidas no Projecto Educativo.	1	2	3	4
8. Atribuo ao Projecto Educativo uma função essencialmente burocrática.	1	2	3	4
9. Considero o Projecto Educativo como um plano de acção, essencial na concretização da autonomia das escolas.	1	2	3	4
10. Preocupo-me em cumprir o Regulamento Interno.	1	2	3	4
11. Atribuo ao Regulamento Interno uma função burocrática, relativamente à aplicabilidade das regras que norteiam o funcionamento da Escola/Agrupamento.	1	2	3	4
12. Participo, activamente, na construção do Plano Anual de Actividades.	1	2	3	4
13. Participo, regularmente, na definição ou redefinição dos objectivos que determinam a acção da escola.	1	2	3	4
14. O trabalho que levo a cabo no Departamento/grupo, tem como meta, o desenvolvimento global da Escola/Agrupamento.	1	2	3	4
15. Estimulo o envolvimento de todos, de modo a potenciar o desenvolvimento organizacional.	1	2	3	4
16. Promovo hábitos de reflexão, visando a melhoria do desempenho individual e colectivo.	1	2	3	4
17. Estimulo a criação e desenvolvimento de projectos, tendo em conta a dinâmica da Escola/Agrupamento.	1	2	3	4
18. Promovo o envolvimento dos elementos do Departamento/grupo na auto e hetero-avaliação.	1	2	3	4
19. Procuo transmitir uma visão geral do funcionamento da Escola/Agrupamento, incentivando o envolvimento de todos.	1	2	3	4
20. Tenho por hábito trocar impressões e concertar posições com outros Departamentos/grupos, para a criação de uma cultura de Escola.	1	2	3	4
21. A qualidade do trabalho que desenvolvo no desempenho deste cargo, tem repercussões significativas no desenvolvimento organizacional.	1	2	3	4
22. O crescimento pessoal e profissional dos diferentes elementos, repercute-se de forma positiva no desenvolvimento da Escola/Agrupamento.	1	2	3	4

IV. Comentário Final

16. Faça um breve comentário (máximo 15 linhas) sobre as recentes transformações que temos vindo a assistir na dinâmica da escola, decorrentes da publicação de sucessivos normativos referentes ao processo de desenvolvimento organizacional da escola. Pode e deve salientar aspectos que considere positivos e negativos na implementação das novas políticas educativas e que entenda terem contribuído, ou não, para uma mudança significativa na promoção e valorização do sistema de ensino. Sintetize, referindo-se à forma como toda esta mudança influenciou o seu desempenho enquanto elemento da

Anexo 2

(Dimensões de tipificação metodológica do estudo / Síntese)

Título do Estudo: Gestão Intermédia – A Supervisão como Factor de Mediação no Processo de Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional

Dimensões de tipificação metodológica do estudo / Síntese

Finalidades	Estudar a Organização Escolar e a forma como os seus actores nela se implicam, tendo em vista a qualificação e o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.
Objectivo	Analisar a forma como os Departamentos/grupos se organizam, avaliar as suas percepções e clarificar quais as estratégias adoptadas pelos coordenadores, no sentido de incentivarem à mobilização conjunta, numa lógica de parceria, colaboração e participação colectiva, assente num trabalho de mediação, supervisão e liderança.
Questões da investigação	Que modalidades de organização e de acção foram construídas e/ou adoptadas pelos gestores intermédios do AEG XXI, no âmbito da sua acção de coordenação e supervisão dos respectivos Departamentos/grupos, de forma a contribuírem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.
Desenho	Estudo de caso. Inclui metodologia de carácter misto, do tipo quantitativo e qualitativo.
Participantes	A amostra abrange 20 gestores intermédios do

	Agrupamento de Escolas Geração XXI.
Fontes de evidência	<ul style="list-style-type: none">- Questionário- Reflexões escritas- Análise documental
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">- Levantamento sobre a caracterização do Agrupamento- Distribuição do Questionário por aplicação directa- Tratamento estatístico através do programa SPSS- Análise de conteúdo da questão de resposta aberta- Análise documental (centrada no Projecto Educativo de Agrupamento)

Adaptado de Moreira, (2005)