

ARMINDA DA GRAÇA DOS SANTOS AZEVEDO CARNEIRO

**Supervisão Escolar e Gestão Intermédia
– um estudo sobre as percepções dos
Coordenadores de Departamento Curricular**



Orientadora: Professora Doutora Maria Lúcia Rosa de Oliveira

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

PORTO 2006

RESUMO

Inserida num mundo em evolução, a escola passou, ela própria, ao longo dos últimos anos, por um conjunto de transformações fundamentais. Criou raízes locais e abriu-se à participação dos que a rodeavam, constituindo uma comunidade educativa dotada de um projecto próprio, documento agregador, regulador da orientação futura, simultaneamente símbolo e alicerce da autonomia. No caminho para a maioria organizacional e para a autonomia, reveste-se de particular importância a liderança e as características específicas que esta assume, no contexto escolar, designadamente o facto de se tratar de uma liderança democrática, aberta, flexível, assente em novos princípios organizacionais valorizadores da participação, da colegialidade e da colaboração e, enquanto tal, partilhada e dispersa, dando lugar ao reconhecimento de múltiplos líderes. Neste ambiente, salienta-se a importância dos cargos de gestão intermédia, cujos detentores, por se encontrarem ao leme de grupos de trabalho, se apresentam numa situação privilegiada para agirem como verdadeiros líderes, promotores da mudança.

Todas estas novas exigências e desafios com que os professores se foram vendo sistematicamente confrontados, determinaram a necessidade de aquisição de novas competências. Perante as experiências vividas neste domínio, é hoje certo que apenas projectos de formação contínua contextualizados, centrados nas organizações, tomando por guia as necessidades e as potencialidades destas e dos seus membros, serão efectivos em termos da promoção de aprendizagens válidas para os indivíduos e para os colectivos que estes formam, incluindo a própria instituição.

Em face de todo este enquadramento, ganham sentido novas formas de realização da supervisão, conceito este que, inicialmente circunscrito à formação inicial de professores e aos muros da sala de aula, tendo na sua base a procura da melhoria da qualidade das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos, se alarga agora a toda a escola, assumindo uma dimensão colectiva. Advoga-se mesmo que funções supervisoras passem a integrar o conteúdo funcional de todos os cargos de responsabilidade, desde a gestão intermédia à gestão de topo, levando a que todos os seus detentores sejam verdadeiros supervisores. Assumindo práticas de reflexão sistemática, de formação e qualificação dos indivíduos e das suas interacções, de facilitação, de implementação de projectos, de avaliação formativa e de promoção da mudança, os supervisores têm como fim o desenvolvimento qualitativo da organização escola.

Reflectindo acerca de todas estas linhas evolutivas do universo escolar, particularmente desta reconceptualização da supervisão e da importância dos cargos de gestão intermédia, decidimos concentrar-nos exactamente nesse binómio: supervisão escolar e gestão intermédia, estudando em particular o caso dos coordenadores de departamento curricular, por nos parecerem aqueles gestores intermédios cuja posição é mais propícia ao exercício da supervisão. Assim, empreendemos um estudo que nos levou a dar conta das percepções desses coordenadores relativamente às vertentes da supervisão escolar por si exercidas, no desempenho do cargo de gestão intermédia em que estão investidos. Começámos por enquadrar, em termos teóricos, o assunto em análise, tendo definido, a partir das leituras feitas, as seguintes vertentes ou formas de realização da supervisão escolar: liderança, desenvolvimento organizacional, coordenação e supervisão das práticas profissionais. Preparámos, então, um questionário que, aplicado aos coordenadores de departamento curricular de todas as escolas dos segundo e terceiro ciclos integradas na Coordenação da Área Educativa do Porto, nos levou a concluir que estes, na globalidade, se visualizam efectivamente como supervisores escolares, afirmando exercer a supervisão em todas as vertentes mencionadas, ainda que tal aconteça a níveis diferentes e que haja facetas que têm vindo a permanecer praticamente à margem da sua actuação.

Palavras-chave: escola autónoma, liderança, formação, gestão intermédia, supervisão escolar

ABSTRACT

Inserted in a world in constant evolution, in the last few years school itself has gone through a considerable number of fundamental changes. It developed local roots and opened to the participation of those that surrounded it, building an educational community with a project of its own, a document that brings people and their wills together, shows the way ahead and is simultaneously a symbol and a foundation of autonomy. On this path to organizational emancipation and autonomy, leadership and the special characteristics it takes in an educational institution become very important, particularly the fact that it is a democratic, open, flexible leadership, founded on new organizational principles such as participation, collegiality and collaboration. It is also shared and scattered, thus favouring the appearance of a multitude of leaders. In this environment, positions of intermediate direction become particularly important. As they command groups of people, people who are in those positions can act as real leaders, promoters of change.

All these new demands and challenges that teachers must systematically face made it inevitable for them to acquire new competences. According to the experiences lived so far, in what concerns teacher education, it is now fully accepted that only contextualized projects of teacher development actions, based on the needs and strengths of the organizations and their members, are effective in promoting valuable learning experiences both for the individuals and for the groups they form, as well as for the organizations themselves.

In face of all this evolution towards autonomy in schools, new forms of supervision began to make sense. This concept, initially circumscribed to teachers' initial education and to the walls of the classroom, its aim being the improvement of quality of teaching practices and of students' learning experiences, now applies to the school as a whole, assuming a collective dimension. It is sustained that supervisory functions should be performed by everyone who plays a role in directing a school, from top leaders to intermediate leaders, all of them becoming supervisors. Practising systematic reflection, organizing teacher development projects, promoting initiatives aiming at qualifying individuals and their interactions, supporting and facilitating, evaluating with corrective purposes, encouraging changes, supervisors have the purpose of developing the whole school.

Reflecting about all these changes school has been going through, particularly in what concerns this new broad concept of supervision and the importance of intermediate leadership positions, we decided to concentrate exactly on this binomial relationship: school supervision and intermediate leadership. Thus, we organized a study that should make us understand the perceptions of curricular development coordinators about the dimensions of school supervision they practise in performing that intermediate direction position. We began by studying this issue in theoretical terms. After having read a considerable amount of important works on this matter, we defined the main dimensions through which supervision can be practised: leadership, organizational development, coordination and supervision of professional practises. We subsequently prepared a questionnaire which was applied to the curricular department coordinators that worked in all the schools included in Coordenação da Área Educativa do Porto. By the answers given, we concluded that, in general, they perceive themselves as school supervisors, as they assumed they practise school supervision in all four dimensions previously defined, although they do it at different levels and some aspects have been staying almost entirely out of their action.

Key words: autonomous school, leadership, teacher education, intermediate direction, school supervision

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo 1 – Algumas facetas da escola actual: o contexto da supervisão	14
1.1 Uma escola em mudança	15
1.2 Processos de liderança na organização escolar	23
1.3 Formação contextualizada	34
1.4 Gestão intermédia revalorizada – o caso da coordenação dos departamentos curriculares	47
Capítulo 2 – Novos caminhos da supervisão	55
2.1 Supervisão pedagógica – a evolução da aceção tradicional	56
2.2 Supervisão escolar – no centro de todas as dinâmicas	63
2.3 A função de supervisor – áreas de intervenção da supervisão escolar	70
2.4 Racionalidades por detrás de um desempenho – vertentes do exercício da supervisão	76
2.4.1 Liderança	76
2.4.2 Desenvolvimento organizacional	78
2.4.3 Coordenação	80
2.4.4 Supervisão das práticas profissionais	81
2.4.5 Síntese das quatro vertentes definidas	84
2.5 Outros estudos desenvolvidos nesta área	85
Capítulo 3 – Metodologia: fundamentação e procedimentos ..	89
3.1 Objecto do estudo e sua justificação	90
3.2 Objectivos do estudo	92
3.3 Metodologia	94
3.3.1 Construção do questionário	94

3.3.2	Configuração do questionário	97
3.3.3	Aplicação do questionário	100
3.3.4	Tratamento estatístico	102
Capítulo 4 – Apresentação e discussão de resultados		105
4.1	Introdução	106
4.2	Caracterização da amostra	108
4.3	Vertentes da supervisão escolar	116
4.3.1	Liderança	116
4.3.2	Desenvolvimento organizacional	127
4.3.3	Coordenação	137
4.3.4	Supervisão das práticas profissionais	146
4.3.5	Análise comparativa das quatro vertentes	158
4.4	Dificuldades/constrangimentos encontrados no desempenho do cargo	161
4.6	Conclusão do capítulo	164
Conclusão geral		169
Referências bibliográficas		176
Anexos		188
Anexo I	– Questionário aplicado	189

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos tempos, foi-nos proporcionada a oportunidade de reflectir mais organizadamente acerca dos novos caminhos que têm vindo a ser trilhados pela Escola, na sequência da imparável evolução do mundo, que coloca sistematicamente desafios renovados. São vários os pólos desta mudança, sendo certo que muita da sua riqueza e muitas das suas potencialidades assentam sobre os professores, protagonistas indiscutíveis da renovação. É assim que novos cambiantes têm vindo a enriquecer o conteúdo funcional desta profissão, alargando a sua missão dentro da escola muito para além do seu relacionamento com os alunos e dos muros da sala de aula.

Mantendo-se embora como objectivo último da sua acção a qualidade do ensino e da formação dos cidadãos, na sua passagem pela escolarização formal, são agora cometidas aos professores diferentes funções, ao serviço da construção de uma escola cada vez mais virada para os novos tempos. O professor não é mais apenas aquele que transmite conhecimentos, mas aquele que planifica, coordena, projecta, incentiva, orienta, promove, coopera, agrega, reflecte, investiga, avalia. No seio de uma escola reflexiva, dotada de uma identidade própria, o professor participa na mudança e no crescimento dessa instituição, ao mesmo tempo que vê o seu próprio crescimento pessoal e profissional impulsionado pelas dinâmicas organizacionais. Assim, numa lógica de descentralização das decisões de política educativa, de autonomia dos estabelecimentos de ensino e de participação mais ampla dos diversos actores nas decisões que directamente lhes tocam, surgem novas exigências ao nível do desempenho de cargos de gestão intermédia. Outrora assentes essencialmente na organização burocratizante do quotidiano escolar, as novas estruturas de orientação educativa viram as suas competências alargadas, desde logo ao nível da própria definição legal, perspectivando-se, mesmo aí, desenvolvimentos cada vez mais abrangentes.

Uma escola dotada de autonomia e de um projecto educativo que lhe confere individualidade e especificidade exige novas práticas de gestão democrática, de participação de todos os seus membros, de colegialidade, de co-responsabilização, de partilha, de iniciativa e de liderança. No caminho para o seu próprio desenvolvimento enquanto organização, esta escola assenta sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus agentes e, ao mesmo tempo, induz ou impulsiona esse mesmo desenvolvimento.

Todas estas transformações do mundo em geral e do mundo da educação em particular, afectaram também o conceito de supervisão. Tendo surgido, inicialmente, em

certos contextos, com uma forte ligação à ideia de controlo, de verificação, de inspecção quanto ao cumprimento de normativos muitas vezes oriundos de sedes de decisão exteriores aos organismos onde é exercida, em Portugal passou bastante ao lado dessa acepção. Foi trazido para a área da educação para designar uma actividade que já vinha tendo lugar: o acompanhamento, por parte de professores mais experientes, de aspirantes a professores no seu processo de formação inicial.

Num tempo em que se vê a escola como organização autónoma, dotada de um projecto de futuro, a educação como um processo inacabado, acompanhando os seres humanos ao longo de toda a vida e a formação baseada em projectos contextualizados, tentando responder às necessidades e otimizar os recursos de cada instituição, faz todo o sentido que funções outrora confinadas aos supervisores tradicionais (orientação, formação, apoio, promoção da reflexão, avaliação), enriquecidas porventura de novos cambiantes decorrentes das exigências dos novos tempos, passem a integrar o conteúdo funcional de outros cargos, quer ao nível da gestão pedagógica, quer da própria administração.

Interessa-nos, pois, esta expansão de funções supervisoras aos cargos de gestão intermédia, no âmbito da acepção mais alargada de supervisão escolar, por contraponto com a de supervisão pedagógica mais tradicional, ligada à formação inicial de jovens professores. Assim, será nossa preocupação documentar-nos, primordialmente, acerca da evolução do próprio conceito de supervisão, central a todo este projecto. Por outro lado, abordaremos o assunto da gestão intermédia, uma vez que pretendemos enveredar pela investigação num domínio que assenta na confluência entre estas duas áreas – as práticas de supervisão ao nível dos cargos de gestão intermédia. Aliada à supervisão, aparece-nos a ideia de liderança. Dela nos ocuparemos também, procurando perceber as especificidades de que se reveste, no contexto escolar. Procuraremos ainda perceber as linhas traçadas, ao longo das últimas décadas, pela formação contínua de professores, área que apresenta igualmente uma ligação preferencial com a supervisão escolar. É nossa convicção que, no terreno de intersecção entre estes vários conceitos, podem situar-se alguns dos mais sólidos alicerces dos mecanismos indutores do desenvolvimento organizacional.

Em relação ao presente estudo, anima-nos a experiência obtida, ao longo de anos, no desempenho dos mais diversos cargos de coordenação e de gestão, bem como o reconhecimento da importância de que se podem revestir os profissionais que deles se ocupam na implementação de novas práticas, na criação de dinâmicas de mudança e na

contribuição para um clima de trabalho propício à prossecução da qualidade e ao desenvolvimento da escola e dos profissionais que a integram. Referimo-nos, especialmente, aos cargos associados à coordenação de órgãos colegiais, em particular os departamentos curriculares.

Como base para o nosso estudo, partimos de pressupostos construídos sobre as nossas próprias vivências profissionais, bem como sobre as incipientes, porém estimulantes, experiências de reflexão e investigação conduzidas por nós, ora isoladamente, ora em parceria, com vista à melhoria das nossas práticas e do quotidiano das escolas onde trabalhámos. Assim, fomos percebendo que cada contribuição individual representa a integração de uma forma diferente de ver a mesma realidade, de uma perspectiva singular sobre o mesmo contexto, que em muito acrescenta à riqueza do colectivo. É dessa sobreposição de visões e dos diferentes papéis assumidos por cada um dos actores que resulta o desenvolvimento de toda a organização.

O primeiro pressuposto de que partimos é o de que a escola é uma organização inserida num mundo em desenvolvimento, vocacionada para desenvolver os seres humanos que nela interagem e que, em toda esta dinâmica, se situa, ela mesma, no centro de um processo de desenvolvimento. O segundo pressuposto que fundamenta o nosso estudo situa-se no entendimento de que entre os profissionais cujos destinos se entrecruzam no universo escolar, e apesar da possível e desejável mobilização de todos, alguns possuem as competências e encontram-se no seio de circunstâncias que lhes permitem ter um papel de motores e assumir responsabilidades acrescidas na determinação do caminho a traçar pela própria instituição e na prossecução dos objectivos definidos – esses são os supervisores escolares. Possuindo características de liderança, envolvem-se e envolvem os restantes membros em processos de reflexão, investigação, avaliação, decorrentes das necessidades emergentes do contexto e visando a qualificação dos profissionais e da organização – por outras palavras, protagonizam iniciativas de formação contínua contextualizada tendentes à melhoria da qualidade, de características mais ou menos formais e decorrentes das interacções vividas. O terceiro pressuposto é o de que os profissionais investidos em cargos de gestão pedagógica intermédia, por se encontrarem ligados à coordenação de grupos de professores, se vêem numa das situações estrategicamente mais adequadas para exercerem a função de supervisão escolar.

Todos os profissionais ligados ao universo escolar têm vindo a experimentar a necessidade de redefinir as suas funções, questionar as suas práticas, adquirir novas

competências, com vista a dar resposta a tantos novos desafios. Uma das funções que tem vindo a ganhar novos contornos, por ser imprescindível à procura da qualidade acima referida, é exactamente a função de supervisão. Não se trata mais de exercer um controlo externo sobre as instituições escolares, nem de uma função que nos pareça dever ser desempenhada por profissionais exclusivamente a ela dedicados. Trata-se, antes, de uma função que ganha sentido numa filosofia de auto-regulação e de prossecução de objectivos de qualidade por parte da própria organização. Assim, há profissionais nela inseridos, conhecedores dos contextos e, muitas vezes, exercendo cargos que lhes proporcionam uma visão relativamente alargada da instituição, que, por força das posições que ocupam, das competências que possuem e das próprias circunstâncias, têm condições para exercer a supervisão escolar. Entre estes, parece-nos legítimo salientar os detentores dos cargos de gestão intermédia, particularmente os coordenadores de departamento curricular, por coordenarem grupos de professores e por se encontrarem, de certa forma, numa posição de mediação entre os professores e os gestores de topo. Será, pois, junto deste tipo de coordenadores que tentaremos averiguar se, de facto, exercem a supervisão escolar, ou quais das possíveis vertentes da supervisão efectivamente põem em prática no exercício do seu cargo. A fim de identificarmos as vertentes da supervisão assumidas por estes profissionais, na sua actuação quotidiana, fizemos um levantamento, nos textos teóricos relativos a supervisão escolar, das várias facetas que integram o conteúdo semântico e funcional deste mesmo conceito mais amplo. Agrupámo-las, em seguida, em quatro grandes vertentes ou formas de realização da supervisão: liderança, desenvolvimento organizacional, coordenação e supervisão das práticas profissionais.

Tendo, pois, abordado sumariamente a problemática que sustenta todo este projecto, e que assenta na dialéctica entre gestão intermédia e supervisão, enunciaremos a questão fundamental que orientou a investigação:

Quais as percepções dos coordenadores de departamento curricular relativamente às vertentes da supervisão escolar por si exercidas, no desempenho desse cargo de gestão intermédia, nas escolas dos segundo e terceiro ciclos pertencentes à Coordenação da Área Educativa do Porto?

Tomaremos por base as palavras de Crawl (cit por Rainho, 2004), segundo as quais, num estudo de tipo descritivo, não faz sentido definir hipóteses. Contudo, rentabilizando informação que se impõe recolher, com vista à caracterização dos

envolvidos, procuraremos averiguar sobre a existência de algumas relações entre variáveis ligadas a essa mesma caracterização e as percepções assumidas.

É, pois, nosso objectivo essencial averiguar se os coordenadores de departamento curricular se visualizam como supervisores e até que ponto sentem exercer a supervisão escolar, num contexto em que são quase inexistentes as referências a esse conceito, particularmente em associação com a gestão intermédia. Efectivamente, no quotidiano das escolas, raramente é verbalizada a necessidade da existência dessa função de supervisão, apesar da consciência crescente de que devem ser encetados ou fortalecidos processos de reflexão colectiva e avaliação formativa interna, tendentes a dar resposta às exigências de qualidade.

Definido o objectivo que nos movia, procedemos ao desenho da metodologia que entendíamos mais adequada para a sua prossecução. Dado ser nossa intenção empreender um estudo de natureza quantitativa, recolhendo informações referentes a uma população extensa, numa área geográfica de dimensões consideráveis, procurámos documentar-nos acerca da metodologia mais apropriada, que concluímos ser o inquérito por questionário. Construído o instrumento, aplicámo-lo aos coordenadores de departamento curricular das escolas que fazem parte da Coordenação da Área Educativa do Porto, que perfaziam então (ano lectivo de 2005-2006) um total de setenta e sete.

Pensamos que este estudo apresenta relevância em termos científicos, uma vez que, ainda que constitua um contributo modesto, poderá “conduzir à obtenção de novos conhecimentos” acerca da realidade das nossas escolas, nesta área (Gil, 1999, p. 51). A sua relevância prática advém dos “benefícios que podem decorrer da sua solução” (Idem), isto é, parece-nos que se a supervisão é um dos passos para a melhoria da qualidade da instituição escolar, haverá vantagem em saber melhor até que ponto é exercida, a fim de permitir agir ao nível da sua promoção, caso se verifique que não acontece na medida adequada. É nossa convicção que este projecto apresenta também relevância social, segundo a lógica de que tudo o que contribua para melhorar o funcionamento da escola poderá ser assim qualificado.

O presente relatório encontra-se organizado de acordo com o seguinte esquema: numa primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico (capítulos 1 e 2) e numa segunda parte discorremos sobre o estudo empírico (capítulos 3 e 4).

No capítulo 1, procedemos a uma caracterização da escola na actualidade, detendo-nos sobre algumas das facetas que a constituem, nomeadamente os processos de liderança que têm lugar no seio dessa organização, a evolução no sentido de uma

formação contínua contextualizada e a revalorização da gestão intermédia – é no seio de todas estas linhas evolutivas que surgem as condições e, num certo sentido, a inevitabilidade do surgimento de um novo conceito de supervisão, alargado a toda a instituição escolar.

Ao longo do capítulo 2, procuramos entender o conceito de supervisão, que constitui o cerne de todo o estudo, segundo perspectivas variadas, especialmente na sua evolução e no alargamento dos seus horizontes. Foi nosso propósito ainda perceber a multiplicidade de funções que podem ser desempenhadas por um supervisor, bem como as diversas vertentes de exercício da supervisão, ou seja, as formas de realização que a supervisão pode assumir.

No capítulo 3, ocupamo-nos da explicação quanto à forma que tomou o estudo desenvolvido, desde as razões que nos levaram a empreendê-lo, passando pela concepção, construção e aplicação do instrumento de recolha da informação pretendida, até ao tratamento que foi dado a essa informação.

No capítulo 4, procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos.

Finalizamos com uma conclusão geral, na qual apresentamos uma síntese dos resultados, algumas limitações que caracterizam o presente trabalho e sugestões que poderão servir de base a futuras investigações nesta área.

Gostaríamos de expressar os nossos profundos agradecimentos:

À Professora Doutora Lúcia Oliveira, pela disponibilidade constante, pelo saber inspirador, pela segurança transmitida e pelo apoio em todos os momentos.

À Universidade Portucalense, pelas facilidades concedidas.

Aos Professores Doutores Alcina Manuela de Oliveira Martins e Paulo Delgado, pela organização cuidada e pelo incentivo.

A todos os professores do Mestrado, pela oportunidade de reflexão e enriquecimento.

Aos colegas de Mestrado, pelo companheirismo e pelos bons momentos.

Aos colegas Coordenadores de Departamento Curricular, pela colaboração imprescindível.

Aos amigos, pela paciência e pela confiança.

À família, pelo ânimo e pela espera de momentos felizes tantas vezes adiados.

Capítulo 1 – Algumas facetas da escola actual: o contexto da supervisão

1.1 Uma escola em mudança

Desde o último quartel do século XX, vimos assistindo ao surgimento de uma nova escola, caracterizada por novas linhas de orientação em termos ideológicos, políticos, legislativos e organizacionais. Trata-se de uma nova filosofia, novos participantes, novas exigências, novas responsabilidades.

Ao reflectirmos sobre as mudanças que propiciaram todos estes desenvolvimentos, nomeadamente ao nível político-social, ao nível da legislação, e ao nível organizativo, torna-se difícil destrinçar cada um destes campos, uma vez que eles se implicam mutuamente e decorrem uns dos outros. Assim, pode-se dizer que foi todo um ambiente de crescente preocupação com a educação, de valorização da cultura e da necessidade de a ela acederem todos os cidadãos, de enraizamento dos princípios democráticos, de consolidação dos processos de participação nos aspectos da vida social que a todos dizem respeito, que fez surgir esta nova Escola. Ela comunga das potencialidades e também das complexidades que coexistem numa sociedade democrática, na medida em que se vai transformando, ela própria, em contexto de exercício da democracia.

Discorrendo acerca da mudança com que a escola se tem vindo a confrontar, Roldão (2000, p. 71) entende-a como “correlativa da mudança em curso nas sociedades ocidentais”, nomeadamente do fortalecimento dos ideais democráticos e das novas exigências do mercado de trabalho. A autora destaca, assim, alguns dos fenómenos que ocorreram no campo da educação:

“a subida da procura da educação como um bem social e um direito de todos; a presença na escola de todas as classes sociais, todas as minorias e culturas, todas as situações que a regulação social anterior remetia para saídas não escolares ou de escolaridade mais curta; a coexistência na vida das escolas de valores dissonantes ou antagónicos que é difícil pôr em diálogo; a incomunicação da cultura escolar e do seu registo discursivo face aos novos públicos...”

Todas estas alterações, que começaram por não ser acompanhadas por mudanças ao mesmo ritmo na organização da escola enquanto estrutura institucional, produziram desajustes e disfunções. Na sequência da verificação desta ineficácia, desenvolveu-se todo um quadro conceptual ancorado na reflexividade, tendo surgido várias linhas teóricas que, de uma maneira geral, “vêm a convergir na perspectiva reflexiva” (Idem,

p. 72). Assim, a autora, fazendo apelo a conceitos centrais de Schön, encontra na “reflexão sobre, na e pela escola [...] uma via promissora para a reconceptualização que esta instituição, até agora de formato e funcionamento estáveis, terá de fazer em função da problematização do novo contexto de acção em que actua” (Idem, p. 74). Na sequência desta argumentação, menciona mesmo a emergência de um novo paradigma de escola, apontando aqueles que, em seu entender, constituem os grandes eixos da mudança. Caminhar-se-ia de uma escola delegação ministerial, que cumpre regras emanadas do exterior, sem visão de futuro, indistinta, cuja única acção sobre o insucesso é exprimir lamentos, uma escola que não é avaliada, que emprega professores e que consome formação, para uma escola comunidade, dotada de pensamento próprio e de ambição estratégica, que concebe, projecta, age, reflecte, se avalia e redefine o seu percurso, actua sobre os seus próprios modos de funcionamento e procede às suas próprias opções em termos curriculares, decide e presta contas, progride com base no saber e na reflexão dos profissionais que a integram, planifica a sua formação, inserindo-a no seu processo de desenvolvimento, possui identidade e rosto próprios. Neste manancial de ideias, encontramos aquilo que nos parecem ser grandes linhas a desenvolver nesta busca do entendimento das transformações por que tem vindo a passar a escola, no seu percurso evolutivo.

Retomando as ideias de Roldão (2000), Alarcão (2000, p. 16) assume também que se assiste a uma “mudança paradigmática”, ao nível das concepções sobre a escola, mudança essa que, no seu entender

“resulta das transformações ocorridas na sociedade e no pensamento sobre a mesma; resulta de uma nova ideologia sobre a relação da escola com a sociedade; resulta de uma nova concepção do papel das pessoas nas organizações e, portanto, também do seu papel na escola”.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002, p. 9), “sendo uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um”. É uma instituição caracterizada pela multiculturalidade, na medida em que nela interagem indivíduos dotados de uma variedade de vivências sociais e culturais, mas também pela inclusão, uma vez que nela todos têm lugar. Deve, pois, abranger e integrar a diversidade, não procurando anulá-la, a bem de uma uniformização, mas dando respostas individualizadas a características e necessidades específicas. Deve ser palco de compensação de insuficiências e de enaltecimento de potencialidades, assim

proporcionando a cada cidadão a oportunidade de lançar as fundações para um percurso individual de sucesso.

Formosinho e Machado (2000, p. 196), apontaram algumas das facetas que caracterizam esta escola:

- “. uma grande heterogeneidade social na composição do seu corpo discente, a que se associa a heterogeneidade cultural [...] e a importação para o interior da escola de problemas sociais;
- . uma expansão e heterogeneização do corpo docente [...] e o estreitamento da acção docente na transmissão de conhecimentos, no cumprimento de programas e de normas pré-estabelecidas, ao mesmo tempo que emergem e se formalizam novos conteúdos funcionais para a docência, implicando o reforço das competências genéricas dos professores;
- . a diversificação dos contextos locais em que a escola se insere;
- . a reformulação dos objectivos e do ethos da escola, à qual são cometidas novas tarefas sociais e educativas [...]

A fim de determinar o que convém a todos e o que convém a cada um, a fim de corresponder da forma mais adequada possível a essa heterogeneidade que a compõe, a escola abriu-se, tornou-se receptiva à aceitação de novas contribuições. Paulatinamente, novos parceiros foram encontrando formas de participar nas decisões relativas à instituição escolar, cujo interesse e impacto ultrapassam aqueles grupos que aí convivem quotidianamente, para dizerem respeito a toda a comunidade. Assim, a participação de pais, funcionários, alunos (especialmente nas escolas secundárias) e mesmo outras entidades (autarquias; outros representantes locais de destaque social, económico ou cultural) foi ganhando, pouco a pouco, mais substância. Registe-se, apesar de tudo, que tal processo não deixou de ser longo e trabalhoso e de exigir persistência por parte dos seus protagonistas, uma vez que, tal como faz saber Marques (1997, p. 44): “o sistema educativo português é muito centralizado”, sendo-lhe mais fácil assumir novas formas de organização em termos legislativos do que, muitas vezes, em termos de prática. Houve, pois, que ir definindo percursos e construindo o caminho para a emancipação.

Progressivamente, a escola alargou-se à comunidade educativa e, com a participação de todos, construiu um projecto que a singulariza, erigindo-a em sujeito de corpo inteiro, dotado de autonomia. Tal projecto, arquitectado com base num processo contínuo de “participação-negociação” (Macedo, 1995, p. 79), tornou-se uma afirmação do colectivo e, como tal, instrumento de mobilização.

Nas palavras de Ferreira (1994, p. 82) aparece realçado o papel desta escola como centro de novas dinâmicas: “os princípios da participação e da autonomia que

fundamentam as novas concepções de escola implicam que seja esta a unidade básica da mudança e o lugar da inovação educativa”. Legitimada por agregar em si uma multiplicidade de contribuições que, em conjunto, construíram uma organização provida de identidade própria, a escola ganhou uma centralidade, por oposição ao amorfismo que a caracterizava no interior de um sistema de ensino universal e tentacular, que a tornou o foco da renovação de todo esse sistema.

Nesta linha de pensamento, Rocha (1996, p. 23) caracterizou-a com as seguintes palavras:

“Começou a pensar-se a escola como comunidade educativa, com autonomia e rosto próprios, que se corporizam num projecto educativo de escola, e onde o pluralismo, a participação, a cooperação e, sobretudo, a criatividade, a sensibilidade à e a intervenção na envolvente têm não apenas forma, mas também conteúdo”.

Impunha-se, a partir desta viragem na concepção de uma organização com uma importância social tão significativa, prosseguir na senda da consolidação e aprofundamento destas novas características. Seguindo este rumo, chegar-se-ia, idealmente, à situação preconizada por Carneiro (1996, p. 195):

“Efectivamente, é pela edificação de comunidades educativas plurais, regidas por regras democráticas de participação, onde a negociação dos diferentes pontos de vista se privilegia como método e se recusa a violência ou a imposição como formas de resolução das conflitualidades naturais, que se educa para uma plena cidadania”.

Encontramos nestes breves excertos alguns dos conceitos integrantes e definidores da nova filosofia de escola: pluralidade, democracia, participação, cooperação, criatividade, mudança, inovação, negociação, gestão de conflitos, exercício pleno da cidadania. Acrescentaríamos ainda: identidade, especificidade, autonomia, compromisso, responsabilidade, qualidade. Para caminhar segundo o rumo aqui apontado, houve que ir mudando e há que ir persistindo na mudança de mentalidades e de práticas. É essa a via para que as escolas se tornem “comunidades inclusivas, aprendentes de saberes; de cultura e de cidadania; e interactuantes com diversas comunidades de valores, de significações e de intencionalidades e projectos de vida” (Sanches, 2000, p. 48).

A centralidade da dimensão da escola como organização, por oposição ao macro-sistema educativo ou à micro-sala de aula é apontada por Nóvoa (1991, p. 527) como fundamental para o entendimento dos fenómenos educacionais. Esta tendência fez-se notar inclusivamente ao nível da investigação acerca dos fenómenos educativos,

tendo a escola, na sua individualidade e no seu relacionamento com a comunidade, passado a constituir motivo de interesse dos estudiosos, anteriormente mais focalizados sobre a educação em sentido global ou, por outro lado, sobre a sala de aula e o aluno.

No âmbito de uma reflexão sobre a autonomia profissional dos professores, Nóvoa (Idem) avançava, já então, aquilo que viria a tornar-se a evolução efectiva da escola no sentido do seu alargamento ao contexto envolvente, acabando por ter consequências também sobre a profissionalidade docente:

“Em articulação com as comunidades sociais e políticas locais, as escolas (e os agrupamentos de escolas) podem criar espaços de autonomia, nomeadamente do ponto de vista curricular e organizacional, que constituam contextos de referência para o desenvolvimento autónomo do professorado”.

Remete-se aqui para uma clara interligação entre a prossecução de um caminho de autonomia por parte da organização escola (autonomia essa que não corresponde a um fechamento, mas antes a uma cada vez mais forte implantação nas raízes sociais, culturais e políticas da comunidade local) e o desenvolvimento profissional dos docentes. A construção dessa autonomia apresenta oportunidades de afirmação e de realização para estes, na medida em que pressupõe a intervenção de profissionais atentos, reflexivos e dinâmicos.

Santiago (2000) apresenta o processo de autonomização das escolas como concomitante e intrinsecamente ligado com o desenvolvimento de modalidades de auto-regulação interna, que se vão substituindo à regulação externa praticada pelo Estado. O caminho para a maioria organizacional assenta, em grande medida, sobre práticas de autoavaliação institucional. Quanto mais elevado o grau de autonomia atingido por uma escola, tanto mais instituídos se encontram os mecanismos de auto-controle, passando a ser cada vez menos dependente da intervenção externa a certificação da garantia da qualidade das práticas aí desenvolvidas e dos serviços aí prestados.

Oliveira (2000, p. 50), ao discorrer sobre a escola para que aponta a legislação referente à formação especializada de professores, aborda ainda outras vertentes daquilo que corresponde à nova concepção desta organização:

“uma escola que se organiza à volta de projectos e programas educativos e formativos, que privilegia uma dimensão de liderança colegial, que toma em suas mãos o apoio, acompanhamento e formação dos seus agentes educativos, bem como a regulação e avaliação dos projectos que concebe e executa e o desempenho profissional dos actores sociais que participam na construção do seu projecto educativo”.

Temos, pois, uma escola que vai crescendo em autonomia e poder de decisão a nível interno, mas cujas responsabilidades vão também abrangendo novos domínios e novas proporções, alargando-se, nomeadamente, à formação dos agentes educativos, bem como à concepção e avaliação de projectos, à cabeça dos quais se situa, por constituir um instrumento estruturante dessa mesma autonomia, o seu próprio projecto educativo. Tratando-se de uma escola que continuamente se vê confrontada com novas exigências, cria em si mesma formas de lhes dar respostas adequadas e criativas, quer através da concepção de projectos e programas, quer através da formação integrada e contextualizada dos profissionais que nela actuam, procurando potenciar o seu desempenho, ao serviço da construção do projecto educativo basilar da própria instituição.

A individualidade de cada escola surge-nos também realçada por Alarcão (2000, p. 16), ao referir-se-lhe como o “sujeito escola”, que “tem capacidade de desenvolvimento autonomamente concebido, decidido, assumido e monitorado”. Reconhece-lhe ainda a capacidade de ter um projecto e de se pensar a si própria. Num contexto assim caracterizado pela autonomia e por um processo de amadurecimento enquanto organização, a escola experimenta a capacidade, senão mesmo a necessidade, de reflectir sobre os processos que nela ocorrem, no caminho para o desenvolvimento organizacional. Alicerçando o seu pensamento na ideia schöniana de profissional reflexivo, a autora (2002, p. 220), define desta forma aquilo que designou de escola reflexiva: “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”. Uma escola deste tipo “pensa-se no presente para se projectar no futuro” e resolve os problemas com que se depara, no caminho para a melhoria e o desenvolvimento, através da aprendizagem. É, pois, uma organização que, constituindo um contexto por excelência de aprendizagens, está, ela própria, no centro de um processo contínuo de aprendizagem.

Parafraseando e complementando as ideias de Alarcão acima expostas, Tavares (2000a, p. 58) refere-se à escola como “uma verdadeira comunidade de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve”, ou ainda como “uma comunidade educativa, de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento”. O autor alerta também para que, adoptando esta concepção de escola, estamos, na verdade, a personificá-la, na medida em que lhe reconhecemos capacidades reflexivas próprias da pessoa. É neste sentido, pois, que a considera como:

“uma pessoa moral, axiológica, sujeito de valores, de direitos e deveres, responsável e livre, capaz de uma certa auto-estima, de se auto-organizar e de se confrontar com o desenrolar das suas actividades, bem como de desenvolver processos heurísticos sobre a própria avaliação e formação ” (Idem, p. 59).

O autor refere a existência de envolventes estruturais e dinâmicas que confluem na pessoa humana, constituindo-a na sua complexidade e que, de igual forma, podemos encontrar na escola reflexiva. Essas envolventes são constituídas por várias dimensões: cognitiva e metacognitiva, afectiva, volitiva e contextual. Uma escola verdadeiramente reflexiva, para poder ser um espaço de conhecimento, ou mesmo “de um novo conhecimento e de uma nova aprendizagem, de desenvolvimento, de formação” (Idem, p. 62), deve adquirir uma visão cognitiva e metacognitiva distinta e singular. É também essencial que nela esteja presente uma dimensão afectiva, uma vez que a afectividade passa através de toda a actividade humana. Das duas dimensões anteriores decorre a possibilidade da existência da “dimensão volitiva, assertiva e decisória ou de tomada de posição” (Idem, p. 63), ou seja, é vital para o desenvolvimento da organização escola (assim como do indivíduo) que a cognição, a metacognição e a afectividade se consubstanciem numa tomada de decisão. Todas estas dimensões estão enquadradas, encontrando realização num determinado contexto, pelo que faz parte também da escola reflexiva a dimensão contextual. Considerando as realidades sociais extensões das realidades pessoais, o autor alerta para que o desenvolvimento de escolas reflexivas pressupõe “o desenvolvimento de sociedades, de comunidades mais humanizadas em que às relações interpessoais seja dado o relevo que merecem” (Ibidem).

Esta forma de conceber a escola ajuda a entender algumas das especificidades desta organização que, hoje em dia, tanto apelo faz ao lado emocional e afectivo, gerando reacções tão diversas que podem ir da total adesão à mais óbvia aversão e que, humanizando-se, se torna mais capaz de realizar uma das suas mais importantes missões, que é exactamente a de humanizar. É, então, uma organização que reflecte, que pensa, que se pensa a si própria, que aprende, se adapta à própria realidade e se desenvolve e que, em todo este processo, se preocupa com aqueles que a integram.

Valorizando igualmente a dimensão afectiva, Oliveira (2004) apresenta-nos a escola como comunidade colaborativa, assente em relações de abertura, confiança, apoio e partilha entre os professores. Deverá ser uma comunidade genuinamente colaborativa, no sentido em que, por iniciativa própria e não apenas para cumprir

agendas administrativas ou burocráticas, promove encontros de reflexão e desenvolvimento de projectos ou iniciativas inovadoras.

Constitui simultaneamente um privilégio e uma responsabilidade fazer parte de uma comunidade com as características acima retratadas, que contém em si própria os problemas, mas, ao mesmo tempo, a capacidade para os debelar, as dificuldades, mas também as alternativas e as potencialidades e que, acima de tudo, detém a possibilidade de reflectir, tomar consciência, avaliar, perspectivar, investigar, aprender e encontrar estratégias para prosseguir o caminho traçado por si própria, para si própria.

Num contexto social marcado por um extremo dinamismo e dominado por inúmeras e inesgotáveis tensões criativas, os indivíduos são chamados a exercer sempre renovadas competências. Trata-se de ambientes particularmente exigentes em termos de inovação e de ajustamento a este constante pulsar, pelo que apresenta, a todo o instante, novos desafios de formação, de investigação, de gestão das sensibilidades pessoais, de impulso a novos projectos, de incentivo ao fervilhar de novas ideias e soluções, de avaliação.

Alves (1999) alerta para que a autonomia só pode existir se for construída através da participação alargada dos actores educativos, sendo que, para que essa participação seja desejada e praticada, é imprescindível uma liderança democrática, aberta às diferenças e consentida. A liderança é, pois, um factor fundamental na consolidação da autonomia e na instituição de dinâmicas de mudança no ambiente escolar.

Apesar de todos os profissionais que integram esta nova escola necessitarem de estar imbuídos de um espírito comum de pertença, de partilha, de colaboração e de determinação, pensamos que a alguns deles compete especialmente antecipar, despertar, mobilizar, agilizar, encontrar caminhos para a concretização. São estes os que lideram os processos. Entre estes, estarão, sem sombra de dúvida, os professores com responsabilidades ao nível da coordenação e da supervisão escolar.

1.2 Processos de liderança na organização escolar

Uma instituição será tão mais forte, dinâmica e autónoma quanto mais concentrar em si os processos de decisão relativos à sua missão e ao seu futuro. Apenas organizações dotadas de um rumo na definição do qual seja dada voz a todos os seus membros geram processos de identificação, mobilização e adesão capazes de as tornarem eficientes, eficazes ou mesmo grandiosas e únicas. Toda esta actividade é impulsionada, no seio dessas organizações, por figuras particulares que exercem funções de liderança, quer ligadas formalmente ao desempenho de determinados cargos, quer assumidas informalmente, por força do próprio perfil ou das circunstâncias do contexto. É a existência de liderança que assegura o dinamismo, a evolução e mesmo, em última instância, a sobrevivência das próprias instituições, num mundo em permanente mudança, que não se compadece com a estagnação.

Também as escolas, afectadas por todos estes processos evolutivos, constituem contextos de afirmação de liderança. A assunção plena da autonomia por parte destas instituições está, aliás, indissolivelmente ligada à ideia de liderança.

A este respeito, Rocha (2000, p. 115) faz notar o seguinte:

“Estudos recentes asseguram que se tem de repensar a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas. Exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar também ele renovado.”

Reflectindo igualmente acerca deste assunto, Barroso (2000, p. 179) alerta para a seguinte necessidade:

“se a autonomia exige participação, ela exige, também o desenvolvimento do «sentido de gestão» na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou colectivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga.”

Este conceito apresenta, porém, no universo da educação, características particulares, conforme procuraremos perceber.

Formosinho e Machado (2000) fazem notar a especificidade de que se reveste o conceito de liderança em contexto escolar, não sendo linear a sua transposição das ciências da administração para as escolas. É mesmo considerado anacrónico, em termos de educação, o conceito clássico de liderança, que “pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores).” (p.

192). Para estes autores, é necessário que o líder formal considere o conhecimento e as perspectivas dos professores, valorize as experiências de cada um e reconheça as suas próprias potencialidades ou debilidades, bem como as dos outros, numa perspectiva de liderança que denominam “pedagógica”. Esta perspectiva é mais consentânea com o tipo de líder “aberto”, que se torna “menos «manipulador», suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reacções mais colaborativas...” (Idem, p. 194).

Na senda de Heckscher, Barroso (2000, p. 172), fala de liderança colaborativa (a que é adoptada nas “organizações interactivas”, por oposição ao modelo burocrático) como aquela em que se procura criar consensos e compromissos através da interacção e na qual a autoridade do líder “não está ao serviço da adopção de determinadas missões e prioridades, mas sim ao serviço da condução do processo com a participação de todos e com a representação dos diferentes interesses”. A escola tal como hoje é concebida, democrática e pluralista, caracterizada pela inclusão e pelo diálogo, ao serviço de todos e incorporando a contribuição de todos, afigura-se-nos como uma organização onde só pode existir uma liderança com estas características.

Em ambiente escolar, no qual a hierarquização difere da de outros ambientes, faz mais sentido uma postura diplomática, de procura de consensos, uma vez que se trata de “um contexto a várias vozes”, no qual é legítimo “falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares”, (Ibidem, p. 195), podendo a liderança efectiva situar-se no detentor formal de um determinado cargo ou em qualquer outro professor.

Uma outra perspectiva da liderança na escola actual é apresentada por Sanches (2000), que alia a esse conceito o de colegialidade. Esta autora considera a autonomia da escola “indissociável de uma nova profissionalidade docente, vivificada e transformada pela ideia da colegialidade profissional” (p. 47-48), colegialidade essa que encontra realização não apenas ao nível de grupos formalmente constituídos, como os grupos disciplinares e departamentos, mas também ao nível de associações espontâneas centradas em projectos pedagógicos específicos. De acordo com estes novos princípios organizacionais, o quotidiano das escolas assenta sobre práticas colaborativas, gerando um ambiente no qual (Idem, p. 49):

“é natural que ocorra um fenómeno de descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças, as quais, longe de serem concorrentes, deverão funcionar em complementaridade.”

Os professores encontrarão neste ambiente novas formas de realização profissional, que farão apelo a uma participação mais efectiva e a uma intervenção mais dinâmica, assentes numa “reflexividade crítica exercida entre pares” (Ibidem, p. 53). Os pilares sobre os quais se funda esta nova arquitectura relacional dos contextos escolares são, assim, uma liderança flexível e uma comunicação dialógica que, centrada sobre problemas pedagógicos, favorece a construção de uma linguagem comum e valoriza profissionalmente todos os intervenientes. Ao leme de todas estas transformações, como seu elemento impulsionador e agregador, visualizamos os novos supervisores escolares, promotores do diálogo e da inovação.

Para Harris (2002, p. 196), “o desafio da liderança pedagógica é tirar partido das oportunidades profissionais à medida que elas surgem, no sentido de promover as mudanças que melhor servirão os alunos”. Os supervisores escolares encontram-se em situação privilegiada para exercerem a liderança pedagógica assim concebida. Referindo-se às reflexões mais recentes acerca da reestruturação e do melhoramento do ensino, o autor encontrou (Idem, p. 197), em diferentes pensadores, distintos cambiantes do conceito de liderança: liderança do professor (Rallis, 1990; Conley; Bacharach, 1990); liderança para a facilitação (Hall e Hord, 1987); liderança para a construção de consensos no grupo (Patterson, 1993; Westheimer e Kahne, 1993); liderança como processo de mudança sistemática (Wagner, 1993; Anderson, 1993; Schlechty, 1990); liderança de qualidade total, composta por duas dimensões, ambas essenciais à liderança para a reestruturação – mestria, combinada com prática transformacional (Leithwood e Steinback, 1993); ênfase renovada na mestria como um pré-requisito para uma mudança efectiva (Glaser e Chi; 1988).

Ao fazerem uma abordagem à literatura publicada sobre o tema na área da educação, Leithwood e Duke (1999) concluem que há seis categorias mais significativas de liderança que dominam os escritos contemporâneos sobre liderança escolar.

Os autores começam por reafirmar a posição de Yukl (1994), segundo a qual não há uma definição correcta de liderança, uma vez que, como em todos os outros constructos nas ciências sociais, essa definição é arbitrária e muito subjectiva. No entanto, e continuando a dar conta das ideias de Yukl, reparam que há um conceito central à maior parte das definições de liderança – o conceito de influência, uma vez que (Leithwood e Duke, 1999, p. 46):

“Most definitions of leadership reflect the assumption that it involves a social influence process whereby intentional influence is exerted by one person [or group] over other

people [or groups] to structure the activities and relationships in a group or organization. [...] most of the variation in leadership concepts, types, or models might be accounted for by differences in who exerts influence, how influence is exerted, the purpose for the exercise of influence, and its outcomes.”

O primeiro dos modelos de liderança mencionados por Leithwood e Duke é o que eles designam por “instructional leadership”, que se concentra, tipicamente, sobre os comportamentos dos professores na medida em que estes se envolvem em actividades que afectam directamente o crescimento dos alunos, mas que, muitas vezes, relaciona a autoridade e a influência com cargos administrativos formais, assumindo o poder de especialistas que os detentores desses cargos frequentemente possuem. Pode estar ligado, por exemplo, à definição da missão da escola, à gestão do currículo e à promoção do clima de escola. Uma das funções que lhe pode estar expressamente associada é a supervisão da instrução.

Sob a designação de “transformational leadership”, os autores colocaram trabalhos relacionados com liderança carismática, visionária, cultural e que confere poder. Trata-se de uma categoria que assenta sobre o compromisso e as capacidades dos membros das organizações. A autoridade e a influência não estão necessariamente relacionadas com os líderes formais. Pelo contrário, o poder é atribuído pelos membros da organização a quem é capaz de os inspirar a atingir as aspirações colectivas. Implica não uma mera mudança, quer no líder, quer nos seus seguidores, mas uma mudança para melhor.

Sob o termo “moral leadership” encontramos conceitos de liderança normativos, políticos/democráticos e simbólicos. A ideia central situa-se nos valores e nos princípios éticos do líder. A autoridade e a influência derivam da existência de concepções defensáveis do que é certo e do que é errado. Apenas tem sentido existir nas situações em que há conflitos de valores.

O modelo “participative leadership” realça o processo de tomadas de decisão do grupo. Em muitos artigos, este tipo de liderança aparece relacionado com a melhoria da eficiência e eficácia organizacionais. A autoridade e a influência, neste caso, estão disponíveis potencialmente para qualquer candidato na escola, tomando por base o seu conhecimento de especialista, o seu direito democrático de escolha e/ou o seu papel decisivo na tomada de decisões. Alguns autores argumentam que as crescentes exigências que se colocam aos líderes escolares devido à mudança e imponderabilidade dos contextos e das expectativas podem ser enfrentadas de uma forma mais eficaz

através da adopção de formas de liderança partilhada ou de equipa, que impliquem uma maior participação, num estilo mais consultivo, aberto e democrático, envolvendo mais os professores e os pais.

Quanto à chamada “managerial leadership”, diz respeito à liderança organizacional que tem a ver com as funções, as tarefas e o comportamento dos líderes, assumindo que, se forem exercidos de forma competente e racional, o trabalho dos outros membros da organização se encontrará facilitado. A autoridade e a influência são atribuídas a quem se encontra nos cargos formais, na proporção do estatuto de que usufruem esses cargos na hierarquia institucional.

Por último, é abordada a “contingent leadership/leadership styles”. Nesta categoria, que abarca “estilos” de liderança e conceitos de “resolução de problemas”, estão incluídas perspectivas de liderança como a “reflexiva” e a “artística”. A ideia central é a forma como os líderes respondem às circunstâncias particulares da organização ou aos problemas específicos que têm de enfrentar. Assume-se que há uma enorme variação nos contextos nos quais a liderança é exercida e que, para esta ser efectiva, há que encontrar diferentes respostas. Assume-se também que os indivíduos que a exercem, tipicamente os que se encontram em posições de autoridade, dominam um vasto repertório de estratégias de liderança, disso dependendo, em larga medida, a sua influência.

Embora algumas destas abordagens da liderança nos pareçam mais susceptíveis de serem relacionadas com práticas de supervisão do que outras, estamos certos que nos fornecerão motivos de reflexão, enriquecendo a nossa investigação sobre as práticas de supervisão no desempenho dos cargos de gestão intermédia.

Na senda de Burns e também de Caldwell e Spinks, Rocha (2000) refere que, nas organizações educativas dotadas de autonomia, a liderança deve ser mais “transformational” do que “transactional”, uma vez que a primeira implica uma capacidade de envolver os outros num compromisso de mudança, enquanto a segunda está mais preocupada com a manutenção do “status quo”. Northouse (1997, p. 131) apresenta-nos uma distinção bastante clarificadora dos dois conceitos, referindo a liderança “transactional” como dizendo respeito à grande maioria dos modelos de liderança, que assentam sobre trocas ocorridas entre os líderes e os seus seguidores (por exemplo, políticos que ganham votos por prometerem descidas de impostos), sendo esta dimensão transaccional muito comum e observável a vários níveis, em todos os tipos de organizações; por outro lado, a liderança classificada como “transformational” é

definida como “the process whereby an individual engages with others and creates a connection that raises the level of motivation and morality in both the leader and the follower”. Dada esta clarificação, tendemos a concordar com os autores que apontam esta última concepção de liderança como aquela que mais se coaduna com o contexto escolar.

Num estudo sobre escolas de qualidade, Hopkins (2001), ao apontar as dimensões que caracterizariam as “powerful schools”, refere “transformational leadership approaches” como o tipo de liderança que as identifica. Acrescenta, porém, a esta ideia a necessidade de complementar este tipo de liderança com a “instructional leadership”, uma vez que à primeira falta uma orientação específica para a melhoria das aprendizagens dos alunos, fim último das intervenções para o desenvolvimento das escolas, enquanto que esta tem a ver com a criação de oportunidades de aprendizagem, quer para alunos, quer para professores. De acordo com Sullivan e Glanz (2000), “the literature on effective schools demonstrates that schools in which leaders (i.e., principals) focus on instructional leadership are the most effective”. Registamos ainda que, tal como já era referido por Leithwood e Duke (1999), este constitui o tipo de liderança preferencialmente ligado à supervisão escolar.

Por seu lado, Gabriel (2005) refere que, nas escolas onde é exercida uma liderança do tipo “transformational”, os líderes de topo reconhecem como os líderes intermédios podem ter uma influência decisiva no clima e na cultura da escola. Assim, procuram conseguir um comportamento mais eficiente por parte da organização aproveitando o potencial de liderança de todos os que dela fazem parte, particularmente os professores. Complementando esta ideia, Sullivan e Glanz (2000) referem que “literature on transformational leadership emphasizes the need to shape organizations by using collaboration and collegiality”.

Rocha (2000) retoma os modelos conceptuais de liderança aplicáveis às organizações educativas, tal como foram definidos por Bush (1986). Parece-nos interessante que nos detenhamos, ainda que muito brevemente, sobre esses modelos.

Nos modelos formais, a liderança encontra-se nas mãos do líder formal, a quem compete definir os grandes objectivos da organização e que se encontra colocado no topo da estrutura hierárquica. A liderança acontece de cima para baixo e não são considerados nem eventuais líderes informais, nem as possíveis relações assimétricas de poder entre líder e liderados.

No centro dos modelos democráticos, situa-se o processo de decisão, sendo o líder aquele que proporciona a emergência de consensos. Mais do que a autoridade formal, valoriza-se a autoridade do especialista, podendo este ser um líder informal.

Os modelos políticos apresentam duas características, no que concerne a liderança: por um lado, os líderes possuem os seus próprios valores, interesses e objectivos políticos, a que tentam dar realização; por outro lado, compete-lhes assegurar as condições de viabilidade da organização e de experimentação das políticas, até que recebam a aprovação dos diferentes grupos de interesses, havendo portanto que empreender negociações e alcançar consensos.

De acordo com os modelos subjectivos, diferentes indivíduos interpretam de forma diferente os acontecimentos, logo, os valores, as crenças e os objectivos dos líderes formais defrontam-se com outras visões pertencentes aos outros actores. A capacidade de fazer valer as representações dos primeiros depende, pois, também das características dos indivíduos ou grupos liderados, podendo mesmo os líderes efectivos situar-se entre estes.

Por fim, refiram-se os modelos ditos “da ambiguidade” (Idem, p. 114), que fazem perspectivizar a função de liderança à luz da imprevisibilidade. À falta de objectivos claros, a decisão assenta num “processo complexo de interacções”, gerando uma ambiguidade de poder.

Por sua vez, Costa (2000), chamando a atenção para que a liderança não constitui um campo neutro, mas um fenómeno complexo, cuja explicação deve ser enquadrada numa perspectiva organizacional, considera três grandes concepções de liderança, como veremos a seguir.

A visão mecanicista, que terá vigorado entre as décadas de 40 e 80, assenta sobre três conceitos (influência, grupo, objectivos). Pode ser qualificada como hierárquica, unidireccional e sequencial e parece ser entendida como “uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos” (Idem, p. 16).

A esta seguiu-se a visão cultural da liderança, baseada na ideia de que existe uma identidade ou uma cultura da organização escola, sendo o líder cultural “aquele que centra a sua acção na criação e na gestão da cultura da organização” (Idem, p. 23).

Por fim, considera-se a visão ambígua da liderança, que tem a ver com uma realidade na qual as organizações se apresentam como flexíveis, instáveis, altamente dependentes da turbulência e da incerteza do mundo exterior, necessitando de redefinir,

a todo o tempo, as suas estratégias e contando, para isso, com a contribuição dos actores que delas fazem parte e cujo papel é determinante no seu desenvolvimento. De acordo com este novo entendimento das organizações, o conceito de liderança surge enriquecido com cambiantes diferentes. É assim que, na senda de Bryman, Costa (Idem, p. 25) apresenta uma nova perspectiva, segundo a qual “a liderança passa a ser equacionada como uma actividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais”.

Esta dispersão da liderança encontra-se associada a determinadas características, tais como: o princípio da liderança participativa, assente na ideia de que os líderes devem levar os outros a assumirem, eles próprios, liderança; a valorização das equipas e dos grupos, contextos nos quais se centra o fenómeno da liderança; o papel decisivo que, de forma crescente, se vem atribuindo e reconhecendo às lideranças intermédias; a disseminação de práticas efectivas de liderança entre líderes ditos informais; a verificação de que não existe coincidência entre uma série de conceitos que, a certa altura, se achava serem indissociáveis, nomeadamente – liderança, gestão, autoridade, posição elevada na hierarquia das organizações.

Numa tentativa de complementar o entendimento do conceito de liderança em contexto escolar, socorrer-nos-emos das palavras de Gabriel (2005), que propõe várias etapas/facetas a assumir para alcançar o sucesso como líder, na escola: “organizational leadership” (alimentar ou promover a liderança na sua escola); “strategic leadership” (formar a sua equipa); “interpersonal leadership” (comunicar a sua liderança); “adaptive leadership” (enfrentar os desafios e efectuar as mudanças); “motivational leadership” (construir o clima e fortalecer a comunidade); “instructional leadership” (melhorar o desempenho dos professores e dos alunos). Poderemos quase entender estas várias etapas como integrando um plano de acção, que encerra em si perspectivas interessantes do exercício da liderança nas escolas.

Divergindo para o universo da economia, verificamos como Foxen e Peck (1992), reportando-se à gestão empresarial, apresentam as três funções básicas de um líder, que consideram três áreas-chave interactuantes: a realização de tarefas, o desenvolvimento individual e a construção da equipa. Um líder tem de saber planear, organizar e controlar o trabalho, de forma a realizar os objectivos propostos. Nesse caminho, valoriza os contributos individuais, comprometendo-os na acção colectiva e assim construindo verdadeiros grupos. Estas ideias parecem-nos congruentes com o exercício da liderança partilhada, característica do contexto escolar, muitas vezes

situada nos cargos de gestão intermédia, assentes em grupos de trabalho formais ou mesmo informais, porém comprometidos com a acção colectiva.

Por seu lado, Patterson e Patterson (2004), discorrendo acerca da partilha da liderança, salientam a importância da contribuição dos professores enquanto líderes (quer formalmente investidos em posições de chefia, quer como líderes informais) na determinação da cultura da escola e na mobilização da energia colectiva para atingir os objectivos definidos para a instituição, mesmo em face da adversidade.

Northouse (1997, p. 222) caracteriza a liderança partilhada salientando que “shared leadership, in effect, removes many of the boundaries between the leader and those who are led. The supervisor given responsibility for the team and its results blends in as a team participant”. Sullivan e Glanz (2000) vão mesmo mais longe, estabelecendo uma relação entre liderança partilhada, desenvolvimento profissional dos professores e sucesso dos alunos: “shared leadership can foster the professional growth and development of teachers which in turn leads to the empowerment of students as successful learners”. Por sua vez, Elliott (1992) refere que, havendo nas escolas lugar à emergência de múltiplos líderes, é pela agregação dessa multiplicidade de talentos e competências que se prossegue o caminho da excelência.

Na nossa busca do entendimento da instituição escolar, encontramos nas concepções de liderança dispersa, liderança partilhada e liderança colegial muito do que nos parece constituir (ou dever constituir) a maneira como nela desenvolvem a sua acção os supervisores, gestores intermédios que encaramos como entidades a quem compete assumir liderança, nas formas acima descritas. Nas palavras de Sullivan e Glanz (2000), “supervisory leadership for the 21st century requires enhanced collaborative relationships, participatory decision making, reflective listening and practice, and teacher self-direction – all emanating from the constructivist paradigm”. Mais ainda, os autores acreditam que todas estas facetas da liderança relacionada com a supervisão têm como objectivo claramente assumido o desenvolvimento de profissionais autónomos.

Salientando o “carácter educativo e pedagógico da liderança escolar”, Costa (2000, p. 28) acaba por apresentar todo um quadro teórico-conceptual à luz do qual deve ser analisada, quadro esse baseado em seis pressupostos, a saber:

- liderança dispersa (quer no sentido em que percorre diversos níveis e sectores da organização escolar, quer porque é um fenómeno plural, não havendo lugar a um líder único);

- relatividade da liderança, uma vez que esta constitui um fenómeno que, conforme os contextos, assim suscita interpretações ambíguas no que respeita aos conteúdos, aos processos e aos estilos;
- liderança e democracia escolar (ênfase na participação e na subordinação da vida escolar aos princípios democráticos);
- liderança e colegialidade docente (novo entendimento da profissionalidade docente, aliado a autonomia, a culturas de colaboração, a reflexão partilhada, potenciando uma liderança colaborativa, colegial e solidária);
- liderança enquanto saber especializado (conjunto de competências que se aprendem);
- distinção entre liderança e gestão.

Quanto a este último pressuposto, e porque se assiste, por vezes, a uma certa confusão entre os conceitos de líder e de gestor que dificulta o entendimento dos discursos, aproveitaremos as palavras de Fonseca (2000, p. 147) para clarificar a distinção entre eles.

“Os líderes funcionam em acção, os gestores quase sempre em reacção. Os objectivos destes são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles pelo desejo de novas abordagens e novas opções. Os gestores procuram a convergência do máximo de interesses possível, actuando “em conformidade”. Os líderes, autoconfiantes, agem de forma quase sempre solitária, mas – pelo carisma conquistado através, também, da sua capacidade de comunicação entusiasmante – arrastam consigo os outros actores.”

Afirmando a necessidade de, nas escolas, a ênfase passar a ser colocada na liderança, em vez de o ser na gestão, Estêvão (2000, p. 35) apresenta uma outra forma de os distinguir:

“o gestor tem mais a ver com o controlo através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos, ao passo que o líder deve sobretudo estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar mudanças.”

Revemos nestas palavras aquilo que caracteriza, em boa parte, um supervisor escolar, que tem muito de líder e um pouco de gestor, mas deve, essencialmente, ser um mestre de comunicação, na medida em que a sua acção, na escola, é sobretudo interacção e interacção que pode ser qualificada de contagiante, uma vez que impele os outros para a inovação e para a mudança.

Investigadores das Universidades do Minho e de Nottingham (Day e outros, 2003, p. 249) levaram a cabo um estudo exploratório procurando semelhanças e

diferenças entre as experiências de trabalho dos professores do ensino secundário nas regiões do Minho e de Nottingham, tendo concluído, no que respeita à liderança, o seguinte:

“In terms of leadership support, the managerial culture in English schools ensures that more teachers are more active in taking leadership roles than teachers in Portuguese schools, despite the democratic ideals of the latter, but these are not necessarily effective.”

Parece, pois, não existir uma grande tradição de assunção de liderança por parte dos professores nas escolas portuguesas, não se pretendendo aqui, neste momento, explorar as causas de tal situação. Alguns autores mencionam uma cultura de igualitarismo, bem como uma cultura do isolacionismo entre os docentes, em Portugal. Costa, Neto-Mendes e Sousa (2001, p. 50), referem-se a “uma cultura docente igualitarista, mais valorizadora de desempenhos de tipo colegial, colaborativo e de coordenação (do que de protagonismo e liderança), bem como da ausência de formação para o exercício do cargo”, podendo esta sua afirmação final considerar-se extensiva a quase todos os cargos. Parece-nos que também neste aspecto serão necessárias mudanças, se se pretende assumir verdadeiramente a partilha e a participação nas decisões.

Sintetizando o atrás exposto, parecem-nos de salientar certas ideias fortes que se situam, em nosso entender, no terreno de sobreposição entre os conceitos de liderança, de supervisão escolar e de gestão intermédia. Assim, traríamos para uma primeira linha de reflexão as ideias da dispersão da liderança e da colegialidade docente, com a valorização dos grupos como contextos privilegiados de liderança participativa, vivida em ambientes de gestão participada e democrática. Realçaríamos a distinção entre liderança e gestão e relembraríamos que nem sempre há coincidência entre líderes formais e informais. Salientaríamos a tendência para a valorização das lideranças intermédias e o reconhecimento do potencial dos professores na assunção de liderança. Por último, referiríamos que a liderança também está associada à aquisição de competências para o seu exercício, através da formação. Todas estas ideias fazem sentido como pano de fundo para a compreensão do fenómeno em estudo: a supervisão escolar aliada ao exercício de cargos de gestão intermédia.

1.3 Formação contextualizada

Atendendo a que, tradicionalmente, as ideias de supervisão e de formação sempre apresentaram fortes laços entre si, parece-nos importante tomar consciência do caminho que tem vindo a seguir a formação de professores, particularmente na sua vertente de formação contínua, por se tratar, em nosso entender, de um campo possível, provável e mesmo desejável de intervenção dos supervisores escolares. Tentaremos, então, perceber melhor o funcionamento e a evolução sofrida por esta modalidade de formação e os pontos de contacto possíveis com a supervisão.

Os dias actuais são marcados pela mudança. As circunstâncias do mundo vão-se alterando a um ritmo tal que rapidamente torna obsoleto o conhecimento sobre elas e imprescindível a realização de novas aprendizagens. Esta situação afecta todos os profissionais, mas com particular acuidade os professores, sobre quem impendem especiais responsabilidades de preparar cidadãos para responderem às exigências do futuro e que se deparam, constantemente, com novos desafios. Assim, a formação contínua tornou-se uma inevitabilidade, uma necessidade e um dever. A fim de melhor percebermos o contexto de que queremos fazer eco, recorreremos às palavras de Tavares (2000b, p. 7):

“Nesta sociedade emergente que é a nossa, em que se fala tanto não apenas de mudança, mas também de uma verdadeira transmutação, porventura, genética, psicológica, social, axiológica, cultural a ritmos estonteantes e de consequências imprevisíveis, a inovação, o currículo ou campos de incidência da própria inovação e os modos de a transferir através de diferentes formas e processos de formação e em diversos contextos assumem como que uma força mágica.”

Já desde o século XIX que aparecem documentadas, em Portugal, iniciativas de formação contínua dos professores, geralmente implementadas na sequência de inovações ou reformas, e tendo por público-alvo especialmente professores dos níveis de ensino mais elementares. Iniciativas desse tipo continuaram a acontecer esporadicamente, sobretudo após o lançamento de reformas mais expressivas no sistema de ensino (por exemplo, no final dos anos 60), ou como consequência de alterações sociais e políticas importantes (como após o 25 de Abril de 1974), podendo afirmar-se, todavia, que a formação contínua de professores, até aos anos noventa, se revestiu de “um carácter muito precário, quase sempre marcado por iniciativas pontuais” (Fontes, 1998).

Durante a década de 80, registaram-se significativas mudanças relacionadas, por exemplo, com o uso cada vez mais generalizado das novas tecnologias da informação e da comunicação, com os problemas decorrentes da escassez do investimento em educação e com a dificuldade do sistema de ensino em adoptar novas estratégias e métodos, num mundo caracterizado pela voragem da inovação tecnológica, para cativar os jovens a completarem percursos escolares prolongados e qualificantes. Começou a institucionalizar-se a formação contínua, de tal forma que “neste limiar do século XXI, tende a ser considerada como uma das dimensões estratégicas do combate pela eficácia do ensino” (Correia, 1999, p. 4).

Entre o final da década de 80 e os primeiros anos da década de 90, vários diplomas legais vieram estruturar, lançar as bases e consolidar a arquitectura fundamental daquilo que caracterizou a formação contínua praticamente até aos nossos dias. Mencionando os mais importantes, encontramos: a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o Estatuto da Carreira Docente (1990) e o regime jurídico da formação contínua de professores (1992). Foi, aliás, na sequência deste processo legislativo que passaram a funcionar como principais pólos aglutinadores e organizadores das iniciativas de formação contínua os centros de formação de associações de escolas, entidades que subsistem até hoje. Outro marco importante em todo este processo aconteceu em 1989, quando surgiu estipulada, pela primeira vez, a obrigatoriedade da frequência de acções de formação contínua para fins de progressão na carreira, sendo que os outros requisitos eram o tempo de serviço e a avaliação do desempenho. Também então foram apontadas como finalidades principais da formação contínua: adquirir novas competências, incentivar a inovação educacional por parte dos professores e melhorar a competência docente.

A necessidade de os profissionais dos nossos dias, particularmente os professores, se submeterem a processos formativos sistemáticos, ao longo das suas carreiras, é reconhecida universalmente. Vejamos como, num relatório elaborado para a UNESCO, Delors (1996, p. 139) o exprime:

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

Mais ainda, entende que o reforço da formação contínua pode contribuir fortemente para “aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e

melhorar o seu estatuto social” (Ibidem), advogando que esta inclua uma forte componente de formação para a investigação. Também Day (cit. por Silva, 2003, p. 143) argumenta que “ser profissional implica um compromisso permanente com uma prática investigativa. Se queremos que os alunos se tornem aprendentes ao longo da vida, os seus professores devem dar o exemplo”.

São vários os autores que utilizam a expressão “continuum” para darem forma à maneira como concebem a formação de professores, na actualidade. É o caso de García (1995) e também de Perrenoud, Marcelo ou Develay (cit. por Silva, 2003, p. 139). Vonk (cit. por Silva, 2003, p. 139), por seu turno, refere-se-lhe como uma “empresa ao longo da vida”. Para além deste aspecto, realça-se que não existe uma fractura entre formação inicial e formação contínua, que constituem momentos diferentes de um mesmo processo marcado por uma “continuidade orgânica” (Cró, cit. por Pacheco e Flores, 1999).

A fim de propiciar um melhor entendimento do fenómeno da formação contínua de professores, procuraremos conhecer os vários paradigmas segundo os quais esta pode ser perspectivada. Assim, surgem-nos, tais como foram enunciados por Eraut, em 1987 (cit. por Pacheco e Flores, 1999), a partir de uma proposta de Jackson já de 1971: o paradigma da deficiência (que se funda sobre a ideia de que existem lacunas na formação de professores, quer por insuficiências na sua formação inicial, quer decorrentes de desactualização desta, que provocam incapacidades de resposta a situações consideradas essenciais – sendo que quem define as áreas necessitadas de intervenção prioritária é a administração central); o paradigma do crescimento (em que a lógica subjacente é a da valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, prevendo uma intervenção mais activa dos docentes no seu próprio processo de formação); o paradigma da mudança (que considera o professor inserido num processo global de evolução e inovação que afecta a educação em geral, assentando a formação num processo de negociação e colaboração entre profissionais não isolados, mas inseridos numa escola e numa comunidade); o paradigma da solução de problemas (em que a formação tem por base o levantamento de problemas surgidos no contexto escolar e o entendimento de que são os professores e as instituições ligados com esses problemas quem melhor pode encontrar as soluções, colocando-se no centro dos processos de mudança).

Embora estes paradigmas propostos por Eraut constituam a abordagem porventura mais referida no que concerne a tentativas de compreender e enquadrar a

formação contínua de professores, outros autores apresentaram outras tipologias de análise interessantes. É o caso de Ferry (cit. por Pacheco e Flores, Idem, p. 130), que considerou “três modelos principais: centrado nas aquisições, centrado no processo e centrado na situação”. É também o caso de Adamczewski (cit. por Pacheco e Flores, Idem, p. 131), que problematiza a formação como informação, como prática, como desenvolvimento, como comunicação e como transformação.

A concepção de programas de formação tem subjacentes determinados modelos que lhe servem de enquadramento teórico. Nóvoa (cit. por Oliveira, 1992, p. 14) considerava os modelos de formação de professores, no que respeita à formação contínua, passíveis de serem organizados em dois grandes grupos, a saber:

“os modelos estruturantes nos quais inclui a formação tradicional e comportamentalista e que assentam numa lógica de racionalidade científica e técnica, e os modelos construtivistas, os quais podem assumir, entre outros, uma vertente investigativa e acentuar uma estratégia interactivo-reflexiva”.

O segundo conjunto de modelos parece-nos, obviamente, muito mais consentâneo com as evoluções que têm vindo a acontecer no universo da formação de professores, nomeadamente na sequência das ideias de Schön relativas à epistemologia da prática, que salientaram a importância da prática e da reflexão sobre essa mesma prática como fundamento para a construção de conhecimento. A integração da teoria com a prática constitui, mesmo, uma importante função de qualquer processo formativo. Atentemos nas palavras de Oliveira e Santiago (1991, p. 577): “mais importante do que centrar a Formação Contínua na aplicação dos modelos teóricos das metodologias e didáticas, será criar espaços de intervenção para o confronto das práticas pessoais com esses modelos teóricos”.

Pacheco e Flores (1999), apresentaram uma outra perspectiva de entendimento da formação contínua, que, segundo eles, se destina a dar resposta a necessidades situadas a três níveis (nível pessoal, nível profissional e nível organizacional). O peso dado a cada um destes tipos de necessidades determina, de acordo com estes autores, cada um de três modelos diferentes de formação contínua: o modelo individual, o modelo administrativo e o modelo de colaboração social, também designado “de parceria e de ligação das escolas às instituições de ensino superior” e ainda “de aprendizagem cooperativa”.

A noção de desenvolvimento está também presente na forma como diversos autores se referem à formação contínua de professores. Desde logo Oliveira e Santiago

(1991, p. 578) afirmam que “desenvolvimento pessoal, mudança e inovação são pressupostos que devem estar presentes em qualquer processo de Formação Contínua”. Ainda os mesmos autores (Idem, p. 575) referem a tendência que se vem verificando entre os investigadores de língua inglesa para ir substituindo cada vez mais o conceito de “Teacher Training” por “Teacher Development/Education”, reflexo de uma concepção de formação contínua enquadrada nos princípios do paradigma construtivista. García, ponderando acerca de várias designações possíveis para esse processo (aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente), afirma achar mais adequada a ideia de desenvolvimento profissional dos professores, tendo em conta que “pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (1995, p. 54).

Outro conceito central à discussão à volta da formação de professores é o de competências, numa conjuntura em que é exigido a estes profissionais o domínio de um leque cada vez mais amplo de competências e saberes de âmbito técnico, científico, pedagógico, relacional, comunicacional, organizativo, etc.. A este propósito, Barroso (1991) refere que face à evolução do sistema educativo vão sendo exigidas aos professores cada vez mais competências, que devem ser asseguradas quer pela formação inicial, quer por uma formação contínua sujeita a desenvolvimentos sucessivos, por forma a dar cobertura aos novos desafios que se lhes vão colocando e às novas funções para que vão sendo solicitados, no âmbito de uma gestão participada. Centrando-se igualmente na perspectiva do acréscimo de competências, Ribeiro (1993, p. 7), afirma que “a formação inicial e a formação em serviço (ou contínua) não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais”.

Perspectivas relativamente recentes prevêem mesmo que a planificação dos programas de formação de professores assente na definição de um perfil de competências, ou de um “perfil funcional do professor” (Ribeiro, 1993, p. 7). Perrenoud (1998) advogava que a formação e a avaliação dos professores deveria ter por base uma obrigatoriedade de competências, definindo grandes áreas a desenvolver prioritariamente. Em sua opinião, as competências adquiridas aquando da formação inicial estão sujeitas a duas forças contrárias, ao longo do percurso profissional dos professores: por um lado, reforçam-se por via da prática e do acumular de experiência; por outro lado, reduzem-se, pela instauração de rotinas e pela ausência de reflexão. Por tal motivo, justifica-se que também a formação contínua fundamente a sua concepção sobre o desenvolvimento de competências.

De acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 147), integrariam esse perfil de competências quatro dimensões principais: “domínio de conhecimentos na área específica de educação e ensino; gestão da progressão nas aprendizagens; participação na organização da escola; construção da profissionalidade docente”. Registe-se a abrangência desta concepção, que considera o professor na sua actuação em sala de aula, com os alunos (caso das duas primeiras dimensões), mas igualmente em interacção, como parte integrante de um todo que é a organização escola, para cujo desenvolvimento também lhe compete contribuir, não deixando de o contemplar como co-responsável, com os seus pares, pela construção de uma identidade profissional.

O contributo da formação contínua para a construção de uma identidade profissional (concomitante com o desenvolvimento pessoal) constitui também um tema recorrente entre os estudiosos desta modalidade de formação. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 25): “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. A problemática da profissionalidade docente integra, pois, a reflexão à volta do tema da formação profissional dos professores.

Oliveira e Santiago (1991, p. 576) registam que “um princípio fundamental a ter em consideração no processo de formação de professores é o do seu envolvimento neste processo enquanto principal agente da sua formação”. Cada professor é responsável pelo desenho do seu próprio percurso formativo, dando plena realização à sua individualidade pessoal e ao seu crescimento profissional autónomo. No entanto, ele encontra-se inserido em colectivos – colectivos organizacionais e colectivos profissionais. A formação contínua apresenta oportunidades de envolvimento em processos de reflexão, de questionamento, de partilha, de colaboração, de investigação que enriquecem e valorizam individualmente quem neles participa, mas constituem simultaneamente vias para o fortalecimento e para uma participação mais activa, motivada e consciente nesses mesmos colectivos. Representa, por conseguinte, um contexto por excelência para o exercício da supervisão. Assim, todos estes processos relacionados com a formação contínua nos aparecem como motivos e oportunidades para a intervenção dos supervisores escolares, que podem ser também verdadeiros líderes de processos formativos.

Sendo inquestionáveis as vantagens do incremento sofrido nos últimos anos pela formação contínua de professores, no nosso país, a verdade é que têm vindo a ser

apontados aspectos menos positivos na forma como foi implementada, bem como nas repercussões que teve sobre as práticas dos docentes, por serem de âmbito porventura mais reduzido do que seria de esperar, face à enorme expansão que sofreu e ao considerável investimento que mobilizou.

Apontam-se razões que terão levado a que se verificassem evoluções menos positivas em todo este processo, particularmente a introdução da obrigatoriedade da frequência de acções de formação (paralelamente com o tempo de serviço e a avaliação do desempenho, consubstanciada num relatório crítico), como condição necessária para progredir na carreira. Tal obrigatoriedade poderá ter estado na base de algum desinvestimento na adesão a essa formação por parte dos professores, ou mesmo pela opção por um caminho de menor exigência.

Uma visão bastante crítica da situação gerada por esta evolução é-nos apresentada por Silva (2003, p. 113): “é assim que a formação contínua passa de direito a dever tornando-se obrigatória, única forma de se generalizar, numa lógica inibidora ou que, pelo menos, não estimula a formação centrada nos contextos”. Levada a cabo essencialmente em centros de formação resultantes da associação entre escolas, tornada obrigatória e assumindo uma forma escolarizada, acaba por transformar os professores “mais em consumidores de formação para progredir na carreira do que em construtores de uma formação que leve ao seu desenvolvimento pessoal e profissional capaz de produzir inovações nos contextos em que trabalham” (Idem, p. 114). O autor vai mesmo mais longe, ao afirmar que “a obrigatoriedade, não aceite, da formação acaba por pôr em causa todo o edifício da formação contínua” (Idem, p. 119).

Também Pacheco e Flores (1999, p. 131) encontraram, para dar conta desta situação, palavras que traduzem uma interpretação similar:

“Quando a formação contínua é imposta pela administração, através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira, quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes perfilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar, na medida em que estar na formação é preferível ao participar”.

Perante este panorama, e ao longo dos últimos tempos, foi-se repensando a formação contínua de professores e procurando formas de lhe reintroduzir significado e de a revalorizar, reinstituindo-a como factor essencial à inovação, à modernização, à procura da qualidade nas nossas escolas. Percebeu-se então que esse caminho passava, desde logo, por dar oportunidade a uma maior participação do professor na sua

definição e também pela sua integração em projectos globais e coerentes, enraizados no quotidiano das novas escolas comunidades-educativas autónomas.

Estas linhas de força já vinham sendo anunciadas por Oliveira e Santiago (1991, p. 580), que previam a organização da formação contínua de acordo com os três seguintes princípios:

- “- enraizamento da formação nas diversas situações escolares vivenciadas pelos professores;
- participação progressiva dos professores na definição e selecção de conteúdos e na organização da formação;
- reelaboração dos conteúdos a partir do confronto com as práticas e realidades sócio-institucionais ”.

Conhecendo as suas limitações, as necessidades e os interesses dos que nelas interagem e procurando dar-lhes resposta no seu seio, as escolas constroem os seus próprios planos de formação. É a escola que deve constituir o grande pólo aglutinador de todas as aprendizagens, incluindo as dos profissionais que nelas operam, assim impulsionando o seu próprio processo de aprendizagem e de crescimento enquanto organização pulsante e dinâmica. Socorremo-nos das palavras de Carvalho e Diogo (2001, p. 40) para melhor explicitar esta centralidade: “tomar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de acção e o projecto educativo como activador de práticas inovadoras e construtor de espaços de formação”.

Tal como advoga Guerra (2000, p. 9), “não só é necessário que cada professor aprenda, mas que seja também a própria escola a aprender enquanto instituição”. Essa aprendizagem jamais será conseguida através da imposição externa, mas através da reflexão colectiva, da abertura às interrogações e do questionamento das rotinas, do diálogo e da compreensão dos fenómenos que ocorrem internamente, isto é, através de processos reflexivos e formativos concebidos em si própria e que envolvam os seus próprios agentes.

Dando voz a estas ideias, Silva (2003, p. 119) preconiza um tipo de formação

“centrada na escola, como organização que aprende, contextualizada, vivenciadora de projectos, factor de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Partindo dos projectos educativos de escola, teríamos de conceber a escola como unidade de mudança, sendo o professor encarado como construtor e gestor de currículos inovadores, como autor da sua formação”.

O autor refere mesmo que “a formação não deve ter como destinatários apenas os professores, individualmente considerados, mas também as escolas em que

trabalham”, que assim participam igualmente do processo formativo, tornando-se “espaços qualificantes”.

As palavras de Correia (1999, p. 6) complementam este novo conceito de formação, referindo “o desenvolvimento de práticas formativas estrategicamente preocupadas com o desenvolvimento de relações sociais densas nos contextos de trabalho, e já não exclusivamente centradas na promoção das competências individuais”. Segundo ele, a problemática das organizações qualificantes do trabalho pode trazer contribuições importantes para a reconceptualização da formação, contribuições essas que “tendem a associar a formação a uma acção que visa promover deliberadamente uma «requalificação dos colectivos de trabalho» que transcende a mera requalificação dos indivíduos” (Idem, p. 21).

Os processos formativos gerados, pensados, reformulados e supervisionados dentro do contexto da comunidade-escola, assentes nas contribuições de todos, tentando responder às necessidades, integrar as diferenças e rentabilizar os múltiplos saberes, está na base da construção e consolidação de uma verdadeira cultura de escola (Sá-Chaves e Amaral, 2000).

Moraes e Pacheco (2003, p. 18) advogam a proximidade ao modelo das racionalidades contextuais, no que concerne à formação de professores (por oposição ao modelo das racionalidades técnicas), alegando que é impossível que esta seja desenraizada de modelos sociais, culturais e económicos. Expandindo este raciocínio para a vertente da formação contínua, poderíamos entender que esta também não é possível desenraizada do contexto onde ocorrem as práticas docentes e as interações entre os actores educativos.

Também Canário (1995) se debruçou sobre as tendências evolutivas da formação profissional contínua, enaltecendo a valorização do contexto de trabalho, onde é possível uma sobreposição entre a função de produção (o lugar de “fazer”) e a função de aprendizagem (o lugar de “aprender”), tradicionalmente separados, no modo escolarizado. A formação desenvolvida neste contexto “tem não só uma dimensão individual, mas também uma dimensão colectiva e interactiva que pode designar-se por aprendizagem organizacional” (Idem, p. 11). Imants (2003) aborda igualmente como crucial a temática da aprendizagem organizacional, relacionando-a com a aprendizagem dos professores e o desenvolvimento das escolas. Nas escolas onde foram desenvolvidas comunidades profissionais fortes, caracterizadas por um elevado grau de interacção entre os professores e por uma partilha de normas e objectivos tendentes à melhoria das

práticas, do ensino e da aprendizagem, “the learning opportunities were planned jointly by teachers and administrators, these opportunities were focused on expanding teaching skills, and they responded to individual teacher’s needs and larger, collective purposes” (Idem, 297). É, pois, inquestionável a vantagem que existe em que a formação contínua dos professores seja planificada internamente à própria escola, dando resposta, a um tempo, às necessidades individuais e colectivas.

A escola actual, organização autónoma, dotada de liderança, integrando profissionais conscientes e reflexivos, foi capaz de traçar o seu rumo, consubstanciado na construção de um projecto educativo próprio. Neste contexto, e como corolário lógico desta evolução, o que faz sentido é que esta mesma organização, identificando as suas debilidades e as suas potencialidades, construa igualmente o seu próprio plano de formação, um plano que valorize cada percurso profissional individualmente considerado, mas que tenha simultaneamente em vista o desenvolvimento da própria organização.

A implementação de processos formativos que ocorram de acordo com esta concepção obedece a uma lógica que difere da anterior. Silva (2003, p. 116) é de opinião que a formação centrada na escola “deve ser enquadrada na perspectiva das necessidades emergentes na comunidade educativa e não propriamente neste ou naquele elemento individualizado, isto é, deve responder mais a colectivos do que a somatórios de indivíduos”. Para Canário (1995, p. 29), “está sujeita a uma lógica de acção e confunde-se com ela, não sendo dissociável de uma visão do futuro desejado para a organização”. Mais ainda, deve valorizar os recursos endógenos e eleger as interacções que ocorrem no seu próprio seio como material formativo.

Na medida em que podem funcionar como intervenientes privilegiados nestes processos de formação assentes nos contextos de trabalho, os supervisores escolares constituem-se, em nosso entender, como possíveis impulsionadores da aprendizagem organizacional, colocando-se ao serviço do desenvolvimento e da qualificação simultaneamente dos seus pares, das interacções entre eles e da organização em que operam. Possuindo uma visão ampla do seu funcionamento, conhecendo-lhe as debilidades e as potencialidades, participando da definição dos seus grandes objectivos e encontrando-se imbuídos de um espírito de inovação e de mudança, estes profissionais são capazes de identificar as áreas preferenciais onde se sentem carências de formação, ao nível da instituição, bem como as situações emergentes do quotidiano que constituem material formativo, indutor de processos reflexivos. Por outro lado, conhecedores dos

profissionais com os quais se relacionam, identificam as suas capacidades, os seus interesses e as suas necessidades de formação, propondo-lhes a integração em projectos formativos que façam sentido quer para eles próprios, quer para a sua escola. Mais ainda, como elementos para quem a reflexão constante é um modo de viver a profissão e a investigação uma prática permanente, constituem eles mesmos importantes recursos no aspecto da formação, percebendo, impulsionando e generalizando as dinâmicas de mudança.

Dentro desta linha de pensamento, Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 82) falam de “uma formação que possa dar voz aos professores e gestores pedagógicos inseridos no terreno” que, embora alicerçados na investigação tradicional, se tornam investigadores de direito próprio pela reflexão sistemática sobre a acção que desenvolvem.

Apesar de apontada consensualmente como essencial, como consequência lógica do processo de autonomia e como condição de desenvolvimento para a escola e para os seus profissionais, pelos estudiosos da formação contínua de professores, a existência de um plano de formação próprio parece-nos ainda não constituir uma realidade generalizada. Moreira (2000, p. 140) fala da “ausência de um projecto uno de formação no seio da instituição” (referindo-se às escolas onde decorrem os estágios pedagógicos dos futuros professores que estudam na Universidade do Minho) como um dos motivos de tensão nos processos supervisivos.

Atendendo à forma como vem sendo levado a efeito, até ao momento, o processo da formação contínua de professores em Portugal, assente numa oferta formativa organizada nos centros de formação e não propriamente em projectos elaborados internamente a cada escola, parece-nos que dificilmente encontraremos, na actualidade, membros da comunidade educativa a assumirem o protagonismo que se vê como possível para os supervisores escolares, a esse nível. No entanto, vemos essa como uma evolução cada vez mais premente: que sejam as escolas a desenhar os seus projectos de formação, tomando como base os seus próprios problemas, necessidades e objectivos e porventura assegurando, muitas vezes, elas próprias, os recursos necessários à concretização desses projectos.

No centro de todas estas dinâmicas de identificação das necessidades, planeamento das acções e até assegurando a formação propriamente dita, será inevitável que se encontrem os supervisores escolares. Um papel essencial ao nível da formação contínua não apenas dos docentes, mas também de outros actores do universo educativo se preconiza que seja desempenhado pelos professores investidos em funções de

supervisão. Entre estes, aqueles que exercem cargos de gestão pedagógica intermédia e que, por essa via, coordenam grupos de professores ligados por determinadas afinidades profissionais, no seio da organização (designadamente os coordenadores de departamento curricular, em relação aos professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar), encontram-se em situação privilegiada para promoverem e incentivarem à participação em processos formativos. Tais processos podem assumir configurações mais ou menos formais, mais ou menos alargadas, no seu âmbito e no número de participantes – podem abranger um leque que cubra desde iniciativas de investigação-acção levadas a cabo por profissionais isolados ou em parceria, passando por conjuntos de profissionais apresentando carências ou interesses determinados ou ligados a projectos específicos, até grupos amplos e heterogéneos cujo alcance se estenda a toda a organização. Nóvoa (1991, p. 528), por exemplo, mencionava a valorização de práticas de formação mútua e de (auto)formação participada. Fundamental é que se trate de situações inseridas num projecto que faça sentido para a organização globalmente considerada, bem como para cada um dos profissionais que nela desenvolvem a sua acção. Essa unidade de propósitos e essa perspectiva comum podem ser conseguidas por via da intervenção dos supervisores escolares.

Verificar em que medida o papel dos coordenadores de departamento curricular tem sido significativo, em termos de formação contínua de professores será também um dos objectivos deste trabalho, uma vez que essa é uma das facetas possíveis da sua participação na vida escolar, no exercício da função de supervisão.

Resumindo: no mundo actual, os profissionais deparam-se a todo o momento com novos e diversificados cenários que os colocam sistematicamente perante renovadas exigências de formação. Tal necessidade permanente de actualização e aprofundamento de competências afecta particularmente os professores, classe profissional para a qual a formação contínua se tornou um imperativo. No sentido de dar resposta às carências sentidas, foi organizada, essencialmente desde as duas últimas décadas do século passado, toda uma estrutura que, apesar de apresentar muitas lacunas, conseguiu assegurar uma boa parte da actualização necessária aos docentes, até ao presente. Apesar de todos os esforços financeiros e organizativos, alguns dos objectivos que presidiram à organização da formação contínua de professores, nos moldes em que tem decorrido, ficaram aquém do que era esperado, porventura em resultado da evolução legislativa relacionada com a avaliação do desempenho dos professores, que impôs a obrigatoriedade dessa formação. Cada vez mais os caminhos da teoria apontam

para que uma formação contínua de sucesso só será conseguida se for subordinada a planos coerentes, elaborados no seio das escolas, decorrentes das necessidades sentidas pelos profissionais que aí actuam, tendo em vista a concretização dos objectivos traçados para a própria organização, isto é, se for contextualizada. O panorama parece indicar que a realidade da maioria das escolas ainda está distante deste propósito, embora se reconheça ser esse o rumo a seguir. Essencial é, sobretudo, valorizar os recursos da própria instituição. Nesse sentido, a organização de tais processos de formação contínua contextualizada representa simultaneamente uma responsabilidade e uma oportunidade para a actuação dos professores que exercem funções de supervisão, designadamente os que desempenham cargos de gestão intermédia.

1.4 Gestão intermédia revalorizada – o caso da coordenação dos departamentos curriculares

No sentido de cumprir a sua missão social de instituição ao serviço do desenvolvimento e da formação dos cidadãos, a escola tomou consciência de que tem de se tornar, ela própria, uma organização que reflecte sobre si, aprende e se desenvolve. Nesse processo de aprendizagem organizacional, mobiliza todos os actores, promovendo a interacção, a cooperação, a colaboração e a colegialidade.

Seguindo a lógica democrática da participação, da partilha de poderes e de responsabilidades, a escola organiza-se em grupos de trabalho dotados de finalidades e de lógicas de funcionamento próprias, institucionalmente previstos ou surgidos informalmente, de acordo com afinidades e finalidades várias. Ainda que os últimos sejam, muitas vezes, bastante ricos na sua dinâmica interna e no contributo que representam para o desenvolvimento dos profissionais e da própria organização, concentraremos a atenção nos primeiros, enquanto órgãos cuja existência se encontra prevista legalmente. De acordo com o princípio da autonomia, cada escola possui alguma margem de liberdade na definição da composição de alguns desses órgãos (conselho pedagógico, departamentos curriculares) ou da sua coordenação, pelo que são de esperar algumas discrepâncias que, contudo, não ferem radicalmente a uniformidade do todo.

Interessando-nos estudar as práticas de supervisão ao nível dos órgãos de gestão intermédia, começaremos por delimitar de forma mais precisa aquilo que vai constituir o verdadeiro foco da nossa atenção.

Para Oliveira (2000, p. 48), o gestor intermédio é

“um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo”.

Trata-se, assim, de uma figura dotada de algum grau de autonomia e de algum poder para desencadear medidas, mas também com muitas responsabilidades (de percepção e de correcção de eventuais desequilíbrios e disfunções; de implementação de medidas conducentes à melhoria da qualidade do desempenho dos outros professores),

tudo isto tendo em vista a promoção do sucesso educativo. Parece-nos um actor educativo com uma função fundamental, numa organização que vive um clima de exigentes e sucessivas mudanças. É, normalmente, um professor que se encontra à cabeça de um grupo de professores, organizado de acordo com uma determinada lógica: ou porque pertencem ao mesmo departamento curricular, ou porque leccionam uma mesma disciplina ou uma mesma turma, ou porque são directores de turmas de um mesmo ano ou ciclo de ensino. A sua missão consiste em assegurar que o trabalho daquele grupo se inscreve nos propósitos gerais que orientam a vida da escola. Pode constituir um importante apoio da gestão de topo na implementação das políticas traçadas para a organização e pode, numa outra perspectiva, exercer uma liderança efectiva, participando, quantas vezes de forma decisiva, na definição dessas mesmas políticas. Compete-lhe conhecer de forma profunda o contexto escolar e actuar tendo em vista a concretização de projectos com diferentes graus de abrangência: desde projectos relacionados com os docentes ou com o órgão que coordena, passando por projectos variados que resultem no engrandecimento da escola e na melhoria das aprendizagens, até culminar no projecto educativo. Muito do sucesso da escola na prossecução da qualidade, a todos os níveis, pode depender da acção de cada um destes gestores intermédios.

A fim de conhecermos os órgãos de gestão intermédia formalmente existentes, faremos apelo a Sá (1997, p. 7) que, citando Formosinho (1985), se refere a eles da seguinte forma:

“As estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intra-disciplinar vertical) e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). [...] A designação intermédia decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (conselho directivo e conselho pedagógico) e o nível de ensino em contacto, os alunos e os pais.”

Trata-se, em qualquer dos casos, de órgãos colegiais aos quais se encontra directamente ligada a figura de um “coordenador”.

O presente estudo pretende concentrar-se sobre o departamento curricular e o respectivo coordenador. Parece-nos tratar-se, dentro da escola, de um dos contextos onde são mais susceptíveis de ocorrer práticas de supervisão, designadamente por parte dos coordenadores em relação à actividade do órgão ou dos docentes que coordenam. Constitui um terreno ainda em fase de desbravamento, na medida em que é relativamente recente a mudança de uma lógica de funcionamento alicerçada nos grupos

disciplinares para uma lógica de departamento, organização mais ampla, mais abrangente e, necessariamente, também mais exigente, no que respeita à necessidade de coordenação, mas susceptível de oferecer, por outro lado, oportunidades mais alargadas para o exercício da liderança. Constitui também, segundo nos foi dado perceber, uma área sobre a qual não tem incidido muito fortemente a atenção dos investigadores. Nas palavras de Sá (Idem, p. 14), “a hegemonia das investigações centradas na gestão de topo tem relegado para plano secundário os estudos sobre a gestão pedagógica intermédia”.

O departamento curricular assume, no entanto, na vida das escolas, um papel importante, designadamente no que concerne às vivências profissionais dos professores. De acordo com Lima (2000), a organização social das disciplinas leva a que lhes sejam atribuídas diferentes posições na hierarquia de prestígio, dentro das escolas, provocando uma segmentação da vida profissional dos professores baseada em critérios disciplinares e dando lugar ao aparecimento de sub-culturas caracterizadas por “diferenças de prestígio, atribuições diferenciais de recursos curriculares, logísticos e financeiros e, também, oportunidades objectivamente diferentes de progressão na carreira” (Idem, p. 66). Tal circunstância provoca uma diluição da importância do estabelecimento de ensino como quadro fundamental de referência dos professores, papel que passa a ser assumido pelo departamento curricular (Little, cit. por Lima, 2000).

Esta unidade organizativa, dada a centralidade que assume, justifica que se procure conhecer melhor o seu funcionamento. Ela constitui um dos contextos privilegiados de interações, de colegialidade, de colaboração, de participação e também de exercício da supervisão, no interior dos estabelecimentos de ensino. Siskin (cit. por Lima, 2000, p. 78) defende que “é no interior do departamento que a comunidade colaborativa é mais possível”. Lima (Idem, p. 85) conclui que, tal como é sugerido pela bibliografia, “os departamentos por matéria de disciplina são lugares centrais para o estabelecimento das relações mais orientadas para a prática conjunta e para a produção de contactos mais frequentes entre os professores”.

No âmbito do alargamento e consolidação da autonomia das escolas, têm vindo a ser atribuídas ao órgão colegial “departamento curricular” responsabilidades acrescidas, no que respeita quer aos aspectos pedagógicos, quer aos aspectos administrativos. Oliveira (2000, p. 48) dá-nos conta da evolução no sentido de um maior protagonismo deste tipo de órgãos: “em consonância com o aprofundamento da autonomia das

escolas, são reforçadas as responsabilidades das Estruturas de Orientação Educativa, enquanto estruturas de gestão intermédia”.

É neste contexto que surge legislação relativa às estruturas de orientação educativa (DL nº 115-A/98 e Decreto Regulamentar nº 10/99), definindo a criação de cargos de coordenação, as respectivas funções e até o tipo de formação que os docentes preferencialmente deverão possuir para as exercerem.

Assim, tal como prevê o número 1 do artigo 5º do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, quanto à Coordenação dos Departamentos Curriculares, esta

“é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.”

Saliente-se a circunstância de uma formação especializada, nomeadamente na área da supervisão pedagógica ser, desde logo, particularmente valorizada como pré-requisito para o exercício deste cargo – poderemos daqui, porventura, extrapolar que o próprio legislador visualiza o coordenador de departamento curricular como um supervisor.

Quanto às competências que cabem ao Coordenador de Departamento Curricular, salvaguardando a possibilidade de outras lhes serem acrescentadas, em sede de regulamento interno de cada escola, são definidas desta forma, no número 2 do referido artigo:

- “a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a 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.”

Repare-se na profusão com que são utilizados verbos como: “promover/promovendo” (quatro referências) ou “propor”, que têm na sua base significados relacionados com a tomada de iniciativas, o desenvolvimento de acções, a liderança.

Registe-se igualmente a referência explícita à “troca de experiências”, estratégia que se encontra, desde sempre, na base de qualquer processo de supervisão, particularmente na aceção de acompanhamento de professores na sua entrada na profissão. O cerne dos encontros supervisivos radica exactamente na partilha de experiências e posterior reflexão. Também como estratégia de supervisão entre pares ou de práticas colaborativas de hetero-supervisão, a troca de experiências pode dar lugar a discussões e aprendizagens muito enriquecedoras.

Num ambiente de colegialidade, em que o professor não pode mais ver-se ou ser visto como um eu solitário (Sá-Chaves e Amaral, 2000), é igualmente significativa a referência à promoção da “cooperação”. Salientam-se também conceitos como “coordenação” e “articulação”, subjacentes aos quais se encontram as ideias de que a escola é uma organização única, mas onde coexistem diversos sistemas ou estruturas que devem funcionar em consonância, a bem da unidade do todo.

Mencione-se a finalidade de “melhorar as aprendizagens dos alunos” ou ainda a “melhoria das práticas educativas”, que muitas vezes aparecem referidas como objectivos cimeiros da supervisão.

Por fim, refira-se a menção à “realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo”, que poderiam integrar, exactamente com as mesmas palavras, a descrição de actividades igualmente levadas a cabo no âmbito de processos de supervisão.

Em suma, este cargo de gestão intermédia cujo conteúdo funcional acabamos de analisar, ainda que brevemente, constitui uma situação em que a função de supervisão pode, em nosso entender, ser exercida de uma forma bastante alargada e expressiva e cujo desempenho pode estar na base da criação de importantes dinâmicas e no centro da liderança nas escolas.

Se tomarmos em conta a proposta de alteração ao regime legal da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, avançada pelo Ministério da Educação em Maio de 2006 e actualmente em fase de discussão e negociação com os parceiros sociais, veremos que se encontram aí previstos importantes desenvolvimentos para a figura do coordenador de departamento curricular, que inscrevem ainda mais esta função dentro do âmbito daquilo sobre que temos vindo a discorrer como correspondendo ao conceito de supervisor escolar. Analisemos, então, o que se encontra aí consignado relativamente aos cargos de coordenação científico-pedagógica, especificamente o ponto 2 do artigo 6º do capítulo II:

“Sem prejuízo das competências estabelecidas no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, incumbe ao coordenador do departamento curricular [...] as tarefas de:

- a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;
- b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino;
- d) Participação nos júris dos concursos de acesso na carreira.”

Esta extensão das competências dos coordenadores vem enriquecer o conteúdo funcional deste cargo, conferindo-lhe, segundo a nossa leitura, novas responsabilidades, mas igualmente poderes alargados, na medida em que passa a considerar os coordenadores uma das partes que integram a equipa de intervenientes no processo de avaliação do desempenho dos docentes – artigo 44º, ponto 2, alínea a) do referido diploma. Assim, eles passarão, caso tal venha a ser aprovado, a participar directamente na avaliação dos professores pertencentes aos seus departamentos, situação que não se encontrava prevista na lei, até ao presente. Tal facto resulta, necessariamente, numa introdução ou num acentuar da diferença de estatuto entre o coordenador e os restantes professores do departamento – se, actualmente, é possível que ele seja visto como um colega que organiza e dá apoio, será, certamente encarado de forma diferente a partir do momento em que tenha uma intervenção decisiva na avaliação do desempenho dos seus pares.

Aguardamos com alguma expectativa a forma como vai ser levada a cabo esta nova função e as consequências que vai acarretar sobre as interações e o ambiente nas escolas. Atentemos na afirmação de Domingues (cit. por Sá, 1997, p. 11): "a avaliação do trabalho dos colegas degrada o clima de trabalho e perturba as relações profissionais". Esta pode ser uma das consequências de tal medida. Impunha-se, no entanto, o repensar de todo o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente, que vinha suscitando apreciações críticas fortes – vejam-se, a este propósito, as palavras de Fontes (1998): “o mais importante não era o desempenho e empenho do docente, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos (apresentação de certificados das acções frequentadas)”.

Nesta proposta legislativa, foram mesmo definidos os itens a considerar nessa avaliação, pelos vários intervenientes, interessando-nos salientar a participação dos coordenadores, que vem expressa no ponto 1 do artigo 46º, conforme transcreveremos:

“1 – A avaliação efectuada pelo coordenador do departamento curricular ou conselho de docentes pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:

- a) Preparação e organização das actividades lectivas;
- b) Realização das actividades lectivas (cumprimento dos programas curriculares);
- c) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.”

A fim de recolherem informações que lhes permitam ajuizar sobre cada um destes itens, os coordenadores terão necessidade de acompanhar o trabalho dos professores sob outras perspectivas, aprofundando a vertente de supervisão das práticas pedagógicas que, de acordo com a legislação presente não tinha de ser feita de modo tão sistematizado – acreditamos, mesmo, tratar-se de uma área em que a intervenção dos coordenadores tem sido menos notória. Para isso, está inclusivamente prevista a “observação pelo coordenador de departamento curricular [...] de, pelo menos, três aulas leccionadas pelo docente” (artigo 46º, ponto 5) no período de um ano lectivo.

Por outro lado, são também expressas com clareza as funções de acompanhamento e orientação da actividade profissional dos outros professores, o que coloca o coordenador, indubitavelmente, no universo conceptual da supervisão.

Desta nova formulação legal em discussão, resultam claramente acrescidas as competências estabelecidas para o coordenador de departamento curricular. Sendo certo que não se encontrava anteriormente registada, sob a forma de letra de lei, uma intervenção formal do coordenador em algumas destas áreas, entendemos que todo o enquadramento teórico subjacente à concepção alargada de supervisão escolar, bem como a noção de que a função de supervisão compete aos detentores dos vários cargos de gestão intermédia, faziam entender que à sua missão não poderiam ser estranhas essas vertentes agora mencionadas. Parece-nos, pois, que por esta via se vem apenas formalizar aquilo que já não chocaria que fizesse parte de um entendimento mais alargado do conteúdo funcional deste cargo.

Em suma, num contexto de aprofundamento da autonomia e de liderança partilhada, os gestores pedagógicos intermédios vêem crescer o seu protagonismo, na medida em que as suas competências vão sendo progressivamente alargadas. Eles encontram-se à cabeça de órgãos que constituem palcos privilegiados de vivência da colegialidade, da participação e da reflexão conjunta. Sendo consensual que uma das vias do caminho para a mudança assenta numa revitalização da avaliação dos professores, parece estar-lhes reservada uma missão importante nesse processo. Mais do que qualquer outro líder formal de um órgão colegial, o coordenador de departamento

apresenta, pela natureza do seu cargo, condições singulares para participar na observação das práticas educativas e numa avaliação formativa, baseada em processos reflexivos, do trabalho dos docentes por si coordenados. Se isso já fazia sentido em termos conceptuais, aparentemente passará a ser uma inevitabilidade, com o detentor desse cargo a ver consagrada, a nível legal, como uma das suas atribuições, a efectiva supervisão das práticas profissionais.

Capítulo 2 – Novos caminhos da supervisão

2.1 Supervisão pedagógica – a evolução da aceção tradicional

A supervisão é um conceito transversal a vários domínios da actividade humana (economia, negócios, política, medicina, educação), visando essencialmente a preservação ou a melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos, das instituições. Trata-se, na sua essência, da actividade desempenhada por um supervisor que, no universo da gestão empresarial, Foxen e Peck (1992, p. 10) definem como sendo, em sentido amplo, “qualquer pessoa que seja responsável por outros, que tenha objectivos a atingir”, conceito este susceptível de ser transferido, com um significado idêntico, para outros domínios da vida profissional e social. No dizer de Fiérrez (1993, p.37): “La supervisión no es solo posible, sino extensible a todos y cada uno de los campos en los que se proyecta la actividad humana – y la educación es esencialmente humana”.

Nos primórdios da utilização deste conceito no universo educativo, verificou-se uma estreita ligação com a ideia de inspecção, tal como refere Harris (2002, p. 135), ao comentar as diversas definições de supervisão, algumas das quais “espelham de forma bastante precisa a velha ênfase de índole inspeccional no controlo, administração e avaliação do ensino”. No nosso país, contudo, os dois conceitos não foram objecto de tal ligação, como se pode ver em Alarcão (2001, p. 16): “em Portugal, o supervisor não é instrumento de uma política educativa exterior à instituição”. Assim, apesar de, noutros países, supervisão estar intimamente relacionada com controlo externo exercido sobre as escolas, no sentido de verificar a forma como aí eram realizadas as políticas educativas definidas ao nível administrativo central, tal nunca foi o entendimento dado a esta palavra, em Portugal. Aqui, ela é introduzida para designar uma realidade que já vinha sendo vivida, que se encontra geralmente associada “à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar” (Oliveira, 2000, p. 45).

Embora já viesse sendo praticado o acompanhamento de professores em formação inicial por outros já integrados na profissão, essa prática só começou a ser designada de “supervisão”, entre nós, na década de setenta do século vinte. Revisitando definições que já podemos considerar como “clássicas” de supervisão, nesta aceção, encontraremos, por exemplo: “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu

desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16); ou ainda “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28).

Trata-se, pois, de apoiar o crescimento profissional de um jovem professor, alicerçando simultaneamente o seu crescimento pessoal, através da reflexão sistemática sobre as suas práticas, bem como da integração de conhecimentos teóricos e da própria construção do conhecimento a partir da reflexão sobre as práticas. Exige uma atitude constante de abertura, de pesquisa e de investigação, com vista à resolução de problemas. Centra-se essencialmente no contexto micro da sala de aula e visa, em última análise, a melhoria das atitudes e competências profissionais do formando e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Com base numa abordagem reflexiva da formação, decorrente do pensamento schöniano, as exigências e os problemas com que o formando se vai deparando, na sua prática lectiva, constituem a oportunidade para, usando a estratégia da reflexão, numa constante interacção entre a acção e o pensamento, e adoptando uma atitude de pesquisa e de investigação, construir conhecimento e reorientar a sua acção. Como reconhecem 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” que Schön designou epistemologia da prática. Esbatem-se as distâncias entre a teoria e a prática, gerando-se como que um processo de vaivém, em que a teoria clareia a prática e a prática espicaça e suscita a teoria, deste jogo resultando o novo conhecimento. Sá-Chaves (2000, p. 167) sintetiza este mesmo processo da seguinte forma: “fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxiológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes.”

Consistindo o estágio numa fase, por tradição, extremamente exigente para aqueles que estão em vias de abraçar a profissão docente, uma vez que se caracteriza pela intensidade das aprendizagens e pela vivência de situações desconhecidas e tem por efeito último a avaliação e certificação profissional, constitui um período frequentemente desgastante, em termos emocionais. Daí a importância de que se reveste a atmosfera afectivo-relacional que envolve os protagonistas de um processo supervisão.

Clarificando algumas das ideias de Schön que tanto têm influenciado o universo educativo, nomeadamente no que concerne à supervisão, Alarcão (1996, p. 19) refere as

três funções fundamentais que um orientador (ou supervisor) desempenha, em situação de formação, a saber:

“abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem”.

É realçada a importância do relacionamento entre os intervenientes na construção de ambientes formativos de sucesso, devendo-se ter em conta “a natureza das relações interpessoais que se estabelecem e que, como em qualquer outra situação, determinam as condições de aprendizagem” (Idem, p. 23). Recomenda-se, inclusivamente, que as relações interpessoais e os processos emocionais por que vão passando, quer o formando, quer o formador, constituam eles próprios motivo de diálogo, reflexão e constante clarificação.

Também Vieira (1993, p. 33), ao enunciar as funções do supervisor, num contexto de formação inicial de professores e de orientação da prática pedagógica, refere aquela que designa por “encorajar”, enaltecendo a importância das relações entre os intervenientes. Em sintonia com Alarcão e Tavares (1987), afirma mesmo que, numa perspectiva colaborativa de supervisão, a relação entre os sujeitos é enfatizada e considerada “mediadora na interacção dos sujeitos com o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor” (Ibidem).

Trata-se de um processo cuja base fundamental é a comunicação e que, dependendo da atitude assumida pelo supervisor, pode revestir-se de um pendor mais ou menos directivo, mais ou menos colaborativo.

Alarcão e Tavares (2003, p. 71) realçam a importância de a relação dialógica entre supervisor e candidato a professor ser “dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido”. Assumindo uma atitude facilitadora e encorajante, o supervisor deve criar as condições para que a aprendizagem seja consciente, isto é, deve problematizar, ajudar o formando a confrontar-se com os problemas, a levantar hipóteses para a sua resolução, a experimentar soluções e a avaliar todos os seus procedimentos e o resultado da sua acção. Dessa forma vai-o auxiliando no cimentar de um espírito de investigação permanente e de autoformação.

Oliveira (1992, p. 18) refere que, no modelo reflexivo de supervisão, é muito importante a relação interpessoal entre o supervisor e o formando, devendo traduzir-se “numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda”, tudo isto assente no diálogo como estratégia fundamental, considerada mesmo o centro nevrálgico de todo o processo supervisivo. De acordo com este modelo, o formando protagoniza, assumindo um papel central; assim, “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).

Encontramos nesta interpretação um elemento importante, que é a questão do poder e da sua distribuição entre ambas as partes, em todo este processo. De acordo com a concepção actual, visualizamos o supervisor, não como o detentor do poder, mas como alguém que se coloca ao serviço do desenvolvimento do professor, motivando-o à reflexão, através do diálogo e fortalecendo a sua autonomia, a nível profissional, numa atitude de apoio sistemático. Há como que uma partilha de poder entre dois colaboradores num mesmo processo, do qual ambos saem enriquecidos, como realçam Silva e Dana (2001): “co-constructed, collaborative supervision empowers and provokes the professional development of all participants”.

Esta relação colaborativa entre formando e supervisor encontra-se caracterizada de forma bastante completa nas seguintes palavras de Nolan (cit. por Silva e Dana, 2001):

“It must imply a relationship of equality, of mutual vulnerability, of mutual leadership. It must describe a relationship marked by unconditional professional regard, the professional competence of both partners accepted as a given; a relationship marked by skilled service, ethical conduct, curiosity, a willingness to suspend disbelief, and a genuine desire to achieve a greater understanding of the teaching-learning process on both parts”.

Está bastante longínqua a imagem do supervisor autoritário e avaliador implacável de outros tempos, que poderá ter permanecido nas mentes de alguns professores com carreiras mais longas. Outrora marcada, muitas vezes, pela autoridade, pela hierarquia, pela desigualdade de estatuto entre as partes e pelo espectro de uma avaliação profissionalmente decisiva e coarctante, a supervisão transformava-se frequentemente numa experiência desmoralizadora. Hoje, porém, mesmo nesta acepção tradicional, assume características mais próximas da colaboração e da partilha, no desenho conjunto de um determinado percurso pessoal e profissional. É cultivada uma

relação de igualdade, de consideração profissional mútua e de vontade de entender em conjunto o processo de ensino-aprendizagem.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97), discorrendo sobre o modelo reflexivo de supervisão, referem que

“o supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, 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”.

Supervisor e formando relacionam-se numa base de colegialidade e colaboração. No curso do processo superviso, partilham contextos, partilham interesses e preocupações, partilham pontos de vista, através da reflexão, e partilham oportunidades de desenvolvimento profissional, proporcionando-se mutuamente motivos de reflexão, de estudo, de investigação e de crescimento, com vista, essencialmente, à autonomização do formando.

Tal processo, na medida em que apresenta desafios constantes não só aos formandos como ao próprio supervisor, coloca este, no dizer de Ribeiro (2000, p. 89), “no limiar contínuo de formação”. Criam-se dinâmicas que induzem à actualização, ao aperfeiçoamento e à investigação também por parte do orientador. Cada processo superviso constitui uma oportunidade de enriquecimento profissional e de desenvolvimento pessoal para ambos os pólos da relação: formando e supervisor.

Glickman (cit. por Tracy, 2002, p. 75), coloca supervisores e professores como “co-exploradores na descoberta da melhor instrução”, entendendo nós o prefixo como a assunção de que se trata de um trabalho conjunto e de um percurso comum, com ambos os participantes seguindo lado a lado, no desbravar de um caminho que os dois devem percorrer, em ambiente de cooperação e apoio mútuo. Tal percurso fundamenta-se numa dimensão de comunicação e interacção, cruciais no processo superviso, cujo fim último é a descoberta da melhor instrução, ou seja, dos métodos e das estratégias mais adequados para promover aprendizagens de sucesso nos alunos.

Vemos, assim, que muito se caminhou, ao nível da supervisão pedagógica praticada no contexto da formação inicial de professores, no sentido da instituição do diálogo como estratégia ao serviço da reflexão e do desenvolvimento conjunto, da valorização da participação activa dos formandos e da adopção de práticas colaborativas. Em tempos idos, o estágio poderá ter sido uma penosa sujeição a uma situação de subalternidade, por parte de um aspirante à profissão, perante um experiente

profissional cheio de sabedoria e pouco dado a abdicar da superioridade da sua mestria. Hoje, porém, é encarado como uma experiência de formação baseada na colaboração, na partilha, na reflexão e no diálogo entre duas partes conscientes de que o processo em que se encontram envolvidas tem consequências sobre a melhoria das competências profissionais de ambas.

Neste discurso sobre a evolução da concepção mais tradicional de supervisão, não podemos deixar de incluir uma vertente que não vinha tendo, até ao momento, expressão formal na carreira docente, em Portugal, mas que vemos agora registada na proposta de alteração ao “regime legal da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” apresentada pelo Ministério da Educação e actualmente em discussão com os parceiros sociais.

Segundo esta proposta, existirá um “período probatório” (artigo 32º) que o docente terá de cumprir no primeiro ano do seu ingresso na carreira e que será determinante para que a sua nomeação provisória se transforme em nomeação definitiva. Nesse período, ele será acompanhado por um professor titular pertencente ao seu grupo de recrutamento ou área disciplinar, que é mesmo referido como “professor supervisor” (ponto 6 do mesmo artigo) e que pode inclusivamente ser o coordenador de departamento. Tal acompanhamento abrangerá as componentes científica e pedagógica, incluindo apoio na elaboração e execução de um plano individual de trabalho, bem como na reflexão sobre a prática pedagógica e culminando com a avaliação do trabalho desenvolvido pelo docente.

No fundo, trata-se de uma integração na carreira, acompanhada por um professor que já atingiu os patamares mais elevados dessa mesma carreira. Em si mesma, a ideia não é nova, nem em termos de prática, nem em termos de concepção. De facto, muitos docentes aproveitaram já, nos primeiros anos da sua vida profissional, da experiência de colegas que, mais ou menos informalmente – ou por desempenharem determinados cargos, designadamente delegados de grupo disciplinar ou coordenadores de departamento curricular, ou apenas por companheirismo – iam dando sugestões preciosas, partilhando saberes e encorajando. É o designado período de “indução”, que encontramos referido em alguns autores. Silva (2003) reconhece-o como uma fase de importantes e intensas aprendizagens, já mencionadas em diversas investigações, mas que ainda não tinha sido objecto da devida atenção pelos decisores políticos, em Portugal. De certa forma, pode dizer-se também que se aproxima de uma forma de supervisão designada na literatura de expressão inglesa como “mentoring”. Sullivan e

Glanz (2000) definem-na da seguinte forma: “mentoring is a process that facilitates instructional improvement wherein an experienced educator agrees to provide assistance, support, and recommendations to another staff member or faculty members”. No entanto, na sua essência, o “mentoring” é um processo que não envolve crítica ou julgamento, mas apenas apoio e facilitação, tal como afirmam Sullivan e Glanz (Idem): “Mentors are not judges or critics, but facilitators of instructional improvement”. Aqui encontramos uma diferença significativa, pois neste caso, está prevista uma avaliação.

Note-se que este período probatório não está ligado à aquisição de uma qualificação profissional, contrariamente ao que acontece com o actual estágio ou profissionalização, que é parte integrante da formação inicial. Embora ele compreenda também o apoio, o encorajamento, a reflexão, a partilha, a investigação e uma participação na avaliação do desempenho do jovem professor, tem lugar quando este já se encontra investido das funções de professor, exercendo a actividade docente, no primeiro ano do seu ingresso na carreira.

Em suma, tratando-se, apesar de tudo, de uma situação nova, no universo educativo português, pensamos poder considerá-la, pela sua proximidade conceptual e metodológica, uma outra evolução da acepção tradicional de supervisão.

2.2 Supervisão escolar – no centro de todas as dinâmicas

No novo contexto para que se evoluiu, formado por escolas-comunidades educativas, dotadas de autonomia, novos desafios se foram colocando também à supervisão, que conheceu diferentes oportunidades de intervenção e linhas de desenvolvimento. Assim mesmo entende Oliveira (2000, p. 48):

“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”.

Enquadrada nesta nova realidade, a supervisão encontra espaço para assumir novos contornos, sempre ao serviço da prossecução da qualidade pedagógica e administrativa da instituição escolar. E se este alargamento do conceito de escola proporciona novas formas de realização da supervisão, também é legítimo falar do efeito recíproco deste, isto é, de como “a área de conhecimentos desenvolvidos no domínio da supervisão pode trazer um contributo importante para a construção e dinâmica deste novo conceito de escola autónoma” (Idem, p. 52). São, pois, duas realidades que se complementam e entre as quais existe uma circularidade: o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento da própria supervisão.

Num ambiente assim, importa valorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da realização dos propósitos comuns e dos grandes ideais que são a qualidade do ensino e a formação de cidadãos de pleno direito. Trata-se de uma escola colaborativa, orientada para uma missão própria e singular e caracterizada por um clima colegial de cooperação, na qual novas funções se impuseram como imprescindíveis – tal necessidade transpareceu, desde logo, ao nível da própria gestão de topo, mas também num degrau intermédio, onde houve lugar à afirmação de capacidades de liderança, de organização, de iniciativa, de coordenação, que envolvessem o colectivo em todas as necessárias dinâmicas de mudança.

Surge, nesta nova forma de considerar a escola, a noção de supervisão escolar, cujo “objecto não é o sujeito individual, mas a organização escolar” (Santiago, 2000, p. 30) e que constitui “uma alavanca fundamental da aprendizagem organizacional, através da influência que pode exercer nas condições que promovem a qualidade das

interacções entre os actores na escola” (Idem, p. 34-35). Para este autor, a qualidade das actividades educativas depende, sobretudo, “da forma como os actores negociam, dialogam, gerem os conflitos e partilham definições colectivas sobre as normas e regras que correspondem ao espaço de autonomia da escola” (Idem, p. 28); em suma, depende das interacções entre os diversos actores. Promover a qualificação dessas interacções constitui o âmago da acção supervisora, que deve ter sempre como fundamento a ideia de que existe uma “estreita interdependência entre a qualificação da escola como organização e a qualificação dos seus actores” (Idem, p. 29). Essenciais a esta perspectiva são as ideias de: comunicação, partilha, reflexão colectiva, tomada de consciência dos problemas que são comuns e procura de soluções inovadoras, por via do desenvolvimento de competências no grupo.

Também Alarcão (2000, p. 7) apresenta uma nova acepção de supervisão, que entende como “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”. Considera mesmo que as mudanças na conjuntura fazem apelo a que a supervisão assuma uma “dimensão colectiva” (Idem, p. 17), devendo pensar-se

“a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência 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 do ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola”.

A supervisão não se restringe a uma acção reflexiva, formativa e avaliativa que tem lugar no seio de conjuntos restritos de professores, nem o seu palco por excelência se circunscreve aos muros da sala de aula. Ela mobiliza os actores educativos na sua totalidade, visando com especial atenção as interacções entre os professores e a sua contribuição colectiva para a construção da sua escola. Por outro lado, toma como referência fundamental o projecto educativo, numa atitude de responsabilização e de controlo exercido internamente à própria organização.

É neste contexto em que a supervisão se estende à organização escolar que Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 82) entendem que “todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis”. É a instituição no quotidiano das escolas de uma cultura de supervisão generalizada, assente numa formação contextualizada, uma supervisão que “coordene, sistematize, oriente e

ampare os subsistemas nela existentes (Idem, p. 83), que autonomiza e prepara a escola para deixar de temer qualquer possível supervisão de tipo inspectivo. No fundo, fala-se de supervisão que, numa perspectiva ecológica, instaura uma cultura de rigor, de auto-regulação e de qualidade a todos os níveis do funcionamento da escola.

Discorrendo ainda à volta deste alargamento do conceito de supervisão, Alarcão (2001, p. 35) redefine o seu objecto, numa escola reflexiva, como sendo “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes”. Posteriormente, a autora viria a apresentar este conceito acrescentado de novas perspectivas, ao afirmar que o movimento de autonomia das escolas “alarga as funções de supervisão para além do campo estrito da formação de professores para a estender aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola” (2002, p. 218). Existe uma óbvia complementaridade entre ambas as ideias.

Quando uma escola investe na formação dos agentes educativos, está simultaneamente a investir na sua própria qualificação enquanto organização, uma vez que existe uma dependência mútua entre estes dois processos. Neste esforço de desenvolvimento das instituições escolares, é primordial o papel da supervisão, função à qual compete detectar as debilidades, fazer sobressair as potencialidades e facilitar as interacções. Continuando embora a formação a apresentar uma forte conexão com o conceito de supervisão, este reveste-se actualmente de características muito mais amplas, na medida em que a sua área de intervenção se estende ao processo de autonomização e de desenvolvimento organizacional.

Atentemos nas palavras de Garmston, Lipton e Kaiser (2002, p. 110), que mencionam “o desenvolvimento da organização como outra das grandes funções da supervisão”. Abordando a supervisão escolar à luz da teoria sistémica, que “tem por base a noção de que qualquer sistema inclui níveis de relações (ou sistemas dentro dos sistemas), cada uma delas influenciando e sendo influenciada por outra”, afirmam o seguinte:

“A supervisão como intervenção sistémica contrasta com modelos nos quais o crescimento profissional ao longo de um continuum é facilitado por intervenções face a face entre supervisor e professor. A aplicação da teoria sistémica para o desenvolvimento organizacional altera o palco para as interacções mediadoras das trocas diádicas para o envolvimento de toda a escola”.

Em suma, os horizontes da supervisão são agora, definitivamente, de nível institucional. Não se limitando mais a contextos restritos de interacção entre supervisor e professor, ela passa a assentar em intervenções mais generalizadas, que se repercutem no funcionamento geral da escola. Tendo visto acrescentada a sua área de actuação, ela mantém, contudo, o propósito fundamental da prossecução da qualidade, agora a níveis mais vastos – desde a sala de aula até à organização como um todo.

Harris (2002, p. 142) apresenta a seguinte definição de supervisão, que considera entre as mais alargadas: “liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem”. Sublinhamos as seguintes referências: liderança – mudança – melhoramento, por considerarmos que esta é uma trilogia fundamental para caracterizar o conceito em estudo. Capacidade de motivar, envolver, criar dinâmicas de reflexão e de mudança, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas, constituem as condições básicas de exercício da supervisão.

Nas palavras de Oliveira (2000, p. 46), a supervisão, entendida no seu sentido mais lato de “supervisão escolar ou geral”, caracteriza-se como o

“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.)”.

Complementando estas ideias, definiu-a também 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)” (2000, p. 47). Mais adiante (Idem, p. 51), podemos ver ainda mais clarificado o mesmo conceito:

“A supervisão escolar surge assim 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”.

Trata-se, então, de uma função plural e multifacetada, que pode cobrir uma multiplicidade de áreas ligadas à organização e ao funcionamento de uma escola. Para a autora, neste novo ambiente haverá mesmo lugar a uma vertente de supervisão no desempenho de todos os cargos de administração, de gestão, de coordenação e liderança pedagógica e curricular, de acompanhamento ou de orientação profissional, em suma, nos cargos de gestão intermédia, uma vez que serão cometidas aos detentores desses

cargos tarefas de apoio e orientação de professores ou de coordenação e avaliação de projectos e actividades. Advoga-se mesmo que a formação dos gestores intermédios passe a incluir a vertente da supervisão escolar.

Assumindo o pleonasma, diremos que a supervisão constitui, nesta acepção, uma responsabilidade de todos os que assumem funções de responsabilidade organizativa numa escola, ao serviço da mobilização, do apoio, da coordenação, da formação, da gestão, sempre tendo por finalidade facilitar a acção dos agentes educativos, enaltecendo as suas potencialidades e favorecer a realização dos objectivos traçados para a organização. Mantay (2004) afirma mesmo que a supervisão tem um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar.

Entendendo a supervisão como uma função fundamental para garantir a melhoria da qualidade das escolas, Alarcão (2000, p. 20) quase cede à tentação de afirmar que compete a “todos, tal é o grau de responsabilidade de cada um pela auto-aprendizagem e pela hetero-aprendizagem, pelo autodesenvolvimento e pelo heterodesenvolvimento”. Considera, porém, que defini-la desta maneira torna a responsabilidade do seu exercício demasiado difusa, sendo, pois, conveniente que, para além da sua expressão a nível intermédio, essa função seja de facto exercida por um elemento que integre a equipa de gestão da escola.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002, p. 19), falando de cenários prospectivos, antevêm “escolas onde a função de supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos”. Por outro lado, reconhecem que “a função de supervisão se afigura como muito importante, independentemente de quem a realiza” (Idem, p. 22), que podem ser desde pessoas investidas em cargos de chefia até aos próprios pares. Segundo a lógica de que as práticas profissionais são particularmente afectadas pela cultura do local de trabalho, estes autores perspectivam a supervisão como um “sistema de mediação que modifica a própria cultura laboral” (Idem, p. 103). Apontam como funções específicas da supervisão promover o melhoramento da prática, desenvolver a capacidade dos professores para aprenderem e ainda promover a capacidade de auto-renovação da organização. Na base de todo este processo, encontram-se o questionamento e a reflexão.

Referindo as tendências de evolução da supervisão, quer ao nível da teoria, quer ao nível da prática, Harris (2002, p. 136) aponta “uma maior focalização na mudança e melhoramento do ensino e aprendizagem”, bem como uma “optimização da função

pedagógica na escola”. Retomando as ideias de Fullan, sugere um “salto quântico” na supervisão, antevendo a gestão da mudança como aquela que poderia vir a ser uma das suas principais funções. Apresenta a “supervisão como planeamento para a mudança sistemática” (Idem, p. 140) como alteração recente do paradigma, embora se coloque ainda mais ao nível conceptual do que ao nível prático, por exigir “o inter-relacionamento das mudanças curricular, organizacional, do ensino, da avaliação, pessoal e política”.

Registe-se como primordial a aliança entre a supervisão e a mudança sistemática, não uma mudança pontual e isolada, não uma mudança circunstancial, mas uma mudança integrada numa dinâmica geral, afectando todas as áreas – curricular, organizacional, administrativa, pedagógica, passando pela própria avaliação – numa busca incessante pela melhoria da qualidade.

Realce-se ainda a importância da supervisão como função colaborativa, caracterizada por uma lógica de colegialidade. São vários os autores (Sá-Chaves e Amaral, 2000; Jesus, 2000) que se referem ao isolamento, ao isolacionismo, ao individualismo e à solidão tradicionais da classe docente. Vejamos, por exemplo, o que afirmam Pacheco e Flores (1999, p. 135):

“Diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualizada, muito longe de uma cultura de colaboração, em que cada professor cumpre a tarefa que lhe está atribuída não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no quotidiano escolar”.

Esta é uma área possível de intervenção dos supervisores escolares, que podem actuar ao nível da instituição de práticas colaborativas e da modificação da cultura laboral, no sentido da criação de um clima de apoio, partilha e cooperação e da promoção de práticas de trabalho conjunto. Num ambiente assim caracterizado, os profissionais vêem reconhecidas as suas iniciativas e valorizada a sua contribuição, sentindo-se parte da dinâmica colectiva e co-construtores da mudança.

Acrescente-se a esta cultura de colaboração e integração o exercício efectivo de uma liderança colegial, democrática, partilhada, atenta e moderna e estarão encontradas as linhas de força para a construção de uma escola de qualidade, preparada para lidar com as necessidades do presente e as exigências do futuro. A supervisão pode funcionar, assim, como um mecanismo impulsionador do congregar das energias e do desenvolvimento colectivo.

Na medida em que, cada vez mais, se justificam a interacção, as práticas colaborativas, as experiências de trabalho e de reflexão em conjunto, surgem oportunidades para o exercício de diferentes modalidades de supervisão, no sentido vertical e horizontal, conforme refere Alarcão (2003). No limite, a contínua procura da qualidade do ensino, das experiências de aprendizagem significativas e das interacções profissionais enriquecedoras, poderão levar à instituição de formas colaborativas de hetero-supervisão ou mesmo da prática sistemática da auto-supervisão. É neste pressuposto que Buchanan e Khamis (1999) referem as vantagens que podem advir da supervisão exercida entre pares (peer observation). Na mesma linha de pensamento, Clarke (2004) expõe os benefícios susceptíveis de resultarem de novas formas de “mentoring”, que podem revestir-se de características formais ou informais e assumir expressões tais como “co-mentoring”, em que há um estatuto de igualdade e relações de reciprocidade entre os envolvidos, ou mesmo “collegial friendship mentoring”, que pode envolver mais do que dois protagonistas, combinando relações sociais com relações profissionais e fortalecendo os envolvidos em ambas as áreas.

Tracy (2002, p. 81) alerta para que “a supervisão como campo de estudo e como prática deverá acompanhar e desenvolver-se em harmonia com o carácter em mutação do ensino”. Avança, desde logo, alguns dos desafios que poderão vir a colocar-se aos modelos de supervisão actuais, designadamente o conceito mais abrangente de escola, que já não é considerado o único espaço onde pode ocorrer a aprendizagem, bem como a ênfase crescente na colaboração, em detrimento da tradicional primazia do ensino directo, ou ainda os ambientes de aprendizagem tecnologicamente ricos, apoiados em meios cada vez mais desenvolvidos e sofisticados. Todas estas evoluções levarão a uma redefinição dos papéis dos professores e também dos supervisores.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 117), refere-se à supervisão como “um processo para promover processos”. Elaborando sobre esta ideia, diríamos que, efectivamente, se trata de um processo ao serviço da implementação de inúmeros processos, a saber: desenvolvimento profissional e pessoal, quer dos professores, quer do próprio supervisor; desenvolvimento institucional/organizacional da escola; em última análise, desenvolvimento do próprio sistema de ensino, uma vez que, numa perspectiva holística e sistémica, ao agir sobre cada uma das partes, automaticamente se determina a evolução do todo.

2.3 A função de supervisor – áreas de intervenção da supervisão escolar

A nova acepção de escola e o novo conceito mais amplo de supervisão escolar acarretaram consigo uma reconceptualização da função do supervisor, que passou por uma enorme expansão do seu campo de actuação. Conotado inicialmente com a orientação de jovens professores, na sua fase de profissionalização, ele vê agora a sua intervenção alargada aos mais variados níveis de funcionamento da escola, cabendo-lhe responsabilidades desde a área pedagógica ao domínio organizacional. O seu papel assume novas dimensões. A sua atenção tem como objecto não mais indivíduos em particular, mas grupos de indivíduos unidos por projectos comuns e, em última análise, o grande grupo constituído pela própria organização. A sua actuação desenvolve-se, numa perspectiva ecológica, ao nível da escola no seu todo, deixando de estar confinada à sala de aula. Dentro da definição das suas funções caberão agora palavras como: coordenação, apoio, facilitação, envolvimento, animação, mediação, organização, formação e também, ainda que com uma conotação diferente, avaliação.

Alarcão apresenta-o como “líder de comunidades aprendentes e qualificantes” (2001, p. 35) ou ainda, “líder de comunidades formativas” (Idem, p. 50), a quem também compete actuar para o desenvolvimento qualitativo da escola. A autora (Idem, p. 48) faz mesmo uso da expressão de Giroux “intelectuais transformadores” para explicitar o que devem ser os supervisores numa escola “aprendente, qualificante, autónoma e autonomizante”.

Referindo-se também a quem exerce esta função, Oliveira (2000, p. 47) assume que “um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisoivo”, quer se trate das situações de formação inicial de professores, quer de supervisão escolar, desenvolvida no seio de grupos de professores com estatutos e responsabilidades profissionais idênticos.

Ainda procurando explorar as funções destes actores educativos, Harris (2002, p. 149) recolheu de vários estudos os papéis atribuídos aos supervisores, a saber:

“Os papéis dos supervisores como peritos ou especialistas numa determinada matéria, profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, treinadores, auxiliadores, agentes de mudança, conselheiros, facilitadores, fornecedores de materiais, coordenadores do processo de grupo, monitores, avaliadores e organizadores...”

De novo fazendo apelo a especialistas da área da gestão empresarial, mas cujas ideias em muito aproveitam a quem pretende aprofundar estudos no âmbito da supervisão, citaremos Foxen e Peck, para quem os supervisores, sendo os líderes dos grupos de trabalho, estão envolvidos, em maior ou menor grau, em tarefas que são, no seu dizer, geralmente da responsabilidade dos gestores, o que faz deles, de facto, gestores, qualquer que seja o nível de gestão a que se encontram associados. Tais tarefas são: “planeamento, custos, representação, avaliação, organização, controlo de custos, entrevistas, selecção, relações industriais, disciplina, definição de objectivos, consultoria, regras, formação, relações humanas, comunicação e coordenação, entre outras” (1992, p. 12). Expurgando destas algumas funções que dizem mais directamente respeito à gestão empresarial propriamente dita, salientaremos outras que nos parecem caber na concepção alargada de supervisor escolar, também ele um líder de um grupo de trabalho e também ele um gestor de pessoas e de situações. Assim, de entre as apresentadas, vemos como susceptíveis de competirem aos supervisores escolares as seguintes funções: planeamento, representação, avaliação, organização, definição de objectivos, consultoria, formação, relações humanas, comunicação e coordenação.

Para Garmston, Lipton e Kaiser (2002, p. 111), “o supervisor torna-se um ecologista social que se foca nos recursos da organização de modo a aumentar a capacidade do sistema para a adaptação e para a aprendizagem contínua” e uma vez que “dentro de uma organização ou de um sistema, o desenvolvimento do self é interdependente do desenvolvimento do outro”, a sua acção orienta-se para a mediação dos conflitos, para a promoção do diálogo, para a ultrapassagem das diferenças, e dos posicionamentos reactivos ou competitivos, “alimentando a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional”. A reflexão é considerada uma das práticas centrais da aprendizagem organizacional, que acontece de acordo com um ciclo contínuo composto pelas seguintes fases: “reflexão teórica, conceptualização prática, acção, avaliação e reflexão sobre a acção” (Ibidem). Reforça-se aqui, à luz da teoria sistémica, a ideia de que as intervenções de cada um se repercutem na totalidade da organização. Nesse sentido, o supervisor é um ecologista social que procura potenciar os recursos existentes, promovendo a aprendizagem contínua e permanentemente construindo equilíbrios, na busca da qualidade para todo o sistema. São consideradas fundamentais para a aprendizagem organizacional estratégias já conhecidas e também consideradas básicas na supervisão das práticas pedagógicas, em contexto de formação

inicial de professores. Referimo-nos ao diálogo, à reflexão e à própria promoção da qualidade das interacções e da colaboração.

No apontar de caminhos evolutivos para a supervisão, acabam por surgir, nos escritos dos diversos autores, temas recorrentes, alguns dos quais foram apresentados por Harris (2002, p. 197): “liderança, visões do futuro, aplicações tecnológicas, processo de mudança e planeamento sistemático”. O autor (Idem, p. 196) introduz uma nota de desafio, quando diz: “a alta incidência de insucesso em muitas inovações no ensino dificilmente se constituirá como endosso para se dar continuidade ao modelo tradicional de supervisão do ensino”. Mais adiante, alerta para o seguinte:

“novas pressões no sentido da mudança apontam para papéis ainda mais exigentes para o supervisor do ensino. Os contextos social, económico, demográfico e político estão em rápida mudança, sendo as exigências mais avassaladoras do que nunca”.

Prossegue ainda, afirmando: “os supervisores do ensino terão que ir ao baile e conduzir a dança”. Serão, pois, verdadeiros líderes, profissionais dotados de visão estratégica, que antecipam as necessidades de mudança e promovem mecanismos para a sua concretização.

Na mesma linha, Alarcão (2002, p. 232) chama a atenção para que os supervisores “têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização”.

Devem estar imbuídos do espírito que caracteriza a organização e possuir uma visão crítica sobre o seu funcionamento. Devem ter a capacidade de reflectir, intervir planificadamente e avaliar os resultados das acções empreendidas. Devem ser profissionais comprometidos com o futuro da instituição em que actuam e para a concretização do qual mobilizam os seus pares.

Alarcão (Idem, p. 232 a 234) enriquece ainda este novo conceito de supervisor com cambiantes diferentes. Salientaremos algumas das expressões que utiliza: “líder ou facilitador de comunidades aprendentes”; “agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações”; “o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado”; “profissionais do humano, em que são fundamentais a relação de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação”. Numa outra obra (2000, p. 21), refere que se trata de alguém a quem se pode exigir efectivamente uma supervisão, no sentido em que se lhe atribui 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 da acção”. Ainda nessa altura, Alarcão define-o como “agente do desenvolvimento organizacional, que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização”. Não se esquece, porém, de salientar que “o supervisor ou os supervisores não podem trabalhar isoladamente. Fazem parte de uma equipa.”

O supervisor surge-nos, assim, como alguém cuja função é extremamente rica de conteúdo, revestindo-se de cambiantes diferentes: liderança, organização e coordenação, formação, promoção da reflexão colectiva acerca dos caminhos que vão sendo seguidos pela própria instituição. Não há dúvidas de que se trata de um protagonista da vida escolar que necessita de compreender profundamente o seu funcionamento, a fim de detectar possibilidades de intervenção que induzam ou potenciem o seu desenvolvimento.

Temendo que se gerassem ambiguidades entre as novas funções preconizadas para o supervisor e as que integram o conteúdo funcional de outros cargos exercidos por outros protagonistas da vida das escolas, a autora (Ibidem) define-as com mais precisão, afirmando que o supervisor deverá ser aquele que

“fazendo parte do colectivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão, se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica”.

No sentido de clarificar ainda melhor aquelas que considera serem as diferenças entre o supervisor e o gestor, a autora socorre-se das funções definidas genericamente para este último (“gerir políticas, gerir aprendizagens, gerir pessoas, gerir recursos”), precisando que as do supervisor correspondem à segunda e à terceira, competindo-lhe contribuir para a definição das políticas relacionadas com a gestão das aprendizagens e das pessoas, ainda que não na qualidade de responsável máximo.

Alargando-se a sua área de actuação e multiplicando-se as perspectivas através das quais focaliza a atenção e tenta intervir na organização escola, a nova supervisão faz apelo a um leque amplo de saberes.

Trata-se, assim, de uma função para o exercício da qual são necessárias competências bastante alargadas. Alarcão (2000, p. 20), considera 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 mobilizadora no

respeito pela liberdade e no fomento da cooperação”. Parece-nos apresentar, para além de significativas exigências de carácter técnico, também uma sensibilidade especial para lidar com o outro, isto é, sólidas competências relacionais e sociais.

Na mesma linha de raciocínio, Harris (2002) faz uma resenha das competências necessárias ao exercício da supervisão, de acordo com vários autores, mencionando, por exemplo: competências técnicas, competências de liderança, conhecimento dos procedimentos de observação rigorosa e sistemática, procedimentos de workshop, técnicas de moderação de debates, competências de interacção face a face, entrevista, trabalho com grupos, desenvolvimento curricular, competências e técnicas de formação, competências relacionadas com a aprendizagem do adulto, consultadoria, coordenação, inovação, antecipação, pensamento criativo, tomada de decisões, avaliação formativa, planeamento e resolução de problemas, entre outras.

No dizer de Alarcão e Tavares (2003, p. 152), a supervisão, sendo uma área transdisciplinar, recorre a saberes variados, para construir o seu conhecimento específico: “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 certo que o leque de capacidades ou competências que o supervisor necessita de possuir se viu alargado, vemos Alarcão (2002) destacar as seguintes: competências interpretativas, competências de análise e avaliação, competências de dinamização da formação e competências relacionais. Na base dessas competências, deverão estar conhecimentos “ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político” (Idem, p. 235).

Todos estes conhecimentos e competências serão mobilizados no exercício de uma função que a autora classifica de “macroscópica” (Idem, p. 233), e que desdobra nas seguintes:

- “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 ”.

A evolução do conceito de supervisão aconteceu paralelamente com um alargamento do campo de actuação dos supervisores, que extravasou para além do âmbito da formação inicial de professores, passando a ter a ver com o funcionamento de toda a escola, no seu processo de desenvolvimento enquanto organização. O supervisor é alguém que comunga da visão de futuro traçada para a escola e concretizada no seu projecto educativo e que colabora na sua implementação. Nesse sentido, promove processos de formação de agentes, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de grupos, de avaliação. É um líder que dinamiza, incentiva, coopera, coordena, ao serviço da qualificação e do desenvolvimento dos agentes e da própria escola. Sendo vasto o leque de tarefas que lhe incumbem, é também significativo o conjunto de competências que deve possuir e de saberes que deve dominar. Trata-se de uma função de tal forma importante no contexto actual das escolas, que se advoga mesmo que todos os profissionais investidos em cargos de liderança e de gestão intermédia, ou mesmo gestão de topo, desempenhem, no seu exercício, funções de supervisão.

2.4 Racionalidades por detrás de um desempenho – vertentes do exercício da supervisão

Após as leituras efectuadas e a reflexão feita acerca da supervisão escolar e das práticas a ela ligadas, começámos a divisar determinados aspectos que são recorrentemente referidos por diversos autores. Interpretamos essa profusão de menções como um reconhecimento da importância dessas vertentes do conceito de supervisão, grandes linhas de força caracterizadoras desse conceito. Assim, acabámos por identificar quatro ideias, ou vertentes, fundamentais: liderança, desenvolvimento organizacional, coordenação e supervisão das práticas profissionais. A supervisão é indissociável da liderança, não necessariamente no sentido formal, mas da liderança de facto, exercida num ambiente democrático de colegialidade, participação e partilha. Enquanto membro de uma organização, corresponsável pela prossecução da qualidade, o supervisor participa activamente no desenvolvimento organizacional. O exercício da supervisão está muitas vezes associado a práticas de organização, apoio, assessoria, mediação, que nos pareceu adequado abranger sob a designação ampla de coordenação. A supervisão das práticas profissionais continua a constituir uma das funções essenciais da supervisão.

Analisemos, então, cada uma das grandes linhas de força da supervisão escolar, bem como as referências que nos levaram a considerá-las como tal e as práticas com elas relacionadas.

2.4.1 Liderança

Muitos dos termos encontrados remetem-nos para a ideia de liderança, o supervisor sendo frequentemente referido como um líder, não na acepção de líder isolado, mas inserido em grupos de trabalho, como tal exercendo uma liderança colegial, partilhada, democrática. Nesse sentido, ele deve possuir uma visão estratégica e claras perspectivas do futuro que antevê para a organização que integra. Definido o rumo, com base nessa visão estratégica, compete-lhe efectuar um planeamento sistemático, definir objectivos e geri-los, a fim de prosseguir de acordo com o caminho traçado. Procederá à tomada de decisões e empreenderá iniciativas. Gerirá pessoas,

exercendo a sua influência e submetendo os processos a um controle. Avaliará processos, projectos e pessoas. Inserido num contexto democrático, promoverá o diálogo e incentivará à participação.

São vários os autores que mencionam explicitamente esta dimensão da supervisão. Encontramo-la, desde logo, em Alarcão (2001), quando se refere ao supervisor enquanto líder de comunidades aprendentes ou qualificantes, ou líder de comunidades formativas.

Também Harris (2002) define supervisão como liderança educativa, cujo objectivo é a mudança nas escolas, apresentando os supervisores como agentes dessa mudança, na qualidade de peritos ou especialistas, possuidores de visões de futuro e operando com base num planeamento sistemático. Metaforicamente, mas ainda dentro do mesmo campo semântico, refere-se-lhes como aqueles que vão ao baile, mas que conduzem a dança.

Oliveira (2000) aponta a liderança como uma das práticas às quais se encontra associada a supervisão escolar, mencionando outras que, em nosso entender, fazem parte da acção de um líder, designadamente, a planificação e a gestão de pessoal.

Giroux (cit. por Alarcão, 2001) apresenta a noção de intelectuais transformadores que, para nós, também se enquadra na perspectiva da liderança. A este propósito, recordemos Burns (cit. por Rocha, 2000), Hopkins (2001) e Gabriel (2005) que apresentam o estilo de liderança dito “transformational” como aquele que melhor caracteriza as escolas, sobretudo as escolas de qualidade, referindo outros autores, embora numa perspectiva complementar, a importância da “instructional leadership” – (Leithwood e Duke, 1999; Sullivan e Glanz, 2000).

Em Foxen e Peck (1992), os supervisores aparecem-nos como líderes de grupos de trabalho ou ainda gestores de pessoas ou de situações, encontrando-se entre as tarefas que lhes competem o planeamento e a definição de objectivos, tradicionalmente aliadas à liderança.

Eis, pois, algumas das noções fundamentais que entendemos estarem relacionadas com o exercício da supervisão, na dimensão de liderança:

- Visão estratégica / visão de futuro
- Planeamento / planeamento sistemático
- Definição de objectivos
- Gestão de objectivos
- Tomada de decisões

- Iniciativa
- Gestão de pessoas
- Influência
- Controle
- Concepção / avaliação de projectos
- Avaliação de pessoas

2.4.2 Desenvolvimento organizacional

Outra das referências mais recorrentes, nos trabalhos sobre supervisão escolar, é a ideia de desenvolvimento organizacional e a reciprocidade e influência mútua entre o desenvolvimento da organização e o desenvolvimento dos actores que nela intervêm. Na medida em que almeja à melhoria da qualidade, a supervisão haverá de ter subjacente ao seu exercício a participação no desenvolvimento organizacional. Assim, ela pressupõe uma perspectiva ecológica da escola e realiza intervenções sistémicas. A escola é percebida como um todo que, para funcionar, necessita de que todos os sistemas que a compõem se encontrem em consonância. Prosseguindo o objectivo do desenvolvimento qualitativo da organização, o supervisor mobiliza os agentes para uma acção conjunta, envolvendo-os e dinamizando a sua participação. Dado que possui uma visão global da escola, ele tem condições para influenciar a aprendizagem organizacional. Percebendo que esta é concomitante e interdependente da aprendizagem dos actores educativos, a supervisão planifica a formação, de forma a satisfazer as necessidades ou exaltar as potencialidades de ambas as partes: a organização e o indivíduo. Na medida em que o seu objecto é a organização globalmente considerada, em prol de cuja qualidade exerce a sua acção, compete-lhe igualmente participar em processos de reflexão global, bem como no processo de auto-avaliação da própria instituição.

Tal como nota Oliveira (2000), a supervisão aparece ligada a práticas de liderança, de organização, de avaliação, que incidem sobre toda a organização escolar e mobilizam todos os agentes educativos na prossecução dos objectivos da escola.

Santiago (2000) refere-se à supervisão escolar, cujo objecto já não é o indivíduo, mas a organização escolar, como impulsionadora da aprendizagem organizacional. Considera que existe uma interdependência entre a qualificação dos actores educativos,

que constitui a grande razão de ser da acção supervisora, e a qualificação da própria organização.

Segundo Alarcão (2001), o objecto da supervisão, numa escola reflexiva, consiste no desenvolvimento qualitativo da organização escolar, bem como dos profissionais que nela desenvolvem a sua acção. A autora (2002) afirma ainda que o movimento de autonomia das escolas faz com que as funções de supervisão alastrem para além da formação de professores, para passarem a situar-se ao nível dos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola, ela própria uma organização em aprendizagem permanente. O supervisor chega a ser definido (2000) como agente do desenvolvimento organizacional.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002), indicam como uma das grandes funções da supervisão o desenvolvimento da organização escolar. Para estes autores, a supervisão pode ter importantes efeitos sobre a cultura do local de trabalho, cuja influência nas práticas profissionais é reconhecida. Eles apresentam o supervisor como um ecologista social que, com base nos recursos da organização, procura aumentar a capacidade do sistema para se adaptar e permanecer num processo de aprendizagem contínua.

Pacheco e Flores (1999) entendem que uma das dimensões que devem integrar o perfil de competências de um professor é a participação na organização da escola. Parece-nos oportuno estender esta afirmação, ainda com maior pertinência e profundidade, aos supervisores escolares.

Resumiremos, em seguida, alguns aspectos que estão necessariamente ligados ao exercício da supervisão, na prossecução do desenvolvimento organizacional:

- Intervenção sistémica
- Perspectiva ecológica
- Desenvolvimento qualitativo da organização escola
- Mobilização para uma acção conjunta
- Envolvimento
- Dinamização / animação
- Aprendizagem organizacional
- Planificação da formação
- Reflexão a nível global
- Auto-avaliação institucional

2.4.3 Coordenação

Apareceram-nos também frequentemente associadas à supervisão ideias que agrupámos sob a designação ampla de coordenação. Aos supervisores compete organizar, coordenar, mediar, colaborar, facilitar. Eles providenciam apoio e funcionam, muitas vezes, como assessores ou consultores, sobretudo da gestão de topo. Exercem também a representação de grupos de profissionais e devem possuir sólidas competências de comunicação, bem como competências relacionais, uma vez que lhes cabe um importante papel na promoção da interacção e na melhoria da qualidade das interacções.

Oliveira (2000) inscreve no âmbito da supervisão escolar ou geral actividades de organização do contexto educativo, bem como de apoio aos diversos actores que dele fazem parte, tendo em vista a concretização das orientações gerais da escola. Algumas das práticas que, de acordo com a autora, se encontram associadas à supervisão escolar, podem incluir-se naquela que, em nosso entender, constitui a dimensão da coordenação: organização, apoio, promoção de uma interacção dinâmica.

Alarcão (2000) entende a supervisão como acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um dos intervenientes no universo educativo, no sentido de fomentar a cooperação. Apresenta o supervisor como alguém entre cujas funções se encontra a de gerir pessoas. Realça o facto de este trabalhar em equipa e não isoladamente.

Esta ideia parece-nos apresentar alguma semelhança e complementaridade com a de Tracy (2002), segundo a qual compete à supervisão encontrar afinidades e compatibilizar as necessidades individuais dos professores com os objectivos definidos para a escola.

Santiago (2000) afirma que uma das grandes missões da supervisão consiste na promoção da qualidade das interacções entre os actores na escola, aspecto de que depende, em grande parte, a qualidade das actividades educativas.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) falam da evolução da supervisão no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, apresentando-a, numa outra perspectiva, como um sistema de mediação que influencia a cultura laboral. Referem que a acção do supervisor se orienta para a mediação dos conflitos, a promoção do diálogo, a ultrapassagem das diferenças e a promoção da colaboração.

Também Harris (2002) refere, num ambiente caracterizado pela colegialidade e pela partilha, a tendência para a supervisão se afirmar como função colaborativa. Ainda este autor, ao efectuar o levantamento dos vários papéis atribuídos ao supervisor, encontrou alguns que nos parecem do âmbito da coordenação: conselheiros, facilitadores, coordenadores do processo de grupo, organizadores.

Foxen e Peck (1992) apresentam como competindo aos supervisores tarefas que se nos afiguram também claramente pertencentes ao domínio da coordenação: organização, consultoria, relações humanas, comunicação e coordenação propriamente dita.

Alarcão e Tavares (2003) inscrevem entre as competências que consideram fundamentais para um supervisor possuir, competências relacionais, na base das quais deverão estar conhecimentos ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo.

Procurámos apresentar acima, de forma breve, as principais referências que nos parecem remeter para aquela que entendemos designar como a vertente da coordenação, no âmbito da supervisão escolar. Eis os vários aspectos de que se pode revestir:

- Organização
- Coordenação
- Mediação
- Facilitação / apoio
- Assessoria / consultoria
- Representação
- Comunicação
- Promoção da interacção
- Melhoria da qualidade das interacções
- Promoção do diálogo colegial
- Colaboração

2.4.4 Supervisão das práticas profissionais

Por fim, referir-nos-emos àquela vertente da supervisão tradicionalmente ligada à formação inicial de professores. Numa escola de qualidade, há que assegurar que se promove a qualidade das práticas profissionais, tendo como finalidade última a melhoria das aprendizagens. Faz, pois, sentido, acompanhar e monitorizar as práticas

dos professores, proceder ao questionamento e à reflexão, promover entre os actores educativos a competência da reflexividade crítica, orientar, gerir as aprendizagens. Deve ser criado um clima relacional construtivo, investindo-se nas relações humanas, dispensando-se atenção aos profissionais que necessitam de apoio, motivação e encorajamento, facilitando os processos e promovendo a integração. Há que proceder à formação dos agentes, bem como à promoção do seu auto-desenvolvimento. Importa incentivar novas formas de supervisão de tipo colaborativo, ou mesmo a auto-supervisão. Deve ser promovida a avaliação de cariz formativo e incentivada a investigação sobre as práticas.

Alarcão e Tavares (2003) definem supervisão, nesta acepção, essencialmente como o acompanhamento e orientação de professores por outros professores mais experientes, no sentido da promoção do seu desenvolvimento humano e profissional.

Em Vieira (1993) aparecem a monitorização sistemática da prática pedagógica e procedimentos de reflexão e de experimentação como características definidoras da supervisão.

De Oliveira (2000), salientaremos que, quando se fala de supervisão, neste sentido mais restrito, se quer significar orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar. A autora (1992) atribui grande importância à relação interpessoal construída entre supervisor e formando, que deve ser fundada sobre o encorajamento, a colaboração e a interajuda.

Em Alarcão (1996), fomos colher que, entre as tarefas que competem a um supervisor, se encontram a selecção de estratégias formativas adequadas aos professores em formação e também a preocupação com a construção de uma relação propícia à ocorrência das aprendizagens. O supervisor está ligado à gestão das aprendizagens (Alarcão, 2000).

O aspecto relacional é igualmente apontado em Alarcão e Tavares (2003), quando afirmam que a relação dialógica entre supervisor e formando deve ser encorajante e facilitadora. Vieira (1993), aponta também o encorajamento como uma das funções do supervisor.

Alarcão (1996) apresenta o supervisor reflexivo como alguém que contribui para o desenvolvimento do professor enquanto profissional autónomo. Utiliza como estratégia para alcançar esse objectivo a prática constante do questionamento e da reflexão, bem como da própria formação para a reflexão. A autora (2000) considera que uma das facetas que integram o objecto da supervisão consiste na formação de novos

agentes. Alarcão (2002) visualiza a supervisão no centro de um triângulo formado pela investigação, pela formação e pela acção, competindo ao supervisor a animação da formação, bem como a integração de novos agentes educativos.

Actividades de formação são também referidas por Oliveira (2000) como integrando o conceito de supervisão escolar – um supervisor será sempre um formador.

Harris (2002) menciona como finalidade principal da supervisão o melhoramento do ensino e da aprendizagem, bem como a optimização da função pedagógica.

Encontramos em Garmston, Lipton e Kaiser (2002) uma formulação de certa forma complementar desta: a supervisão tem por função o melhoramento da prática e o desenvolvimento da capacidade dos professores para aprenderem, isto é, a promoção do seu auto-desenvolvimento. Na base desse processo estão a experimentação e a reflexão profissional. Tracy (2002) também alia a supervisão ao crescimento e desenvolvimento individual dos professores. Alarcão (2002) define o supervisor como agente do desenvolvimento de pessoas, de profissionais, através de uma relação de apoio e de ajuda no caminho para a emancipação.

À supervisão cabe ainda, segundo Alarcão (2002), a função de promover iniciativas de avaliação dos processos de educação e de reflexão acerca dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Depois de apresentadas algumas referências importantes a esta dimensão da supervisão das práticas profissionais, vejamos as formas através das quais se pode realizar:

- Monitorização da prática pedagógica
- Questionamento e reflexão sobre as práticas
- Promoção da competência da reflexividade crítica
- Orientação
- Gestão das aprendizagens
- Criação de um clima relacional construtivo
- Preocupação com as relações humanas
- Formação
- Promoção do auto-desenvolvimento do professor
- Promoção da auto e da hetero-supervisão
- Integração
- Facilitação / apoio

- Motivação / encorajamento
- Avaliação formativa
- Investigação sobre as práticas dos professores

2.4.5 Síntese das quatro vertentes definidas

Para uma melhor visualização das quatro vertentes da supervisão definidas, nas várias dimensões que concluímos poderem ser consideradas, em cada uma delas, apresentamo-las em seguida num quadro-síntese:

Liderança	Desenvolvimento organizacional
<ul style="list-style-type: none"> - Visão estratégica / visão de futuro - Planeamento / planeamento sistemático - Definição de objectivos - Gestão de objectivos - Tomada de decisões - Iniciativa - Gestão de pessoas - Influência - Controle - Concepção / avaliação de projectos - Avaliação de pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção sistémica - Perspectiva ecológica - Desenvolvimento qualitativo da organização escola - Mobilização para uma acção conjunta - Envolvimento - Dinamização / animação - Aprendizagem organizacional - Planificação da formação - Reflexão a nível global - Auto-avaliação institucional
Coordenação	Supervisão das práticas profissionais
<ul style="list-style-type: none"> - Organização - Coordenação - Mediação - Facilitação / apoio - Assessoria / consultoria - Representação - Comunicação - Promoção da interacção - Melhoria da qualidade das interacções - Promoção do diálogo colegial - Colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorização da prática pedagógica - Questionamento e reflexão sobre as práticas - Promoção da competência da reflexividade crítica - Orientação - Gestão das aprendizagens - Criação de um clima relacional construtivo - Preocupação com as relações humanas - Formação - Promoção do auto-desenvolvimento do professor - Promoção da auto e da hetero-supervisão - Integração - Facilitação / apoio - Motivação / encorajamento - Avaliação formativa - Investigação sobre as práticas dos professores

Quadro 1 – Síntese das facetas integrantes de cada vertente da supervisão

Parece-nos poder considerar que, desta forma, damos cobertura a todos os aspectos que podem ser integrados no campo de actuação da supervisão escolar. Será com base nestas vertentes, assim definidas, que empreenderemos o estudo relativo às percepções dos coordenadores de departamento curricular quanto aos aspectos da supervisão que já vêm pondo em prática, na sua actuação quotidiana.

2.5 Outros estudos desenvolvidos nesta área

Tendo procurado informações acerca de estudos desenvolvidos nas áreas da supervisão e da gestão intermédia, acabámos por concluir que, apesar de existir bastante investigação no âmbito da supervisão pedagógica, e alguns trabalhos versando cargos de gestão intermédia, pouco se trabalhou ainda ao nível da confluência entre ambos os universos: o da supervisão de âmbito alargado e o da gestão pedagógica intermédia.

Castro (1996) procedeu a uma análise da legislação portuguesa sobre supervisão educativa, com base num instrumento de análise por si construído: após ter definido as tarefas e características do supervisor segundo a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica, cruzou essas racionalidades com as categorias de avaliação, orientação e comunicação, tendo chegado aos indicadores que lhe permitiram fazer a leitura pretendida dos instrumentos legais. Tratou-se, pois, de um processo de análise de conteúdo, com bastantes limitações, reconhecidas pelo autor, que apresenta o seu trabalho como tendo o interesse de constituir “uma primeira contribuição para o estudo do tema e a sugestão de um modelo de trabalho para análise da supervisão educativa em Portugal” (p. 152). Deste estudo se pode dizer que contribuiu, particularmente nas partes de enquadramento teórico, para enriquecer o nosso conhecimento sobre supervisão educativa e sobre as tarefas que competem ao supervisor.

Branquinho (2004) explorou as percepções dos orientadores de estágio de escola sobre a supervisão e a prática supervisiva. Situando-se num pólo diferente do conceito de supervisão, optou por uma abordagem de tipo quantitativo, tendo aplicado um questionário aos orientadores de escola dos núcleos de estágio de línguas a funcionar na região centro. Trata-se de um trabalho que nos interessou conhecer, apesar de também ter sobretudo a ver com a supervisão pedagógica, mais ligada à formação inicial de professores. No entanto, pela sua actualidade, apresenta perspectivas interessantes, quer ao nível do enquadramento teórico, quer na explanação da metodologia. Pretendendo nós proceder também a uma abordagem de tipo quantitativo, com base no lançamento de um questionário, aproveitámos especialmente da descrição dos passos seguidos.

Jacinto e Sanches (2002), num trabalho centrado sobre as práticas de supervisão no estágio pedagógico, no âmbito de um projecto de investigação sobre o processo de aprender a ser professor, debruçam-se sobre orientações conceptuais de supervisão

pedagógica, discorrendo sobre várias perspectivas de competência em supervisão que complementam o enquadramento teórico do tema. Situando-se num pólo diferente do estudo que pretendíamos levar a cabo, não deixa de apresentar conexões importantes.

Sá (1997) empreendeu um estudo já no âmbito da gestão pedagógica intermédia, debruçando-se sobre o caso do Director de Turma. Efectuou um estudo de caso de tipo descritivo, tentando analisar em profundidade a situação de uma única escola, no que respeita ao exercício do cargo em questão. Recorreu a diversos instrumentos de recolha de dados, apropriados ao tipo de abordagem, a saber: entrevistas, com posterior análise de conteúdo, a observação directa não participante, o inquérito por questionário estruturado e a análise de documentos. O interesse que este trabalho apresenta para nós situa-se sobretudo nas considerações que tece sobre gestão pedagógica intermédia, que vieram contribuir para o alargamento das nossas próprias concepções.

Podemos lembrar também aqui o estudo do caso do TEIP do Esteiro, empreendido por Costa, Neto-Gomes e Sousa (2001) que versava a gestão pedagógica e as lideranças intermédias na escola. Tratando-se embora da descrição de um projecto muito particular, pelas características do estabelecimento de ensino que lhe serviu de palco, traz ideias interessantes à discussão relativa ao desempenho de cargos de gestão intermédia.

Lima (2000) desenvolveu um estudo comparativo em duas escolas secundárias visando as relações estabelecidas entre os docentes, quer a nível intradepartamental, quer a nível interdepartamental, nomeadamente no que concerne a trocas verbais e a relações orientadas para a acção conjunta dentro dos departamentos. Focalizou especialmente a sua atenção sobre os departamentos disciplinares, subunidades formais que acabam por assumir um papel mais importante do que a própria escola como quadro de referência para os docentes. Esta situação decorre do facto de a organização social das disciplinas levar a que lhes sejam atribuídas diferentes posições na hierarquia de prestígio dentro das escolas que provocam o surgimento de verdadeiras sub-culturas. Daqui resultam consequências para as vivências ao nível da escola: por um lado, há jogos de poder entre disciplinas que conduzem a um enfraquecimento da perspectiva interdisciplinar; no sentido contrário, verifica-se um fortalecimento das práticas de colaboração no interior das subunidades que se criam, particularmente os departamentos disciplinares. O autor acaba por afirmar que, na maior parte dos casos, “os juízos produzidos sobre a colegialidade docente parecem depender claramente, do modo como

a questão é abordada, do ponto de vista empírico” (p. 89), achando importante, a este nível, combinar critérios analíticos de natureza quantitativa e qualitativa.

A propósito deste estudo, desenvolvido em escolas secundárias, gostaríamos de referir que diz respeito a departamentos organizados segundo uma lógica disciplinar, isto é, integrando professores de uma mesma disciplina ou área disciplinar, quando o que se passa actualmente nas escolas dos segundo e terceiro ciclos (aquelas que estudaremos), é que os chamados “departamentos curriculares” na verdade agrupam, na maior parte dos casos, várias disciplinas (por exemplo, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas ou História, Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica). Para além disso, este tipo de associações, frequentemente, varia de escola para escola, pois estas tiveram liberdade de organização, a esse nível. Neste sentido, a distinção entre a pertença a um grupo disciplinar ou a um departamento curricular, nestas escolas, nas actuais circunstâncias, não nos parece despicienda, pois, no mesmo departamento, podem existir afinidades com os outros professores da mesma disciplina que não existirão com os professores que leccionam disciplinas diferentes. Pensamos que a recente alteração do funcionamento das escolas que levou à junção de disciplinas variadas em departamentos mais amplos poderá ter levado ao surgimento de casos em que este tipo de reservas no relacionamento entre disciplinas e a manutenção de sub-culturas a elas ligadas tenha sido transportado para o interior dos próprios departamentos, com o recrudescimento dos sentimentos de pertença a um determinado grupo disciplinar a criar dificuldades à integração na cultura dos departamentos. Embora esta questão não constitua o fulcro do nosso trabalho, merece referência, em ordem a complementar o entendimento das circunstâncias em que ele é desenvolvido.

De todos os trabalhos de investigação com os quais nos foi possível entrar em contacto, aquele que se aproxima mais da nossa área pretendida de estudo é o de Gomes (2002), que elegeu como objecto da sua atenção o exercício da supervisão nas estruturas de gestão intermédia, particularmente nos departamentos curriculares de línguas do ensino secundário. Contudo, a autora pretendeu compreender a influência dos esquemas organizativos dos departamentos curriculares sobre o clima, a cultura, o planeamento do trabalho e as teorias pedagógico-didácticas dos professores relativamente ao ensino e à aprendizagem das línguas. Esta segunda vertente de análise situa-se numa área diferente daquilo que pretendemos conhecer, que são as práticas supervisivas ao nível do funcionamento dos departamentos curriculares. Para além disso, a autora centralizou a sua atenção sobre uma única escola secundária e os respectivos departamentos

curriculares de línguas, classificando a sua abordagem como “aproximação ao estudo de caso”, no que constitui outra diferença relativamente às nossas pretensões, uma vez que realizámos um estudo extensivo a todas as escolas básicas dos segundo e terceiro ciclos da Coordenação da Área Educativa do Porto. Apesar das diferenças, este é um estudo bastante interessante para o nosso próprio trabalho, dado ser também aquele que com ele apresenta maior grau de paralelismo.

Capítulo 3 – Metodologia: fundamentação e procedimentos

3.1 Objecto do estudo e sua justificação

A presente investigação assenta na temática da supervisão escolar e da gestão intermédia, centra-se sobre as percepções dos coordenadores de departamento curricular relativamente ao exercício da supervisão no desempenho dos seus cargos e foi desenvolvida no ano lectivo de 2005/2006, nas escolas básicas dos segundo e terceiro ciclos pertencentes à Coordenação da Área Educativa do Porto.

Atendendo às limitações temporais e circunstanciais a que o estudo se encontrava sujeito e procurando assegurar a sua viabilidade e operacionalidade, circunscrevemos a sua aplicação ao cargo de gestão intermédia referido (coordenação dos departamentos curriculares) e às escolas mencionadas.

Optámos pelo cargo de coordenador de departamento curricular, em primeiro lugar, porque a inclusão de outros cargos, nesta fase, tornaria o estudo demasiado abrangente, dentro do tempo disponível para a sua realização; em segundo lugar, porque nos parece, de entre os diversos cargos de gestão intermédia existentes nas escolas, aquele no desempenho do qual são mais susceptíveis de serem exercidas práticas de supervisão pedagógica e administrativa, ou supervisão num sentido alargado; em terceiro lugar, porque o número de coordenadores de departamento curricular, numa média de cinco por escola, na tipologia de escolas seleccionada, nos pareceu suficiente para o estudo que pretendíamos levar a cabo; em quarto lugar, porque nos moveram razões de experiência profissional em diversos cargos de natureza pedagógica e administrativa, incluindo esta coordenação. Tendo desempenhado, ao longo de uma carreira já significativa em termos temporais, as mais diversas funções na área da coordenação e da gestão, reconhecemos a importância que pode ter na vida de uma escola o dinamismo introduzido (ou não) ao nível do exercício desses cargos, especialmente os que se encontram associados à coordenação de órgãos colegiais e, em particular, dos departamentos curriculares.

Decidimo-nos pela tipologia de escolas referida (escolas básicas dos segundo e terceiro ciclos) por se tratar dos contextos onde temos vindo a desenvolver a nossa actividade profissional e cujos meandros, conseqüentemente, conhecemos com mais profundidade, particularmente no que concerne ao funcionamento das respectivas estruturas de orientação educativa.

Escolhemos as escolas que integram a Coordenação da Área Educativa do Porto devido à proximidade geográfica e a uma relativa facilidade de acesso a essas mesmas escolas.

Entendemos que, no contexto actual, em que se verifica uma tendência generalizada para a valorização da qualidade dos serviços e das instituições, tendência essa que se vem alargando também ao universo da educação, faz sentido reflectir acerca dos processos que, nas escolas, se encontram ao serviço da prossecução desse objectivo. É o caso da supervisão institucional, ou supervisão de âmbito alargado, ou supervisão escolar, conceito este que nos parece poder ser associado ao desempenho de cargos de gestão intermédia, cujos detentores podem assumir uma função crucial na mobilização dos agentes educativos, na promoção da reflexão e na criação de dinâmicas de mudança. Procurar perceber as formas sob as quais é praticada a supervisão pelos titulares desses cargos, particularmente os coordenadores de departamento curricular, é, pois, a nosso ver, um problema relevante, uma vez que partilhamos da opinião de que um enriquecimento funcional dessas estruturas intermédias, a este nível, constituiria um importante passo no caminho para a renovação da escola. Por outro lado, ao induzir a reflexão sobre as práticas, bem como uma cultura de avaliação sistemática e de promoção da colegialidade e da inovação, uma supervisão efectiva constituiria também um importante contributo para a própria revalorização da profissão docente.

Parece-nos legítimo afirmar que um estudo desta natureza apresenta relevância aos três níveis referidos por Gil (1999). Assim, a sua relevância científica decorre do facto de se tratar de um contributo, ainda que humilde, para a construção de novos conhecimentos, dentro da temática sob a qual se inscreve; a relevância prática assenta na possibilidade de, em face do que passarmos a conhecer sobre o exercício da supervisão escolar, podermos actuar no sentido de estimular ou corrigir aspectos que mereçam intervenção; quanto à relevância social, todas as medidas que sejam implementadas no sentido de melhorar o estado da educação podem ser consideradas relevantes, do ponto de vista social.

3.2 Objectivos do estudo

Com o presente estudo pretendemos chegar ao conhecimento das percepções que os titulares do cargo de coordenador de departamento curricular detêm relativamente às vertentes de supervisão escolar que exercem no desempenho desse mesmo cargo de gestão pedagógica intermédia. Procurámos saber até que ponto sentem que exercem liderança, no contexto da organização em que desempenham a sua actividade; como encaram a sua contribuição para o desenvolvimento dessa mesma organização; em que medida valorizam o desempenho das tarefas de coordenação, no sentido mais clássico e restrito do termo e se vêem como parte da sua função também a supervisão das práticas profissionais dos professores que coordenam. Constituiu ainda nosso propósito averiguar se essas percepções variavam de acordo com determinadas características ou circunstâncias dos inquiridos: a classe etária a que pertenciam, o número de anos de serviço docente, as habilitações académicas, o facto de possuírem ou não a especialização apresentada legalmente como preferencial para o exercício deste cargo, o número de anos de desempenho desta mesma função, o facto de já terem ou não desempenhado outros cargos (particularmente aqueles que se nos afiguram como mais ligados à supervisão, à gestão ou à própria coordenação disciplinar – orientador de estágio; membro do Conselho Executivo; delegado/subdelegado/representante de disciplina ou de grupo disciplinar).

Na base de todo este projecto, esteve a seguinte pergunta de partida: quais as percepções dos coordenadores de departamento curricular relativamente às vertentes da supervisão escolar por si exercidas no desempenho desse cargo de gestão intermédia, nas escolas dos segundo e terceiro ciclos pertencentes à Coordenação da Área Educativa do Porto?

Será que se visualizam como supervisores escolares? Será que, de acordo com a sua percepção, exercem a supervisão escolar, em todas as suas vertentes?

Apesar de supervisão e supervisor não serem ainda conceitos a que correntemente se faça alusão no contexto escolar, pelo menos em ligação com o desempenho dos cargos de gestão intermédia, a verdade é que muitas das funções desempenhadas pelos coordenadores de departamento curricular se inscrevem nesse âmbito. Averiguaremos, pois, em que medida estes afirmam exercer essas mesmas funções.

Seguindo o caminho aqui delineado com base na questão central do trabalho, procuraremos obter a clarificação das dúvidas que se nos colocam e chegar ao conhecimento sobre a situação actual, em termos da forma como os detentores deste cargo se perspectivam no papel de supervisores escolares.

Mais ainda, reconhecendo que se trata de um cargo de grande responsabilidade no funcionamento das escolas, será dada oportunidade aos inquiridos de se pronunciarem sobre as dificuldades ou constrangimentos que mais se lhes colocam no seu desempenho.

Posicionamo-nos ao nível de um estudo descritivo; no entanto, tirando partido da informação recolhida, procuraremos perceber se existem associações entre as respostas dadas e determinadas características ou circunstâncias dos inquiridos. Apresentaremos também, como complemento da informação, os resultados dos cruzamentos efectuados, a esse nível.

3.3 Metodologia

3.3.1 Construção do questionário

Com o presente estudo, pretendia-se levar a cabo uma pesquisa descritiva, cujo objectivo primordial é apontado por Gil (1999, p. 44) como sendo: “a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Também Oliveira e outros (2004) apontam como finalidade de uma investigação descritiva compreender um determinado fenómeno, sem sobre ele pretender realizar uma intervenção imediata, mas alimentando a expectativa de que o conhecimento assim obtido acabe por, num horizonte mais longínquo, resultar positivamente sobre as práticas dos envolvidos. Tal como nos parece ter sido o caso, neste tipo de trabalho “procura-se obter uma descrição dos fenómenos, ou de determinadas características das populações, através da análise da sua frequência ou de operações de correlação entre variáveis”. (Idem, p. 27).

A fim de chegarmos ao conhecimento que se pretendia atingir, escolhemos como método de recolha das informações o inquérito por questionário, na variante de questionário auto-aplicado, segundo a nomenclatura utilizada por Gil (1999), ou “auto-administrado”, como lhe chamam Ghiglione e Matalon (2005, p. 163), ou ainda “de administração directa”, tal como o designam Quivy e Campenhoudt (2003, p. 188), por ser o próprio inquirido a preenchê-lo. Estes últimos autores, consideram este método especialmente adequado para “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Idem, p. 189), situação que nos parece aplicar-se ao presente estudo.

Mais ainda, tal como afirmam Ghiglione e Matalon (2005, p. 14) “o inquérito é uma técnica relativamente simples de aplicar”, apresentando ainda a vantagem de “ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos” (Ibidem). Sendo nossa pretensão realizar uma abordagem de tipo quantitativo, pareceu-nos, pois, tratar-se do instrumento mais apropriado. Para os mesmos autores, inquéritos em geral são “todas as formas de interrogar indivíduos tendo em vista uma generalização” (Idem, p. 15). Esta técnica apresenta, porém, o inconveniente de “se apoiar exclusivamente sobre a linguagem: a do investigador e as

das diversas categorias de inquiridos, não tendo nós qualquer motivo para admitir, a priori, que elas coincidam” (Idem, p. 12). Atendendo a que, no caso em presença, investigador e inquiridos apresentam um tipo de relação muito idêntica com o objecto do estudo, supomos que dominarão a linguagem utilizada, atribuindo-lhe sentidos muito aproximados em ambos os casos, razão pela qual este inconveniente se fará sentir, em nosso entender, de forma mínima.

Constituindo as práticas dos Coordenadores de Departamento Curricular comportamentos bastante difíceis de observar directamente sem uma presença frequente a acompanhá-los em reuniões e nas mais variadas vivências do seu quotidiano profissional, o questionário pareceu-nos ser o meio mais adequado de obter as informações pretendidas, no caso, a percepção que aqueles têm dessas mesmas práticas. Apoiámo-nos, nesta decisão, nas palavras de Ghiglione e Matalon (Idem, p. 13), quando afirmam que esta é a técnica mais apropriada para substituir observações muito difíceis ou impossíveis, ou ainda “para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea”. Também Gil (1999, p. 128) considera esta técnica adequada para chegar ao conhecimento de “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

O questionário construído integra, na sua maior parte, questões fechadas, que se nos afiguraram como particularmente adequadas, por apresentarem, basicamente, as vantagens que a seguir se referem, tais como são enunciadas por Foddy (2002, p. 143):

- “(a) Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si
- (b) Produzem respostas com menor variabilidade
- (c) Propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fácil resposta
- (d) Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis.”

Se bem que o intenso debate entre os partidários das questões abertas e aqueles que defendem as questões fechadas não tenha ainda chegado a conclusões definitivas, facto para o qual o próprio autor nos alerta, pelo menos as duas últimas vantagens parecem-nos indiscutíveis, aceitando nós que sejam vistas com algumas reservas as duas primeiras.

Por outro lado, e atendendo à considerável dimensão da amostra com a qual pretendíamos trabalhar, houve que pensar também nos aspectos práticos, tendo sido

levado em linha de conta o que afirmam Ghiglione e Matalon (2005, p. 116): “Do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, a priori, as mais cómodas.”

Decidimos, todavia, incluir uma questão final aberta, tomando como base para esta decisão algumas das vantagens apontadas a este tipo de questões por Foddy (2002, p. 143), a saber:

- “(a) Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras
- (b) Não sugerem respostas (...) – indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos (...)
- (f) Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas.”

Também as palavras de Ghiglione e Matalon (2005, p. 117) foram importantes para reforçar esta nossa intenção: “introduzindo algumas questões abertas, dar-se-á à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida”.

Gil (1999, p.131) aponta como principal vantagem das questões abertas “a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas”. No entanto, há que ter em conta que “questionários com muitas questões abertas frequentemente retornam com muitas delas não respondidas, visto requererem maiores esforços para serem respondidas” (Ibidem). Para além disso, é referido que o tratamento das respostas a este tipo de questões é muito mais complexo, recomendando-se que sejam introduzidas apenas em número reduzido.

Perante o exposto, pareceu-nos adequado construir o questionário predominantemente com questões fechadas, mas terminando com uma questão aberta final, para dar aos inquiridos alguma margem de manobra adicional na expressão das suas opiniões.

Optámos, dentro das escalas sociais, que “consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondem à sua percepção acerca do fato pesquisado” (Gil, 1999, p. 139), por uma escala de quatro graus. A lógica da nossa decisão teve por base os contributos de vários autores. Ghiglione e Matalon (2005, p. 137) apresentam do seguinte modo as vantagens de fornecer quatro alternativas, por oposição a duas completamente opostas:

- “Em primeiro lugar, as pessoas inquiridas podem ter a impressão, com apenas duas respostas possíveis, que as estão a forçar a tomar posições muito nítidas, que não são as suas, e que não se interessam propriamente por aquilo que pensam. Depois, tendo proposto mais de duas respostas, podemos escolher o agrupamento que acharmos melhor e não necessariamente juntar as duas primeiras respostas num lado e as outras duas noutra.”

Também para Gil (1999, p. 144): “a escala de quatro pode ser preferida porque evita a tendência central. Escalas com mais de cinco graus geralmente são inconvenientes”.

Entendemos, pois, como preferível não utilizar cinco graus, exactamente porque nos parecia poder levar a que os inquiridos, em caso de menor certeza, se refugiassem na resposta central como forma de se vincularem menos a uma opção mais marcada. A este propósito, socorremo-nos novamente das palavras de Ghiglione e Matalon que, quanto à introdução de uma categoria intermédia ou neutra, advertem para o seguinte (2005, p. 137): “pode também rezeir-se estar, deste modo, a oferecer uma escapatória àqueles que não fazem qualquer esforço de reflexão”.

Em suma, considerámos que uma escala de quatro graus seria, por um lado, suficientemente abrangente e, por outro lado, suficientemente detalhada para colher as diversas posições quanto a cada afirmação em análise.

A fim de garantir que não existiam falhas geradoras de dificuldades na compreensão das perguntas e no preenchimento, o questionário foi administrado a um grupo de docentes que desempenham ou já desempenharam o cargo de coordenadores de departamento. Daqui resultaram ligeiros ajustamentos, particularmente em termos de redacção.

3.3.2 Configuração do questionário

O questionário é constituído por duas partes distintas, antecedidas de uma parte introdutória inicial contendo a explicação acerca dos objectivos, finalidade e destinatários deste instrumento de recolha de informação, bem como a afirmação da salvaguarda do anonimato e da garantia de confidencialidade dos dados recolhidos. Na primeira parte, são pedidas informações sobre dados pessoais e profissionais dos inquiridos. Na segunda parte, é pedido que dêem expressão às suas opiniões relativamente ao assunto em estudo.

Quanto à primeira parte (dados pessoais e profissionais), foram pedidas informações relativas a cada inquirido, conforme a seguir se esclarece.

Questões 1., 2., 3., 5. e 6. – Estes dados (idade, número de anos de serviço na função docente, habilitações académicas, nível de ensino leccionado e situação

profissional) poderiam não ser absolutamente determinantes para explicar diferenças nas actuações dos coordenadores, mas poderiam também ter algum significado e, pelo menos, ajudariam a contextualizar melhor o estudo, não exigindo, por outro lado, grande esforço de preenchimento.

Questão 4. – Área(s) em que possui formação suplementar / especialização – esta informação poderia ser bastante importante; foram apresentadas como possibilidades as áreas de formação que a lei prevê como preferenciais para o exercício do cargo de coordenador de departamento, tendo sido deixada em aberto a possibilidade de ser acrescentada uma outra área qualquer diferente destas.

Questão 7. – O número de anos de permanência na escola poderia ser importante para saber até que ponto a pessoa em questão apresentava condições para conhecer devidamente a organização que integra, bem como para possuir uma visão estratégica para essa mesma organização.

Questões 8. e 9. – O número de anos de exercício do cargo poderia ser importante para perceber as dinâmicas criadas no seu exercício; também poderia ter influência na forma de desempenhar um cargo a experiência acumulada em outros cargos, interessando-nos uns mais que outros (por exemplo: membro do conselho executivo, orientador de estágio ou delegado/subdelegado/representante de disciplina ou de grupo disciplinar).

Ponderámos acerca da possibilidade de incluir entre estes dados a área de formação inicial e/ou o grupo disciplinar dos inquiridos, embora tenhamos acabado por decidir não o fazer, pelas razões a seguir expostas. Uma vez que teríamos de recorrer aos conselhos executivos a fim de obter autorização para a aplicação dos questionários, bem como solicitar o seu apoio logístico para a distribuição e recolha dos mesmos, entre os coordenadores de departamento, reflectimos acerca da salvaguarda do anonimato dos respondentes, que estaria imediatamente comprometido se esses dados tivessem sido expressos – cada coordenador, ao identificar a sua área de formação inicial, ou o grupo disciplinar a que pertencia, estaria automaticamente a identificar-se, nomeadamente perante os seus pares, ou perante o conselho executivo. Assim, para garantir a maior liberdade de resposta possível aos inquiridos, garantindo que não estariam a expor a sua identidade, caso não o pretendessem fazer, decidimos não incluir no levantamento dos dados pessoais / profissionais os itens em questão.

O mesmo motivo pode ser evocado para a não inclusão de um item acerca do departamento coordenado. Uma questão relativa a este assunto provocaria, contudo,

ainda um outro tipo de problemas: é que o figurino dos departamentos curriculares não é idêntico em todas as escolas. Aproveitando a margem de liberdade concedida a cada estabelecimento de ensino, no contexto dos diplomas legais que fundamentam a autonomia, os grupos disciplinares, ao juntarem-se em departamentos, seguiram, muitas vezes, lógicas diferentes, conforme os interesses e as necessidades de cada escola. Assim, e apenas a título de exemplo, encontramos a disciplina de Língua Portuguesa, em algumas escolas, agrupada conjuntamente com o Francês, o Inglês e, porventura, outras línguas estrangeiras, num departamento único abrangendo todas as línguas; em outras escolas, vimo-la agrupada com a História, a Geografia e a Educação Moral e Religiosa Católica. Situações semelhantes ocorrem com outras disciplinas. Como tal, e porque os departamentos não têm constituição idêntica em todas as escolas, não nos pareceu adequado pedir que fossem identificados.

Passamos, de seguida, a explicitar os argumentos que fundamentam a organização da segunda parte do questionário.

A tarefa de construção de um questionário que permitisse obter informações sobre a matéria em estudo, ou seja, as práticas de supervisão no exercício do cargo de coordenador de departamento curricular, segundo a apreciação de quem desempenha esse mesmo cargo, decorreu em várias etapas.

Começámos por recolher, dos trabalhos lidos, palavras-chave relacionadas com o que os vários autores entendem por supervisão, quer no sentido mais restrito, quer no sentido mais alargado de supervisão escolar. Após feita essa recolha, pareceu-nos possível agrupar essas mesmas palavras ou expressões fundamentais em quatro grandes vertentes da supervisão: liderança / desenvolvimento organizacional / coordenação / supervisão das práticas profissionais.

Definidas essas “vertentes”, o passo seguinte consistiu em redigir perguntas que nos levassem a apurar em que medida os coordenadores que nos propúnhamos questionar percepcionavam o exercício dessas vertentes da supervisão no desempenho dos seus cargos de coordenação / gestão intermédia.

Assim, procurámos apurar se, possuindo uma visão estratégica da sua escola, participavam na definição dos grandes objectivos que norteiam a sua missão, tomavam decisões determinantes para o seu futuro e demonstravam atitudes que pudessem ser conotadas com liderança, no sentido de liderança colegial. Por outro lado, foi nosso objectivo perceber em que medida visualizavam a sua escola como organização e até que ponto se encontravam comprometidos com o respectivo desenvolvimento

organizacional. Investigámos ainda sobre facetas que associámos mais à coordenação em sentido restrito, a fim de analisar se constituíam uma parte importante da sua acção de coordenadores. Por último, tentámos descobrir se também exerciam aspectos aqui agrupados sob a designação de supervisão das práticas profissionais, ou seja, funções tipicamente associadas aos supervisores na acepção mais restritiva de orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula.

No que respeita aos aspectos formais desta segunda parte do questionário, optámos por um conjunto de questões fechadas, que pudessem ser respondidas através de uma escala graduada que apresentava quatro possibilidades aos inquiridos. Para cada uma das quatro vertentes (liderança / desenvolvimento organizacional / coordenação / supervisão das práticas profissionais) formulámos doze afirmações relativamente às quais cada coordenador deveria exprimir-se quanto ao grau em que se verificam, usando a referida escala de respostas (4 = totalmente / 3 = bastante / 2 = pouco / 1 = nada). Incluímos ainda uma questão final aberta, destinada a apurar as dificuldades ou constrangimentos sentidos por cada inquirido, no desempenho do seu cargo.

Pensámos que através desse método obteríamos as informações que nos propúnhamos. Pareceu-nos também que, desta forma, apresentávamos aos inquiridos um instrumento caracterizado pela facilidade com que estes se pudessem pronunciar acerca das suas práticas.

3.3.3 Aplicação do questionário

Preparado o instrumento destinado à recolha da informação, havia que se proceder à sua distribuição por todos os elementos pertencentes à população-alvo. Esta consistia nos coordenadores de departamento em actividade em todas as setenta e sete escolas da Coordenação da Área Educativa do Porto. Supondo nós a existência de uma média de cinco departamentos por escola, estimava-se que o número de inquiridos rondaria os 385 (na verdade, esta estimativa deve ser ligeiramente superior à realidade, uma vez que a maior parte das escolas está efectivamente organizada em cinco departamentos, outras em quatro e outras em seis – apenas foi referida a existência de sete departamentos numa única escola; no entanto, pelos contactos estabelecidos,

pareceu-nos que aquelas que funcionam com quatro departamentos são mais do que aquelas onde existem seis).

Relatos de aplicação de questionários apresentados por outros investigadores faziam crer que nem sempre é fácil motivar os possíveis inquiridos a responder, o que resulta, muitas vezes, em taxas de retorno bastante baixas. A fim de procurar que a adesão a esta investigação fosse o mais expressiva possível, decidimos deslocar-nos pessoalmente a todas as escolas, estabelecer contacto com os respectivos conselhos executivos, explicar o objectivo do questionário e solicitar o apoio dos responsáveis destes órgãos na divulgação do estudo, na distribuição e na recolha dos questionários junto dos coordenadores de departamento.

Esta operação de visita às escolas e contacto com os conselhos executivos decorreu praticamente ao longo de todo o mês de Maio de 2006, o que se revelou um processo moroso, dado que toda esta investigação foi conduzida paralelamente com a prestação de serviço docente.

Ao longo do processo de distribuição dos questionários, fomos sendo alertados por vários membros dos conselhos executivos para a circunstância de as escolas e os docentes começarem a ficar saturados de tanta solicitação para a participação em projectos deste tipo, bem como para a dificuldade em conseguir que respondessem a documentos desta natureza, dado todo esse cansaço e a escassez do tempo de que dispunham, o que se repercutia no atraso, ou mesmo na recusa na devolução dos questionários. Perante reacções deste género, que aconteceram logo desde o início, confirmámos que a estratégia de fazer a distribuição pessoalmente tinha sido, provavelmente, a mais acertada e porfiámos ainda mais em pedir apoio com uma veemência acrescida, fazendo ver como era importante que os conselhos executivos ajudassem, motivando os coordenadores a responderem. De uma maneira geral, fomos recebidos com solicitude e promessa de colaboração. Apenas se registou uma recusa completa em colaborar por parte de duas escolas (o que fez imediatamente descer as nossas expectativas de respostas para 375).

Para além do diálogo estabelecido, eram deixados junto do órgão de gestão: uma carta de apresentação, bem como cópias da autorização para conduzir o estudo concedida pela Senhora Directora Regional da Educação do Norte, cópias de credenciais da escola onde a investigadora exerce a função docente e da Universidade Portucalense, cópias dos questionários e um envelope devidamente selado e endereçado à investigadora, através do qual deveriam ser devolvidas as respostas.

Foram devolvidos 194 questionários respondidos, o que equivale a uma taxa de retorno de, pelo menos, 52%. Reforçamos a ideia de que as reservas sistematicamente levantadas aquando da distribuição não levavam a que as expectativas relativamente a esse número fossem mais elevadas. Apesar de tudo, trata-se de uma amostra que possui um grau de representatividade significativo.

3.3.4. Tratamento estatístico

Os questionários foram sendo numerados à medida que eram recebidos. Em seguida, procedeu-se à codificação de todos os itens e à constituição de uma base de dados, de acordo com o programa a utilizar: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows – versão 12.0.

Definidas as variáveis, foram introduzidos os dados.

Na análise dos dados, foram utilizados os processos correntes da estatística descritiva, tendo-se procedido igualmente ao cruzamento de variáveis e ao teste de independência do Qui-quadrado.

Foram efectuados cruzamentos com as seguintes variáveis, relacionadas com a caracterização dos sujeitos: classe etária; número de anos de serviço na função docente; habilitações académicas; área de formação suplementar ou especialização; nível de ensino leccionado; número de anos de exercício do cargo; outros cargos desempenhados – número de outros cargos já exercidos e certos cargos em particular (orientador de estágio; membro do conselho executivo; delegado, subdelegado ou representante de disciplina ou grupo disciplinar; coordenador de ciclo; director de turma; assessor do conselho executivo; membro da assembleia; membro da comissão de avaliação do desempenho).

As variáveis que com estas foram cruzadas correspondem aos vários itens constantes do questionário, agrupados nas quatro áreas temáticas aí consideradas, relativas às vertentes da supervisão integradas no estudo.

Uma vez que as variáveis, tal como se encontravam definidas originariamente, não ofereciam condições para serem submetidas ao teste do Qui-quadrado, por forma a apresentarem resultados estatisticamente válidos, houve que agregar algumas categorias, processo do qual resultou o seguinte:

- A escala de classificação das afirmações propostas aos coordenadores, em cada uma das quatro vertentes da supervisão passou a ser constituída apenas por duas categorias: bastante ou totalmente, por um lado / pouco ou nada, por outro. Bastante ou totalmente corresponde à parte mais positiva do posicionamento dos coordenadores face às questões colocadas, ou seja, a assunção de que aquelas facetas da supervisão são realizadas; pouco ou nada representa a parte mais negativa, isto é, aquilo que os coordenadores acham que menos se verifica.
- As três classes etárias iniciais foram reduzidas a duas: até 45 anos/mais de 45 anos; a eliminação da primeira classe prevista (menos de 30 anos) não representou um enviesamento significativo, uma vez que apenas um inquirido se situava nela.
- A variável “número de anos de serviço na função docente também sofreu uma junção da classe “menos de dez” (que só tinha três ocorrências) com a seguinte, passando a estar definidas duas classes, a saber: até 20/mais de 20.
- Quanto à variável “habilitações académicas”, e dada a enorme representatividade da categoria “licenciatura” (81% das ocorrências), apenas havia condições de aplicar o teste de independência do Qui-quadrado agrupando as outras três (mestrado/bacharelato/outra) numa só, daí resultando a definição das duas seguintes categorias: licenciatura/outra.
- No que respeita à variável “formação suplementar ou especialização”, agrupámos as quatro categorias de forma a permanecerem duas que deixassem transparecer se se tratava de casos em que os inquiridos possuíam qualquer das áreas de formação previstas legalmente ou não; assim, temos: por um lado, “nenhuma”, que inclui os que efectivamente responderam “nenhuma” e ainda os que responderam “outra”; por outro lado, “organização e desenvolvimento curricular ou supervisão pedagógica e formação de formadores”, que corresponde aos inquiridos que possuem qualquer uma destas especializações.
- Dada a hegemonia quase absoluta (97,4%) dos inquiridos cuja situação profissional é a de PQND (professores do quadro de nomeação definitiva) e a escassíssima representatividade das outras duas categorias, não foi efectuado o cruzamento desta variável (situação profissional) com as outras relativas às vertentes da supervisão, pois não haveria relevância estatística nos resultados desse processo.

- Relativamente à variável “número de anos de permanência na escola”, as duas primeiras categorias (menos de 2/ de 2 a 4) foram agrupadas numa única (até 4), permanecendo idêntica a categoria “mais de 4”.
- O mesmo procedimento foi aplicado à variável “número de anos de exercício do cargo”: até 4 / mais de 4.
- Quanto à variável “número de outros cargos já exercidos”, dada a reduzida representatividade de algumas das categorias, reagrupámo-las nas seguintes: 0 ou 1; 2; 3; 4 ou mais.

Registe-se que este processo de agregação de variáveis apenas foi utilizado para fazer cruzamentos entre variáveis e para as submeter ao teste do Qui-quadrado e não logo desde o cálculo dos resultados de cada variável considerada de per si.

No que diz respeito ao item de resposta aberta, foi feita a respectiva codificação. Tal como referem Ghiglione e Matalon (2005, p. 233), “trata-se, de facto, de um problema de análise de conteúdo, tendo em vista apresentar os resultados de uma forma simples”, aplicando-se, portanto, as mesmas técnicas ou, pelo menos, as mesmas orientações metodológicas. Dado que, no caso presente, as respostas recolhidas são declarações muito breves, na maior parte dos casos consistindo em meras listagens de dificuldades ou constrangimentos encontrados no desempenho do cargo de coordenador, foi efectuada uma primeira leitura, a partir da qual foram definidas as categorias, nas quais posteriormente foram englobadas as respostas. Foi então feita uma análise com base na frequência com que se registaram as referências a cada uma das categorias definidas, sendo as respostas menos frequentes englobadas numa categoria residual designada de “outras”.

Capítulo 4 – Apresentação e discussão de resultados

4.1 Introdução

Ao longo do presente capítulo, procuraremos dar a conhecer os resultados do estudo empírico que empreendemos, obtidos na sequência da aplicação dos procedimentos que nos propusemos seguir e que delineámos no capítulo anterior referente à metodologia. Mantivemos como linha orientadora do nosso percurso a questão de partida que fez despoletar todo este projecto, ou seja, a tentativa de descobrir como os coordenadores de departamento se visualizam enquanto supervisores escolares, que percepções têm quanto às vertentes da supervisão que exercem, no desempenho desse cargo. Num tempo em que é vital prosseguir na senda da qualidade, a responsabilização e a prestação de contas perante os resultados das acções de cada um e do próprio colectivo fazem parte das vivências quotidianas de cada organização. Compete, porém, a alguns dos seus membros despoletar os processos que levem à tomada de consciência, à reflexão e à participação nas decisões. Os coordenadores de departamento situam-se entre estes grupo de profissionais. Com este estudo procurámos perceber se, encontrando-se imbuídos deste espírito, assumem, nas suas práticas, essa responsabilidade acrescida de serem verdadeiros supervisores.

Optámos por apresentar, numa primeira fase, os resultados parcelares relativos a cada vertente da supervisão considerada (liderança, desenvolvimento organizacional, coordenação e supervisão das práticas pedagógicas), apreciando em que medida lhe é dada realização, de acordo com as percepções dos coordenadores inquiridos. Procurámos ainda evidenciar associações estatisticamente significativas entre as respostas dadas, em cada vertente, e algumas das variáveis consideradas no estudo, designadamente: a classe etária dos inquiridos; o número de anos de serviço na função docente; as habilitações académicas; o facto de possuírem ou não formação suplementar/especialização em organização e desenvolvimento curricular ou supervisão pedagógica e formação de formadores (áreas indicadas legalmente como preferenciais para o exercício da coordenação dos departamentos curriculares); o nível de ensino leccionado; o número de anos de exercício do cargo de coordenador de departamento; o número de outros cargos já exercidos e a circunstância de já terem exercido alguns desses cargos em particular (delegado, subdelegado ou representante de disciplina / orientador de estágio / coordenador de ciclo / membro do conselho executivo).

Posteriormente, procedemos a uma análise comparativa das quatro vertentes, fazendo ressaltar as diferenças entre o grau de cumprimento de cada uma delas, na percepção dos inquiridos.

Registámos ainda as principais dificuldades ou constrangimentos encontrados pelos coordenadores no desempenho do seu cargo, tal como foram indicados no item de resposta aberta incluído no questionário.

Por último, procurámos sintetizar as principais conclusões que, na nossa óptica, ressaltam de todo este trabalho de análise, discussão e tentativa de compreensão das formas de realização da supervisão, ao nível do cargo de gestão intermédia que elegemos como objecto de estudo.

4.2 Caracterização da amostra

Começaremos por apresentar uma caracterização da amostra, referindo-nos aos vários aspectos sobre os quais foram solicitadas informações. Recordamos que foram respondidos e enviados de volta 194 questionários.

Classe etária	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
menos de 30	1	,5	,5	,5
de 30 a 45	99	51,0	51,0	51,5
mais de 45	94	48,5	48,5	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Quadro 2 – Distribuição dos coordenadores por classe etária

No que diz respeito à idade dos coordenadores inquiridos, apenas um se situa abaixo dos trinta anos, sendo que os restantes se inscrevem quase igualmente nas outras duas classes etárias previstas (51,0% entre os trinta e os quarenta e cinco anos e 48,5% acima dos quarenta e cinco). São, portanto, os professores já com idades acima dos trinta aqueles que, nesta amostra, desempenham o cargo de coordenador de departamento; estamos em crer que tal se verificará também ao nível geral.

Anos de serviço	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
menos de 10	3	1,5	1,6	1,6
de 10 a 20	80	41,2	41,5	43,0
mais de 20	110	56,7	57,0	100,0
Total	193	99,5	100,0	
não responde	1	,5		
Total	194	100,0		

Quadro 3 – Distribuição dos coordenadores por antiguidade (número de anos de serviço)

Quanto à antiguidade, ou número de anos de serviço na função docente, só três dos respondentes exercem essa função há menos de dez anos; 41,5% situam-se na classe entre os dez e os vinte anos de serviço e 57,0% trabalham como professores há mais de vinte anos. Este resultado parece apontar para o facto de grande parte das escolas, na sua própria organização, já virem considerando vantajoso colocar num cargo de gestão intermédia como o que se encontra em estudo docentes com uma experiência profissional considerável, tal como tem vindo a ser apontado como recomendável ao

nível dos documentos oficiais (proposta de alteração ao regime legal da carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
mestrado	16	8,2	8,2	8,2
licenciatura	157	80,9	80,9	89,2
bacharelato	12	6,2	6,2	95,4
outra	9	4,6	4,6	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Quadro 4 – Distribuição dos coordenadores por habilitações académicas

Ao analisarmos as habilitações académicas dos docentes titulares do cargo de coordenador de departamento curricular, concluímos que, na sua grande maioria (acima de 80%) possuem o grau de licenciatura.

Verificou-se um forte incremento, nos últimos anos, no número de professores que procuravam uma formação acrescida, que lhes conferisse um grau superior (mestrado ou doutoramento), não só pelo gosto em acrescentar aos seus conhecimentos e em iniciar-se na investigação, mas também pelas vantagens que trazia, até ao presente, em termos de progressão na carreira. Se à percentagem de 8,2% de coordenadores com mestrado juntarmos os 4,8% com outras habilitações (que incluem: frequência ou conclusão de parte curricular de mestrado, parte curricular de doutoramento, ou pós-graduação), verificamos que este movimento, provavelmente, também se fez sentir ao nível dos titulares deste cargo, pois estamos em crer que será uma percentagem mais expressiva do que teria existido noutros tempos. Uma outra possível questão seria a de saber até que ponto a representatividade de docentes titulares de grau superior à licenciatura entre os que assumem este tipo de cargos nas escolas é maior ou idêntica à do total dos professores. Não temos, porém, dados para concluir sobre esta situação.

Registe-se também que, apesar das vantagens existentes na obtenção do grau de licenciatura e das múltiplas oportunidades que foram dadas, nos últimos anos, para os docentes o conseguirem (nomeadamente através da profusão de cursos que conferiam DESEs – Diplomas de Estudos Superiores Especializados, equiparados à licenciatura, para efeitos de carreira docente), ainda podemos encontrar uma percentagem considerável (6,2%) de coordenadores apenas com o bacharelato. Também aqui, não possuímos dados que nos levem a concluir se esta percentagem é idêntica à que encontraríamos se nos reportássemos ao total dos professores.

Área de formação suplementar / especialização	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
nenhuma	156	80,4	80,4	80,4
organização e desenvolvimento curricular	8	4,1	4,1	84,5
supervisão pedagógica e formação de formadores	15	7,7	7,7	92,3
outra	14	7,2	7,2	99,5
organização e desenvolvimento curricular + supervisão pedagógica	1	,5	,5	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Quadro 5 – Distribuição dos coordenadores por área de formação suplementar ou especialização

Apurámos que a percentagem dos coordenadores que não possuem qualquer tipo de formação suplementar ou especialização se situa à volta dos 80%.

Encontrando-se estabelecido no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, que os departamentos curriculares devem ser coordenados, preferencialmente, por docentes que tenham obtido formação suplementar numa das seguintes áreas: área de formação especializada de organização e desenvolvimento curricular ou área de formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores, procurámos informação a este propósito. Das respostas dadas ao questionário, concluímos que apenas 11,8% dos inquiridos possuem formação em alguma dessas duas áreas, sendo que um deles possui em ambas. Das duas áreas consideradas, a de organização e desenvolvimento curricular foi a que registou uma frequência menor (4,1%), tendo obtido formação em supervisão pedagógica e formação de formadores 7,7% dos respondentes. Há, pois, uma elevada percentagem de coordenadores de departamento (87,6%) que desempenham esse cargo sem possuírem formação acrescida nas áreas legalmente apontadas como preferenciais para esse fim (ou não possuem qualquer formação suplementar ou possuem outra que não nessas áreas).

Quanto a outro tipo de formação suplementar, para além da especificada, encontrámos apenas cerca de 7,2% de coordenadores que afirmavam possuí-la, designadamente em áreas como: orientação educativa ou orientação pedagógica – três menções (tendo sido particularizada como uma área diferente das apresentadas no questionário pelos respectivos respondentes, questionámo-nos se não poderia ter sido considerada como altamente relacionada com a supervisão pedagógica, mas decidimos seguir a opção dos respondentes); administração escolar, pedagogia e didáctica, tecnologia educativa, animação comunitária ou sócio-educativa – duas menções, em

cada caso; teatro, ensino especial, educação e cidadania, ciências da educação e tecnologias da educação e da comunicação – uma menção cada.

Nível de ensino leccionado	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
2º ciclo	80	41,2	41,5	41,5
2º + 3º ciclo	19	9,8	9,8	51,3
3º ciclo	94	48,5	48,7	100,0
Total	193	99,5	100,0	
não responde	1	,5		
Total	194	100,0		

Quadro 6 – Distribuição dos coordenadores por nível de ensino leccionado

A maior parte dos coordenadores de departamento das escolas seleccionadas (escolas básicas dos segundo e terceiro ciclos) lecciona no terceiro ciclo (48,7%), embora a diferença relativamente aos que leccionam no segundo ciclo (41,5%) não seja muito significativa. Quase 10% dos inquiridos leccionam simultaneamente em ambos os ciclos.

Situação profissional	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
PQND	189	97,4	97,4	97,4
PQZP	1	,5	,5	97,9
Professor contratado	4	2,1	2,1	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Quadro 7 – Distribuição dos coordenadores por situação profissional

Os coordenadores, na sua quase totalidade (97,4%) são professores do quadro de nomeação definitiva, tendo, portanto, atingido a situação profissional que oferece mais estabilidade, em termos de afectação ao quadro de uma escola, e menos necessidade de se sujeitar a movimentações.

Número de anos de permanência na escola	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
menos de dois	4	2,1	2,1	2,1
de 2 a 4	40	20,6	20,6	22,7
mais de 4	150	77,3	77,3	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Quadro 8 – Distribuição dos coordenadores de acordo com o tempo de permanência na escola

O resultado associado à situação profissional é consentâneo com o que se verifica relativamente ao número de anos de permanência na escola, em que acima de

três quartos dos inquiridos (77,3%) se situam na classe “mais de quatro”. Dos restantes, 20,6% encontram-se naquela escola, no mínimo, há dois anos e apenas quatro dos inquiridos (2,1%) têm um tempo de permanência na escola de menos de dois anos. Parece, pois, poder divisar-se uma relação entre o facto de se exercer o cargo de coordenador de departamento curricular e a circunstância de se ter permanecido na mesma escola por um número crescente de anos. É razoável admitir que, à medida que vão ficando por mais tempo na mesma escola, os professores começam a dar a conhecer com mais profundidade a sua forma de trabalhar, acabando por, com maior probabilidade, ser eleitos para os cargos de coordenação.

Número de anos de exercício do cargo	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
menos de 2	50	25,8	26,2	26,2
de 2 a 4	70	36,1	36,6	62,8
mais de 4	71	36,6	37,2	100,0
Total	191	98,5	100,0	
não responde	3	1,5		
Total	194	100,0		

Quadro 9 – Distribuição dos coordenadores de acordo com a permanência no exercício do cargo

Quanto ao número de anos de exercício do cargo, constata-se que a percentagem de coordenadores é crescente, à medida que consideramos classes mais elevadas, isto é, se cerca de um quarto dos coordenadores se situa no intervalo de menos de dois anos de exercício do cargo, essa percentagem aumenta para 36,6% quando passamos para a classe entre os dois e os quatro anos, para subir ainda (37,2%), quando consideramos os coordenadores que vêm desempenhando essa função há mais de quatro anos. Parece, pois, haver alguma tendência para a permanência no cargo, embora se deva registar que se trata de uma situação à qual se ascende por eleição de entre os pares. A experiência diz-nos que se verifica, frequentemente, uma dupla acomodação: do departamento e do coordenador – se este vai mostrando eficiência no seu trabalho e não sente demasiadas reservas em relação a continuar, quase sempre é reconduzido, o que acaba por ser, na maior parte dos casos, também uma situação agradável para o departamento, que não tem de pensar em alternativas. Esta circunstância pode trazer consideráveis benefícios, uma vez que a aprendizagem por que passam os docentes nos primeiros anos de coordenação acaba por ser rentabilizada caso continuem a exercer essa função. Obviamente que também são possíveis fenómenos de estagnação, com os coordenadores, ao fim de certo tempo, a instalarem-se no cargo, perdendo iniciativa e

dinamismo, ou mesmo fenómenos de cansaço, uma vez que se trata de um cargo bastante exigente, em termos de tempo e de dedicação – tais situações são corrigíveis periodicamente, já que os mandatos são limitados no tempo (ainda que cada escola tivesse tido, a este nível, também autonomia para, no respectivo regulamento interno, fixar a duração dos mandatos dos detentores dos diversos cargos).

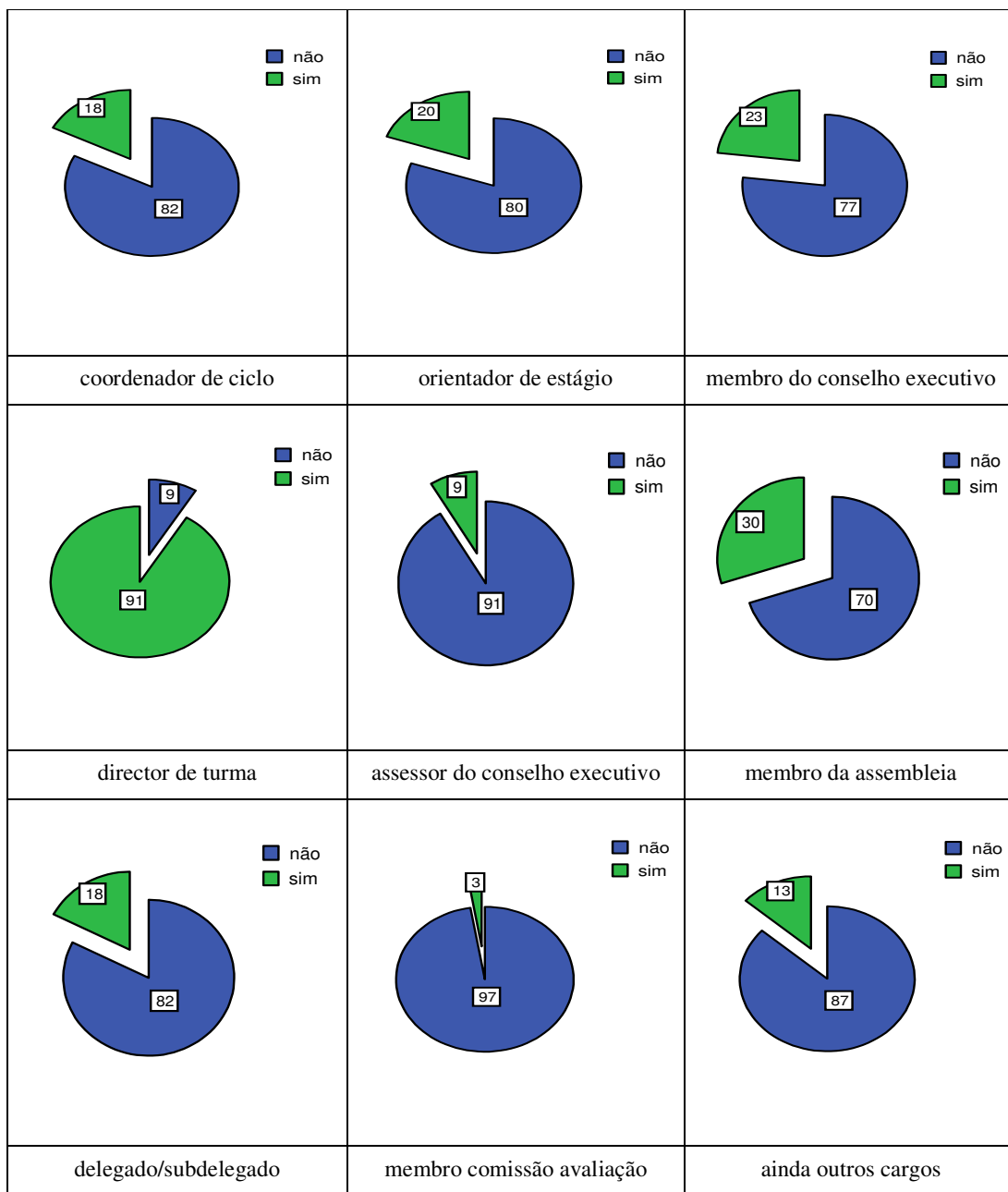
Número de cargos já exercidos além deste	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
0	8	4,1	4,1	4,1
1	52	26,8	26,8	30,9
2	59	30,4	30,4	61,3
3	44	22,7	22,7	84,0
4	24	12,4	12,4	96,4
5	3	1,5	1,5	97,9
6	2	1,0	1,0	99,0
7	2	1,0	1,0	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Quadro 10 – Distribuição dos coordenadores por número de cargos exercidos

Se fizermos um levantamento do número de cargos já exercidos, para além deste, pelos coordenadores inquiridos, concluímos que cerca de 30% deles já exerceram dois outros cargos, 26,1% apenas um, 22,7% exerceram três outros cargos e 12,4% quatro, diminuindo consideravelmente as percentagens a partir daí. Registe-se que 4,1% não exerceu qualquer outro cargo, o que é digno de nota, pois, na maior parte dos casos, merece-se a confiança dos colegas para se ser eleito para a coordenação de um departamento curricular apenas após ter demonstrado possuir um perfil de alguma organização e alguma responsabilidade no exercício de outros cargos como, por exemplo, o de director de turma, que é uma função pela qual quase todos os professores acabam por passar.

Ao longo do nosso estudo, procuraremos averiguar também em que medida o facto de terem sido titulares de outros cargos interfere com a forma como os coordenadores de departamento percebem a sua acção enquanto supervisores escolares.

Vejam, então, os outros cargos já desempenhados pelos inquiridos:



Quadro11 – Outros cargos já exercidos pelos coordenadores inquiridos (em percentagem)

No questionário, apresentámos um elenco de seis opções possíveis de cargos já eventualmente desempenhados (coordenador de ciclo, orientador de estágio, membro do conselho executivo, director de turma, assessor do conselho executivo, membro da assembleia). Ao ler as respostas acrescentadas pelos inquiridos, decidimos particularizar ainda os resultados relativamente a dois outros cargos ou funções: delegado/subdelegado/representante de grupo disciplinar – por ser o cargo equivalente ao de coordenador de departamento, antes da junção dos grupos disciplinares em

departamentos curriculares; membro da comissão de avaliação do desempenho, por ter a ver com a avaliação do desempenho dos docentes, um dos aspectos da supervisão que também pretendemos estudar melhor. Considerámos ainda uma categoria residual de outros cargos que ou foram referidos com reduzida frequência ou nos pareceram apresentar um menor grau de conexão com o presente estudo.

No que concerne aos cargos já exercidos com mais frequência pelos coordenadores, pudemos verificar que 91,2% dos inquiridos já exerceram o cargo de director de turma, aquele que praticamente todos os docentes acabam por desempenhar e, porventura, o que vão desempenhando mais recorrentemente ao longo da sua vida profissional. Segue-se o conjunto dos que já foram membros da Assembleia (30%) e o dos que já pertenceram ao Conselho Executivo (23%). Cerca de 20% dos inquiridos já foram orientadores de estágio, situação que nos interessa explorar posteriormente, uma vez que se trata de profissionais ligados à supervisão, embora no contexto da formação inicial de professores. 18% dos respondentes já foram coordenadores de ciclo e, numa percentagem idêntica, já exerceram os cargos de delegado, subdelegado ou representante de grupo disciplinar, que são os cargos que antecederam a coordenação em estudo, antes da junção dos grupos disciplinares em departamentos mais abrangentes. Apenas cerca de 9% foram assessores do conselho executivo e só 3% explicitaram ter pertencido à comissão de avaliação do desempenho do pessoal docente. Cerca de 13% referiram ter exercido ainda outros cargos para além destes, embora com uma expressão muito menor. Destes, refiram-se, por exemplo, os seguintes: director de instalações, coordenador de projectos ou coordenador do desporto escolar.

4.3 Vertentes da supervisão escolar

4.3.1 Liderança

A fim de analisarmos cada uma das respostas às questões relativas à vertente “liderança”, tomaremos por base a informação contida no quadro seguinte.

Questões relativas à vertente: “liderança”	Percentagem válida				Não respon- de (%)	Resp. inváli- da (%)
	nada	pouco	bastan- -te	total- mente		
A1 – A minha acção enquanto Coordenador(a) tem repercussões visíveis ao nível de toda a escola.	1,6	34,4	55,6	8,5	2,6	0,0
A2 – Gerir pessoas e as suas interacções representa uma parte significativa do meu trabalho.	0,5	19,2	67,9	12,4	0,5	0,0
A3 – Planifico regularmente o trabalho do Departamento, antecipando situações problemáticas e grandes objectivos a atingir.	0,5	12,4	68,4	18,7	0,5	0,0
A4 – Sou responsável pela distribuição das tarefas entre os professores do Departamento.	4,2	26,6	51,6	17,2	1,0	0,5
A5 – O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa.	1,0	44,5	50,8	3,1	1,5	0,5
A6 – Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno.	5,9	49,7	41,2	3,2	3,6	0,0
A7 – Enquanto Coordenador(a), costumo averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controle sobre a qualidade do seu trabalho.	16,5	56,7	24,7	2,1	0,0	0,0
A8 – As ideias que apresento contam sempre com o apoio dos outros membros do Departamento, bem como dos outros órgãos em que tenho assento.	2,1	7,2	69,1	21,6	0,0	0,0
A9 – Estimulo e promovo a concepção e o desenvolvimento de projectos por parte dos membros do Departamento.	1,0	17,7	64,6	16,7	1,0	0,0
A10 – Participo no processo de avaliação do desempenho profissional dos professores que coordeno.	51,3	33,7	7,5	7,5	3,6	0,0
A11 – A minha participação no Conselho Pedagógico permite-me influenciar as decisões mais importantes para o futuro da escola.	1,0	29,2	59,9	9,9	1,0	0,0
A12 – O desempenho do cargo de Coordenador(a) faz constantemente apelo ao exercício de competências de liderança.	1,6	21,4	62,0	15,1	1,0	0,0

Quadro 12 – Síntese das respostas às questões incluídas na vertente “liderança”.

Analisando separadamente cada uma das questões colocadas relativamente à vertente da liderança, apurámos que uma grande parte dos coordenadores (64,1%, considerando os que responderam bastante ou totalmente) afirma que a sua acção tem repercussões visíveis ao nível de toda a escola. Não deixa, porém, de ser bastante significativa a percentagem dos que sentem que tal se verifica pouco ou mesmo nada (36,0%) – isto é: mais de um terço dos coordenadores não sentem francamente que a sua acção se repercute de forma visível no contexto geral da escola.

Cerca de 80% dos coordenadores reconhecem-se bastante ou totalmente na afirmação de que uma parte significativa do seu trabalho tem a ver com a gestão de pessoas e das suas interacções, parecendo, pois, haver um consenso bastante generalizado em relação a esta faceta da sua actuação.

Uma percentagem muito significativa dos inquiridos (87,1%, se juntarmos os que responderam bastante e totalmente) afirmam proceder regularmente à planificação do trabalho do departamento, tendo por base os grandes objectivos a atingir e a antevisão de eventuais situações problemáticas. Isto é, possuindo uma visão estratégica, procedem a um planeamento sistemático da sua actuação e do rumo a imprimir à estrutura de orientação educativa que coordenam.

No que concerne à distribuição de tarefas entre os membros do departamento, situação ligada à gestão de pessoas, apesar de as opiniões dos respondentes irem maioritariamente (68,8%) no sentido de que se trata de uma responsabilidade sua, há uma percentagem expressiva de discordâncias relativas ou totais (31,2%) – há, pois, coordenadores que demonstram alguma resistência em admitir como sua a responsabilidade de distribuir tarefas entre os professores que integram o departamento. Esta faceta do trabalho dos coordenadores pode apresentar-se como algo controversa e é susceptível de ser discutida segundo duas perspectivas: por um lado, nem sempre os restantes membros do departamento reconhecem autoridade ao coordenador para interferir na gestão do seu trabalho; numa outra perspectiva, alguns coordenadores têm dificuldade em assumir que o cargo lhes confere essa atribuição. Pensamos que tal situação se relaciona com uma cultura de igualitarismo vivida entre a classe docente, cultura essa que, de algum modo, dificulta a assunção de atitudes de protagonismo e liderança, tal como referem certos autores (Costa, Neto-Mendes e Sousa, 2001).

Apesar de ligeiramente acima de metade dos inquiridos assumirem frontalmente que o dinamismo do departamento se deve bastante, ou mesmo totalmente, à sua iniciativa, quase outros tantos (45,5%) demonstram muita relutância em admiti-lo, uma vez que apenas acham que tal se verifica “pouco”, ou mesmo “nada”.

Metade dos inquiridos sentem que exercem pouca influência sobre os professores que coordenam, havendo ainda 5,9% que afirmam não a exercer de todo. É, pois, menor a percentagem dos coordenadores que sentem francamente exercer uma influência notória sobre os outros membros do departamento do que a daqueles que não o sentem. Parece-nos tratar-se novamente de uma postura de recusa de um estatuto de

certa superioridade em relação aos pares, dentro da tradição da igualdade acima referida.

Apenas cerca de um quarto dos coordenadores (o conjunto das respostas bastante e totalmente não chega a perfazer 27%) assumem frontalmente costumar averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercerem controle sobre a qualidade do seu trabalho. Registe-se que a percentagem daqueles que afirmam não o fazer de todo é a segunda mais expressiva neste conjunto de questões englobadas na vertente da liderança, tomando o valor de 16,5%, enquanto 56,7% declaram fazê-lo “pouco”. Tal resultado parece-nos, pois, vir ao encontro da percepção de que não existe, na maior parte das escolas, a tradição de controlar sistematicamente a qualidade das práticas dos docentes, nem mesmo por parte da figura do coordenador de departamento, gestor intermédio que estaria, porventura, na posição mais adequada para o fazer. Existirá, mesmo, uma certa resistência dos docentes a que esse controle seja efectuado, pois estes, segundo alguns autores, tendem a ver como uma “«intrusão» dos colegas ou do supervisor” (Ramos e Gonçalves, 1996, p. 141) qualquer comentário à sua actuação a nível profissional, situação que dificulta a partilha e a discussão de experiências. Num contexto caracterizado por este tipo de sensibilidades e reservas, que certamente se tornarão ainda mais evidentes ao analisarmos a vertente que designámos “supervisão das práticas profissionais”, torna-se compreensível que os coordenadores de departamento apresentem dificuldade em assumir esta faceta da liderança que tem a ver com o controle da qualidade das práticas dos restantes docentes.

Quanto à questão de as ideias apresentadas pelo coordenador contarem sempre com o apoio dos outros membros do departamento, ou dos vários órgãos onde aquele tem assento, é aceite como certa por uma grande margem dos inquiridos. Não chegam a 10% os que sentem que as suas ideias contam com pouco ou nenhum apoio, nas circunstâncias descritas.

Cerca de 81% dos respondentes afirmam promover a concepção e o desenvolvimento de projectos por parte dos professores que coordenam.

A questão 10 solicitava dos coordenadores que se pronunciassem acerca da sua participação na avaliação do desempenho profissional dos professores do seu departamento. É desde logo digna de nota a circunstância de se tratar daquela de entre as afirmações relativas ao tema “liderança” que somou um número maior de respostas omissas: houve sete inquiridos (3,6% do total) que não responderam. Quanto aos que expressaram a sua opinião, mais de metade afirmaram não participar nada em tal

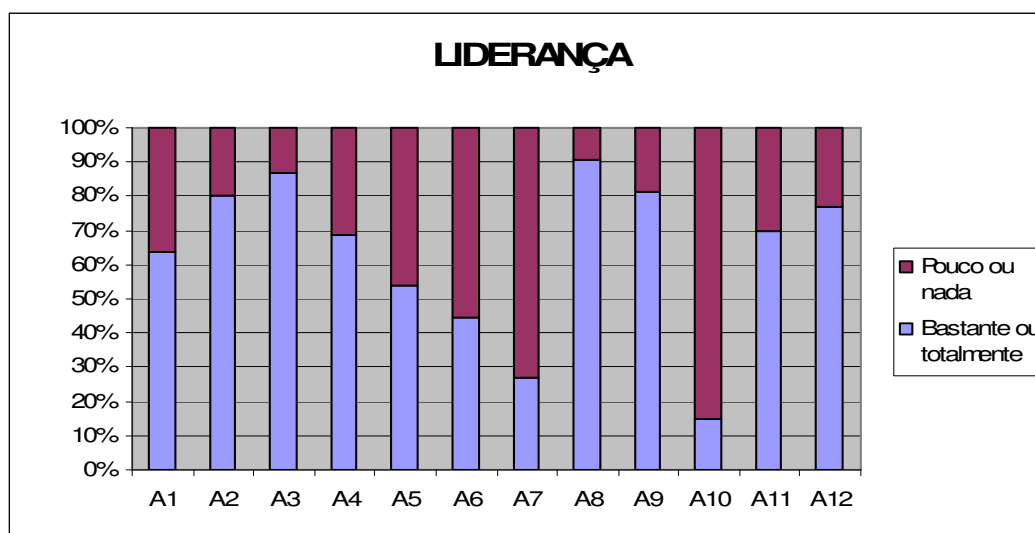
processo e cerca de 34% declararam participar pouco. Tal como se encontra definido legalmente o processo de avaliação dos docentes, até ao momento, não é de surpreender este resultado, segundo o qual os coordenadores de departamento, em geral, não interferem nele. A avaliação dos docentes, na actualidade, conta apenas com a intervenção do próprio (a quem compete elaborar um relatório crítico acerca do seu desempenho, num determinado período de tempo correspondente à permanência num certo escalão da carreira), da comissão de avaliação, constituída no âmbito do conselho pedagógico (que aprecia esse relatório – e talvez seja enquanto membros do conselho pedagógico e integrando esta comissão que alguns coordenadores já participam actualmente neste processo) e do presidente do conselho executivo ou director executivo (que ratifica o parecer da comissão, competindo-lhe a palavra final). A recente proposta ministerial de alteração do estatuto da carreira docente, que se encontra em fase de discussão e negociação entre os parceiros sociais, prevê grandes alterações neste domínio, supondo a participação de mais intervenientes no processo de avaliação dos professores, designadamente os coordenadores de departamento curricular.

Mais de dois terços dos inquiridos são de opinião que a sua participação no conselho pedagógico lhes permite influenciar bastante (59,9%) ou mesmo totalmente (9,9%) as decisões mais importantes para o futuro da escola. Não são negligenciáveis, contudo, os cerca de 30% que pensam que a sua influência, por essa via, é reduzida. Refira-se, a este propósito, a evolução sofrida por este órgão, a partir da reformulação nos órgãos de administração e gestão das escolas decorrente do decreto-lei número 115-A/98 que modificou a estrutura anterior, nomeadamente restringindo os poderes decisórios do conselho pedagógico. Este passou a ser primordialmente um órgão consultivo, ao qual cabe sobretudo elaborar propostas e emitir pareceres, competindo as decisões finais, em matéria dos documentos fundamentais da escola (projecto educativo, projecto curricular, regulamento interno, plano anual de actividades), à assembleia ou ao conselho executivo. Assim, sempre no respeito das competências que estão definidas por esse mesmo decreto-lei, depende, apesar de tudo, da dinâmica de cada escola a valorização maior ou menor que é dada à acção do conselho pedagógico. Admitimos, pois, que, neste contexto, haja escolas nas quais os coordenadores não sintam como decisiva a sua participação nesse mesmo órgão.

Mais de três quartos dos coordenadores consideram bastante ou totalmente que o desempenho desse cargo faz um apelo constante ao exercício de competências de

liderança, havendo uma percentagem ligeiramente acima dos 20% que pensam que tal se verifica pouco ou nada.

Resumiremos a situação relativa à percepção dos coordenadores de departamento curricular quanto ao exercício da supervisão escolar, na vertente de liderança, recorrendo ao gráfico seguinte.



Quadro 13 – Gráfico de resultados relativos à vertente “liderança”.

Podemos constatar que, das doze questões colocadas, há três relativamente às quais a percentagem dos coordenadores que dizem verificar-se bastante ou totalmente é significativamente menor (abaixo dos 50%) do que a dos que dizem não se verificar ou verificar-se pouco. São elas: exercer uma influência notória sobre os docentes que coordenam (A6); averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controle sobre a qualidade do seu trabalho (A7) e participar no processo de avaliação do desempenho dos docentes que coordenam (A10). Divisam-se, pois, determinadas áreas possíveis de afirmação de liderança, por parte dos coordenadores de departamento curricular, nas quais a intervenção destes é notoriamente escassa, designadamente: o controlo sobre a forma como os professores exercem o seu trabalho e a participação na sua avaliação.

Quanto à relação entre determinadas características dos coordenadores e as suas percepções relativamente ao exercício da supervisão, apresentaremos em seguida os resultados dos cruzamentos de variáveis a que procedemos, no âmbito da vertente “liderança”.

Analisemos, pois, os quadros seguintes, relativos a cruzamentos com a variável “número de anos de serviço”.

			A5 – O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Número de anos de serviço	até 20	Ocorrências	46	37	83
		Ocorrências esperadas	38,2	44,8	83,0
		Resíduo	7,8	-7,8	
	mais de 20	Ocorrências	41	65	106
		Ocorrências esperadas	48,8	57,2	106,0
		Resíduo	-7,8	7,8	
Total		Ocorrências	87	102	189
		Ocorrências esperadas	87,0	102,0	189,0
Pearson Chi-square = 4,600 p = 0,032					

Quadro 14 – Cruzamento: número de anos de serviço * A5

			A6 – Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Número de anos de serviço	até 20	Ocorrências	53	27	80
		Ocorrências esperadas	44,7	35,3	80,0
		Resíduo	8,3	-8,3	
	mais de 20	Ocorrências	51	55	106
		Ocorrências esperadas	59,3	46,7	106,0
		Resíduo	-8,3	8,3	
Total		Ocorrências		82	186
		Ocorrências esperadas		82,0	186,0
Pearson Chi-square = 5,370 p = 0,020					

Quadro 15 – Cruzamento: número de anos de serviço * A6

			A12 – O desempenho do cargo faz constantemente apelo a competências liderança		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Número de anos de serviço	até 20	Ocorrências	25	58	83
		Ocorrências esperadas	18,7	64,3	83,0
		Resíduo	6,3	-6,3	
	mais de 20	Ocorrências	18	90	108
		Ocorrências esperadas	24,3	83,7	108,0
		Resíduo	-6,3	6,3	
Total		Ocorrências		148	191
		Ocorrências esperadas		148,0	191,0
Pearson Chi-Square = 4,129 p = 0,042					

Quadro 16 – Cruzamento: número de anos de serviço * A12

Dos cruzamentos efectuados, concluímos que existe uma associação entre a variável “número de anos de serviço” e as questões: A5 (O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa.); A6 (Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno.) e A12 (O desempenho do cargo de Coordenador faz constantemente apelo ao exercício de competências de liderança.). As respostas dadas pelos inquiridos a cada uma destas questões são, pois, diferentes conforme estes se situem na classe “até 20” ou “mais de 20” anos de serviço. A indicação de que qualquer destas três situações se verifica “bastante ou totalmente” é relativamente mais elevada nos indivíduos que já trabalham há mais de 20 anos.

Vejamos os resultados relativos aos cruzamentos com a variável “número de anos de exercício do cargo”.

			A3 – Planifico... antecipando problemas e grandes objectivos		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Número de anos de exercício do cargo	até 4	Ocorrências	22	97	119
		Ocorrências esperadas	15,0	104,0	119,0
		Resíduo	7,0	-7,0	
	mais de 4	Ocorrências	2	69	71
		Ocorrências esperadas	9,0	62,0	71,0
		Resíduo	-7,0	7,0	
Total	Ocorrências	24	166	190	
	Ocorrências esperadas	24,0	166,0	190,0	
Pearson Chi-Square = 8,526 p = 0,004					

Quadro 17 – Cruzamento: número de anos de exercício do cargo * A3

			A5 – O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de exercício do cargo	até 4	Ocorrências	65	54	119
		Ocorrências esperadas	54,7	64,3	119,0
		Resíduo	10,3	-10,3	
	mais de 4	Ocorrências	21	47	68
		Ocorrências esperadas	31,3	36,7	68,0
		Resíduo	-10,3	10,3	
Total	Ocorrências	86	101	187	
	Ocorrências esperadas	86,0	101,0	187,0	
Pearson Chi-Square = 8,885 p = 0,003					

Quadro 18 – Cruzamento: número de anos de exercício do cargo * A5

			A6 – Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Número de anos de exercício do cargo	até 4	Ocorrências	73	44	117
		Ocorrências esperadas	64,9	52,1	117,0
		Resíduo	8,1	-8,1	
	mais de 4	Ocorrências	29	38	67
		Ocorrências esperadas	37,1	29,9	67,0
		Resíduo	-8,1	8,1	
Total	Ocorrências		102	82	184
	Ocorrências esperadas		102,0	82,0	184,0
Pearson Chi-Square = 5,548 p = 0,019					

Quadro 19 – Cruzamento: número de anos de exercício do cargo * A6

Identificámos igualmente relações de dependência entre as questões: A3 (Planifico regularmente o trabalho do Departamento, antecipando situações problemáticas e grandes objectivos a atingir.); A5 (O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa.) e A6 (Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno.) e a variável “número de anos de exercício do cargo”. Existem diferenças nas respostas dadas, caso os indivíduos se situem na categoria “até 4” ou “mais de 4”. A relação entre as respostas “nada” ou “pouco”, vistas conjuntamente, e as respostas “bastante” ou “totalmente”, também consideradas em conjunto, tende a ser bastante mais favorável às segundas, se olharmos para a categoria “mais de 4” anos de exercício do cargo.

Ao efectuar os cruzamentos com a variável “área de formação suplementar/especialização”, os resultados foram os seguintes:

			A5 – O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Área de formação suplementar / especialização	nenhuma ou outra	Ocorrências	84	83	167
		Ocorrências esperadas	76,5	90,5	167,0
		Resíduo	7,5	-7,5	
	organização e desenvolvim. curricular ou superv. pedag. e form. de formad.	Ocorrências	3	20	23
		Ocorrências esperadas	10,5	12,5	23,0
		Resíduo	-7,5	7,5	
Total	Ocorrências		87	103	190
	Ocorrências esperadas		87,0	103,0	190,0
Pearson Chi-Square = 9,853 p = 0,002					

Quadro 20 – Cruzamento: área de formação suplementar/especialização * A5

			A6 – Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Área de formação complementar / especialização	nenhuma ou outra	Ocorrências	98	67	165
		Ocorrências esperadas	91,8	73,2	165,0
		Resíduo	6,2	-6,2	
	organização e desenvolvim. curricular ou superv. pedag. e form. de formad.	Ocorrências	6	16	22
		Ocorrências esperadas	12,2	9,8	22,0
		Resíduo	-6,2	6,2	
Total	Ocorrências		104	83	187
	Ocorrências esperadas		104,0	83,0	187,0

Pearson Chi-Square = 6,865 p = 0,009

Quadro 21 – Cruzamento: área de formação complementar/especialização * A6

			A7 – ...controlar a qualidade das práticas dos colegas		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
Área de formação complementar / especialização	nenhuma ou outra	Ocorrências	130	40	170
		Ocorrências esper.	124,4	45,6	170,0
		Resíduo	5,6	-5,6	
	organização e desenvolvim. curricular ou superv. pedag. e form. de formad.	Ocorrências	12	12	24
		Ocorrências esper.	17,6	6,4	24,0
		Resíduo	-5,6	5,6	
Total	Ocorrências		142	52	194
	Ocorrências esper.		142,0	52,0	194,0

Pearson Chi-Square = 6,222 p = 0,013

Quadro 22 – Cruzamento: área de formação complementar/especialização * A7

Assim, encontramos também relações estatisticamente significativas ao cruzar a variável: “área de formação complementar/especialização” e as questões: A5 (O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa.); A6 (Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno.) e A7 (Enquanto Coordenador, costumo averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controle sobre a qualidade do seu trabalho.) Parece, pois, existir uma tendência relativamente maior para que se verifiquem estas práticas entre os coordenadores de departamento curricular que realizaram formação complementar nas áreas consideradas mais relevantes, ao nível legal, para o exercício deste cargo do que entre aqueles que não possuem esse tipo de formação.

Apurámos ainda que existe uma relação de dependência entre a questão A1 (A minha acção enquanto Coordenador tem repercussões visíveis ao nível de toda a escola.) e o facto de os inquiridos terem exercido o cargo de orientador de estágio, como se pode ver no quadro abaixo.

			A1 – A minha acção... tem repercussões em toda a escola		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
orientador de estágio	não	Ocorrências	60	91	151
		Ocorrências esperadas	54,3	96,7	151,0
		Resíduo	5,7	-5,7	
	sim	Ocorrências	8	30	38
		Ocorrências esperadas	13,7	24,3	38,0
		Resíduo	-5,7	5,7	
Total		Ocorrências	68	121	189
		Ocorrências esperadas	68,0	121,0	189,0

Pearson Chi-Square = 3,825 p = 0,050

Quadro 23 – Cruzamento: orientador de estágio * A1

Neste caso, a relação entre a resposta “bastante ou totalmente” e a resposta “pouco ou nada” torna-se mais expressiva, a favor da primeira, entre o conjunto de indivíduos que antes foram orientadores de estágio.

Outra relação que identificámos como sendo estatisticamente significativa foi aquela que encontrámos entre a questão A5 (O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa.) e a circunstância de os inquiridos terem sido membros de um conselho executivo.

			A5 – O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
membro do conselho executivo	não	Ocorrências	74	73	147
		Ocorrências esperadas	67,3	79,7	147,0
		Resíduo	6,7	-6,7	
	sim	Ocorrências	13	30	43
		Ocorrências esperadas	19,7	23,3	43,0
		Resíduo	-6,7	6,7	
Total		Ocorrências	87	103	190
		Ocorrências esperadas	87,0	103,0	190,0

Pearson Chi-Square = 4,639 p = 0,031

Quadro 24 – Cruzamento: membro do conselho executivo * A5

Também aqui se verifica que os respondentes que já foram membros de um conselho executivo atribuem relativamente mais o dinamismo à sua iniciativa do que aqueles que nunca exerceram esse cargo.

Resumindo: as percepções dos coordenadores de departamento curricular quanto ao exercício da supervisão, em algumas das facetas relativas à vertente de liderança, apresentam uma relação de dependência com cinco das variáveis relativas à caracterização dos indivíduos – o número de anos de serviço docente; o número de anos de exercício deste cargo; o facto de possuírem ou não formação suplementar ou especialização em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores; o facto de terem ou não sido orientadores de estágio; o facto de terem sido ou não membros de um conselho executivo. Todas estas circunstâncias parecem afectar positivamente a percepção dos coordenadores quanto ao exercício de algumas das facetas da supervisão escolar, no que respeita à liderança.

As questões que apresentam uma relação de dependência com mais destas variáveis são: A5 (O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa.) e A6 (Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno.), que variam com o número de anos de serviço, o número de anos de exercício do cargo e o facto de os inquiridos possuírem formação suplementar ou especialização nas áreas consideradas, sendo que a primeira varia ainda com o facto de os inquiridos terem pertencido a um conselho executivo.

4.3.2 Desenvolvimento organizacional

Começaremos por analisar a percepção dos coordenadores relativamente ao exercício da supervisão em cada um dos aspectos que considerámos como integrantes da vertente “desenvolvimento organizacional”. Prestemos atenção ao quadro seguinte:

Questões relativas à vertente: “desenvolvimento organizacional”	Percentagem válida				Não respon- de (%)	Resp. inváli- da (%)
	nada	pouco	bastan- -te	total- mente		
B1 – Conheço bem o Projecto Educativo desta escola.	0,0	5,7	64,8	29,5	0,5	0,0
B2 – Participo decisivamente na elaboração do Plano Anual de Actividades da escola.	1,0	17,0	58,8	23,2	0,0	0,0
B3 – Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que norteiam a vida da escola.	1,5	24,7	60,3	13,4	0,0	0,0
B4 – A minha atenção não se circunscreve ao funcionamento do Departamento, pois tenho em vista sempre o funcionamento global da escola.	0,5	6,8	65,1	27,6	1,0	0,0
B5 – O meu trabalho, no desempenho deste cargo, é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola no seu todo.	2,1	18,2	70,3	9,4	1,0	0,0
B6 – As minhas aprendizagens e o meu crescimento, a nível profissional, repercutem-se de forma notória no desenvolvimento da escola	2,6	31,8	58,9	6,8	1,0	0,0
B7 – Costumo trabalhar em conjunto e concertar posições com os outros Coordenadores de Departamento, porque é essencial que prossigamos no mesmo sentido.	4,1	28,9	45,9	21,1	0,0	0,0
B8 – Na minha acção enquanto Coordenador(a), promovo um melhor conhecimento do funcionamento geral da escola, a fim de facilitar a participação e o envolvimento de todos.	1,0	8,9	72,8	17,3	1,5	0,0
B9 – Nas reuniões de Departamento, promovo sistematicamente a reflexão sobre situações importantes da vida da escola, com vista a potenciar o envolvimento de todos e a mobilizá-los para uma acção conjunta.	0,5	7,3	65,1	27,1	1,0	0,0
B10 – Enquanto Coordenador(a), promovo a dinamização de projectos, para que esta seja uma escola “viva”.	2,1	26,8	57,4	13,2	2,1	0,5
B11 – Planifico a formação que entendo necessária aos docentes que coordeno, sempre tendo em vista o desenvolvimento da organização escola.	14,1	45,0	34,6	6,3	1,5	0,0
B12 – Participo e promovo a participação dos membros do Departamento no processo de autoavaliação da escola.	7,5	40,9	47,8	3,8	4,1	0,0

Quadro 25 – Síntese das respostas às questões incluídas na vertente “desenvolvimento organizacional”.

Assim, não chegam a 6% os coordenadores que afirmam conhecer pouco o projecto educativo da escola onde se encontram, sendo que todos os outros o conhecem bastante bem (64,8%) ou totalmente (29,5%).

Também no que concerne à participação na elaboração do plano anual de actividades, há uma grande maioria de inquiridos que consideram que participam bastante ou totalmente (82%, no seu conjunto). No entanto, dado o enorme envolvimento que costuma haver por parte dos departamentos curriculares na

elaboração e concretização de actividades incluídas nesse plano, afigura-se-nos como pouco compreensível que haja 17% que dizem participar pouco e dois que dizem não participar nada.

Cerca de três quartos dos respondentes (73,7%) declaram participar, com regularidade, (bastante ou totalmente) na definição ou redefinição dos objectivos que servem de rumo à vida da escola.

Consideramos uma base fundamental para que os coordenadores possam encarar a sua escola segundo uma perspectiva ecológica e realizar uma intervenção sistémica que conheçam bem documentos estruturantes como o projecto educativo e o plano anual de actividades, para além do respectivo regulamento interno e projecto curricular. Essencial é também que tomem parte na definição dos grandes objectivos que servem de rumo ao quotidiano que nela se vive. Só assim conhecerão a fundo a organização de que fazem parte, na sua identidade e na sua singularidade, e estarão preparados não só para agir no sentido do seu desenvolvimento, mas também para mobilizar e envolver os outros nesse desígnio.

A percentagem dos coordenadores que assumem que a sua atenção ultrapassa o funcionamento do departamento, tendo sempre como horizonte o funcionamento global da escola, é muito expressiva (92,7%), logo, conclui-se que, na sua quase totalidade, possuem uma visão de conjunto da instituição.

À volta de 80% dos inquiridos admitem que o seu trabalho no desempenho do cargo é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola, acreditando, pois, que contribuem significativamente para esse desenvolvimento.

Quanto à repercussão das suas aprendizagens e do seu crescimento, em termos profissionais, no desenvolvimento da escola, ela apenas é assumida por 65,7% dos respondentes. Assim, cerca de um terço dos coordenadores entendem ser reduzida a ligação entre o seu próprio desenvolvimento profissional e o da organização onde trabalham. Poderemos relacionar esta percepção dos coordenadores com a dificuldade que, por vezes, parece existir, em encontrar um nexo entre a formação adquirida pelos docentes e a sua repercussão no quotidiano das escolas, área sobre a qual também não tem incidido fortemente a atenção dos investigadores e que seria interessante explorar, até em busca desse laço que desse ainda mais razão de ser ao investimento individual de cada um na aquisição e desenvolvimento de novas competências.

Os inquiridos que não têm por hábito trabalhar em conjunto e concertar posições com os outros coordenadores, a fim de dar uma orientação comum à acção de todos

também são cerca de um terço do total. Encontramos referências à tendência para o isolacionismo e ausência de práticas de colaboração entre os docentes em diversos autores (Pacheco e Flores, 1999; Sá-Chaves e Amaral, 2000; Costa, Neto-Mendes e Sousa, 2001). Se em relação à globalidade da actividade docente nos parece existirem muitas vantagens na adopção de práticas colaborativas, isso parece-nos ainda mais proveitoso no caso dos professores que desempenham cargos idênticos. Deixando, obviamente, margem à criatividade e à afirmação da individualidade e da diferença de cada um, pensamos que o colectivo tem sempre a ganhar da concertação de posições entre aqueles a quem compete traçar linhas de um rumo que deve ser comum.

Os coordenadores de departamento, na sua grande maioria (90,1%), procuram dar a conhecer o funcionamento geral da escola, a fim de motivarem ao envolvimento e à participação. Também com esse fim, e com o objectivo de mobilizarem os restantes membros para uma acção conjunta, promovem a reflexão global sobre situações importantes da vida da escola.

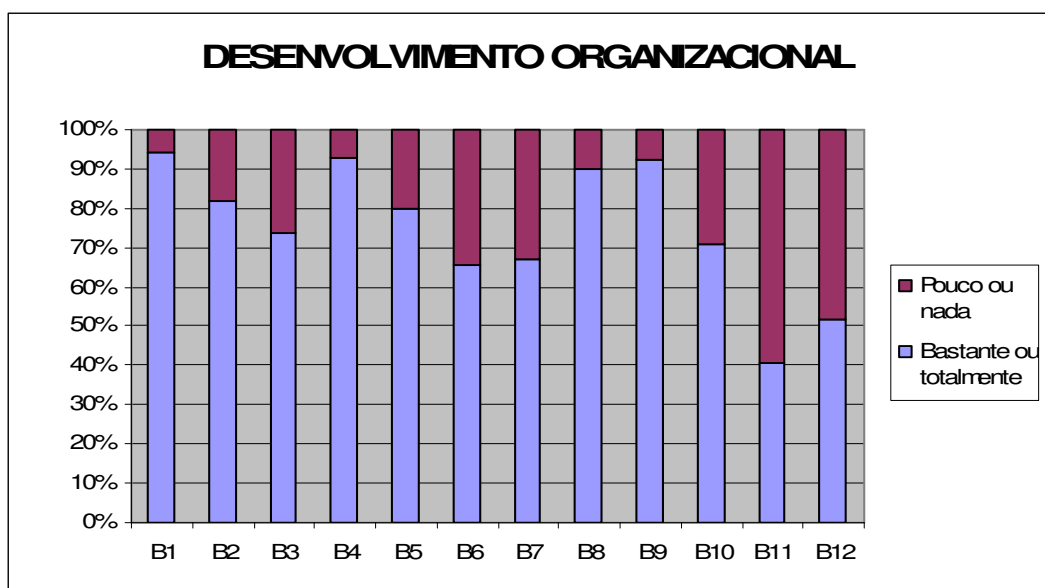
A percentagem dos coordenadores que fomentam a dinamização de projectos, para tornar a sua uma escola “viva”, situa-se ligeiramente acima dos 60%.

Quanto a planificarem a formação que entendem necessária aos docentes do seu departamento, tendo em vista o desenvolvimento da escola, 59,1% dos inquiridos assumem que o fazem pouco ou que não o fazem de todo. Apesar de ser consensualmente aceite como primordial pelos teóricos da formação contínua de professores que esta seja contextualizada, planificada internamente a cada organização, de forma a responder aos interesses e necessidades daquela comunidade educativa, a verdade é que tal não corresponde à prática, pois, se acontecesse, os coordenadores teriam uma acção muito mais evidente a este nível. Apesar de alguma evolução se ter vindo a sentir, na realidade, o processo de implementação da formação contínua ainda assenta, em grande medida, nos centros de formação de associações de escolas, ou outros constituídos no seio de entidades do ensino superior ou mesmo por iniciativa sindical, não radicando no seio de cada estabelecimento de ensino.

Os resultados correspondentes à participação dos próprios coordenadores ou à sua iniciativa em promover a participação dos outros professores no processo de autoavaliação institucional da escola revelam que quase metade dos inquiridos (48,4%) participa “pouco” ou mesmo “nada”. Tal circunstância decorre, provavelmente, do facto de não se encontrarem ainda organizados, em muitas escolas, processos de autoavaliação formalizados e instituídos, ocorrendo com regularidade, apesar de

constituírem mecanismos de auto-regulação interna importantíssimos para o fortalecimento da autonomia.

A fim de obtermos uma imagem geral ilustrativa da percepção dos coordenadores de departamento curricular quanto ao exercício da supervisão escolar, na vertente de desenvolvimento organizacional, observemos o gráfico que se segue.



Quadro 26 – Gráfico de resultados relativos à vertente “desenvolvimento organizacional”.

Concluimos que os níveis de realização das facetas da supervisão associadas à vertente “desenvolvimento organizacional” são percebidos pelos inquiridos como bastante altos, podendo-se verificar que em dez das doze respostas as categorias “bastante” e “totalmente” apresentam percentagens conjuntas acima dos 65%, somando cerca de 52% no item B12 (Participo e promovo a participação dos membros do Departamento no processo de auto-avaliação da escola.). Somente a resposta referente à planificação da formação contínua, com vista ao desenvolvimento da escola, apresenta valores bastante baixos de realização (somando as categorias “totalmente” e “bastante” apenas cerca de 41%), situação que decorre da forma como actualmente ainda é organizada a formação contínua, para a qual continuam, na generalidade dos casos, a não existir projectos coerentes e enraizados no seio de cada escola (Moreira, 2000), permanecendo estas ainda em grande parte dependentes da oferta formativa dos centros de formação em que estão integradas.

Passaremos, em seguida, a analisar os resultados do cruzamento de algumas variáveis definidas como independentes com as variáveis que constituem as diversas

formas de realização da supervisão escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento organizacional. Começaremos com os resultados dos cruzamentos efectuados relativamente à variável “número de anos de permanência na escola”:

			B3 – Participo regularmente na definição dos grandes objectivos...		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de permanência na escola	até 4	Ocorrências	19	21	40
		Ocorrências esperadas	10,5	29,5	40,0
		Resíduo	8,5	-8,5	
	mais de 4	Ocorrências	31	119	150
		Ocorrências esperadas	39,5	110,5	150,0
		Resíduo	-8,5	8,5	
Total		Ocorrências	50	140	190
		Ocorrências esperadas	50,0	140,0	190,0
Pearson Chi-Square = 10,383 p = 0,001					

Quadro 27 – Cruzamento: número de anos de permanência na escola * B3

			B7 – Costumo ... e concertar posições com os outros Coordenadores...		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de permanência na escola	até 4	Ocorrências	20	20	40
		Ocorrências esperadas	13,1	26,9	40,0
		Resíduo	6,9	-6,9	
	mais de 4	Ocorrências	42	108	150
		Ocorrências esperadas	48,9	101,1	150,0
		Resíduo	-6,9	6,9	
Total		Ocorrências	62	128	190
		Ocorrências esperadas	62,0	128,0	190,0
Pearson Chi-Square = 5,988 p = 0,014					

Quadro 28 – Cruzamento: número de anos de permanência na escola * B7

Encontrámos relações de dependência entre a variável “número de anos de permanência na escola” e as variáveis: B3 (Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que norteiam a vida da escola.) e B7 (Costumo trabalhar em conjunto e concertar posições com os outros Coordenadores de Departamento, porque é essencial que prossigamos no mesmo sentido.). Verifica-se que a participação na definição dos grandes objectivos da escola, bem como o hábito de trabalhar em conjunto com os outros coordenadores, a fim de concertar posições e seguir um rumo comum parecem ser crescentes com o número de anos que os inquiridos permanecem na escola.

A questão B11 (Planifico a formação que entendo necessária aos docentes que coordeno, sempre tendo em vista o desenvolvimento da organização escola.) encontra-se associada à variável “área de formação suplementar / especialização”, havendo a tendência para que as pessoas que obtiveram especialização nas duas áreas consideradas preferenciais para o exercício da coordenação afirmem participar relativamente mais na planificação da formação, com vista ao desenvolvimento da escola do que os coordenadores que não se especializaram nessas matérias, conforme se pode ver no quadro seguinte.

			B11 – Planifico a formação...desenvolvimento da escola		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
área de formação suplementar / especialização	nenhuma ou outra	Ocorrências	106	61	167
		Ocorrências esper.	98,8	68,2	167,0
		Resíduo	7,2	-7,2	
	organização e desenvolvim. curricular ou superv. pedag. e form. de formad.	Ocorrências	7	17	24
		Ocorrências esper.	14,2	9,8	24,0
		Resíduo	-7,2	7,2	
Total		Ocorrências	113	78	191
		Ocorrências esper.	113,0	78,0	191,0

Pearson Chi-Square = 8,851 p = 0,003

Quadro 29 – Cruzamento: área de formação suplementar/especialização * B11

Entre os 24 indivíduos que possuem esse tipo de especialização, 17 afirmam planificar a formação, com vista ao desenvolvimento da escola “bastante ou totalmente”, situação absolutamente inversa daquela que acontece entre os que não são especializados nestas áreas, cujas respostas se situam, numa larga maioria, na opção “pouco ou nada” Aqueles coordenadores que obtiveram, eles mesmos, formação acrescida, adquiriram, certamente, uma noção diferente acerca da importância da formação no desenvolvimento profissional dos actores educativos e da própria instituição, encontrando-se porventura mais atentos a esta área de intervenção. Para além disso, aquelas áreas de especialização devem preparar os professores que as frequentam para que passem a estar, eles próprios, no centro da implementação de processos formativos contextualizados, inclusivamente na qualidade de formadores.

Encontra-se também uma relação estatisticamente significativa entre a questão B11 (Planifico a formação que entendo necessária aos docentes que coordeno, sempre

tendo em vista o desenvolvimento da organização escola.) e a variável “número de anos de exercício do cargo”. Vejamos o quadro junto:

			B11 – Planifico a formação...desenvolvimento da escola		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de exercício do cargo	até 4	Ocorrências	78	40	118
		Ocorrências esperadas	69,7	48,3	118,0
		Resíduo	8,3	-8,3	
	mais de 4	Ocorrências	33	37	70
		Ocorrências esperadas	41,3	28,7	70,0
		Resíduo	-8,3	8,3	
Total		Ocorrências	111	77	188
		Ocorrências esperadas	111,0	77,0	188,0
Pearson Chi-Square = 5,770 p = 0,016					

Quadro 30 – Cruzamento: número de anos de exercício do cargo * B11

Igualmente se pode verificar uma tendência crescente para participar na planificação da formação, com vista ao desenvolvimento da escola, à medida que aumenta o número de anos de exercício do cargo: na classe “mais de 4”, as respostas “totalmente ou bastante” suplantam as que se situam na opção “tudo ou nada”, invertendo-se largamente a tendência verificada na classe “até 4” em que as segundas constituem aproximadamente o dobro das primeiras. Destas respostas parece transparecer a ideia de que a continuidade no exercício de um cargo de coordenação poderá levar a uma percepção acrescida das necessidades de formação e do quanto o investimento nesta área pode ser determinante para o desenvolvimento da escola.

Ainda no que concerne a esta questão B11, atentemos no seguinte quadro:

			B11 – Planifico a formação...desenvolvimento da escola		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
coordenador de ciclo	não	Ocorrências	101	56	157
		Ocorrências esperadas	92,9	64,1	157,0
		Resíduo	8,1	-8,1	
	sim	Ocorrências	12	22	34
		Ocorrências esperadas	20,1	13,9	34,0
		Resíduo	-8,1	8,1	
Total		Ocorrências	113	78	191
		Ocorrências esperadas	113,0	78,0	191,0
Pearson Chi-Square = 8,588 p = 0,003					

Quadro 31 – Cruzamento: coordenador de ciclo * B11

Foi possível concluir que existe uma relação entre essa questão e a circunstância de os inquiridos terem desempenhado o cargo de coordenador de ciclo. Sendo um cargo também de gestão intermédia que oferece, como o de coordenador de departamento curricular, igualmente a oportunidade de adquirir da escola uma perspectiva global, entende-se que resulte numa experiência que confira a quem a viveu uma outra necessidade de contribuir para o desenvolvimento organizacional, neste caso, por via da planificação da formação. Isso mesmo expressam as respostas dadas, uma vez que, no caso dos inquiridos que já foram coordenadores de ciclo, as opções “bastante ou totalmente” suplantam largamente as de “pouco ou nada” (22/12), exactamente o contrário se passando com os indivíduos que nunca desempenharam esse cargo.

Em suma, a resposta à questão B11 (Planifico a formação que entendo necessária aos docentes que coordeno, sempre tendo em vista o desenvolvimento da organização escola.), aquela que apresenta, de acordo com as respostas dadas, níveis de realização mais baixos, no conjunto da vertente de supervisão “desenvolvimento organizacional”, varia com três das variáveis independentes referidas: o facto de o respondente possuir ou não formação suplementar em organização e desenvolvimento curricular ou supervisão pedagógica e formação de formadores; o número de anos de exercício do cargo de coordenação de departamento e o facto de o inquirido ter sido anteriormente coordenador de ciclo.

A questão B3 (Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que norteiam a vida da escola.) encontra-se associada a quatro variáveis. São elas: o número de anos de permanência na escola, o número de cargos já exercidos para além daquele que faz parte do presente estudo, o facto de o inquirido já ter desempenhado o cargo de coordenador de ciclo e ainda a circunstância de já ter sido orientador de estágio.

Tendo já tido oportunidade de analisar acima o quadro relativo ao cruzamento da primeira destas variáveis com esta mesma questão B3, analisemos agora os restantes:

			B3 – Participo regularmente na definição dos grandes objetivos...		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de cargos já exercidos além deste	1	Ocorrências	23	37	60
		Ocorrências esperadas	15,8	44,2	60,0
		Resíduo	7,2	-7,2	
	2	Ocorrências	17	42	59
		Ocorrências esperadas	15,5	43,5	59,0
		Resíduo	1,5	-1,5	
	3	Ocorrências	9	35	44
		Ocorrências esperadas	11,6	32,4	44,0
		Resíduo	-2,6	2,6	
	4	Ocorrências	2	29	31
		Ocorrências esperadas	8,1	22,9	31,0
		Resíduo	-6,1	6,1	
Total		Ocorrências	51	143	194
		Ocorrências esperadas	51,0	143,0	194,0
Pearson Chi-Square = 11,754 p = 0,008					

Quadro 32 – Cruzamento: número de cargos já exercidos além deste * B3

			B3 – Participo regularmente na definição dos grandes objetivos...		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
coordenador de ciclo	não	Ocorrências	48	112	160
		Ocorrências esperadas	42,1	117,9	160,0
		Resíduo	5,9	-5,9	
	sim	Ocorrências	3	31	34
		Ocorrências esperadas	8,9	25,1	34,0
		Resíduo	-5,9	5,9	
Total		Ocorrências	51	143	194
		Ocorrências esperadas	51,0	143,0	194,0
Pearson Chi-Square = 5,443 p = 0,020					

Quadro 33 – Cruzamento: coordenador de ciclo * B3

			B3 – Participo regularmente na definição dos grandes objetivos...		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
orientador de estágio	não	Ocorrências	48	108	156
		Ocorrências esperadas	41,0	115,0	156,0
		Resíduo	7,0	-7,0	
	sim	Ocorrências	3	35	38
		Ocorrências esperadas	10,0	28,0	38,0
		Resíduo	-7,0	7,0	
Total		Ocorrências	51	143	194
		Ocorrências esperadas	51,0	143,0	194,0
Pearson Chi-Square = 7,113 p = 0,008					

Quadro 34 – Cruzamento: orientador de estágio * B3

Assim, os coordenadores que já desempenharam pelo menos um destes dois cargos (coordenador de ciclo ou orientador de estágio) declaram relativamente mais participar na definição dos grandes objectivos da escola do que aqueles que nunca os exerceram. A tendência para afirmarem que participam bastante ou totalmente nessa definição de objectivos é crescente com o número de anos de permanência na escola e com o número de cargos já exercidos, para além do de coordenador de departamento. Parece-nos lógico que as pessoas que já permanecem na escola há vários anos e/ou que já desempenharam vários outros cargos vão desenvolvendo um melhor conhecimento do funcionamento da escola e também um compromisso acrescido de participação na definição dos seus grandes objectivos e no seu desenvolvimento global.

Resumindo, as variáveis que parecem estar mais relacionadas com algumas das questões incluídas nesta vertente de supervisão que designámos de “desenvolvimento organizacional” são: o “número de anos de permanência na escola”, que afecta as respostas às questões B3 (Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que norteiam a vida da escola.) e B7 (Costumo trabalhar em conjunto e concertar posições com os outros Coordenadores de Departamento, porque é essencial que prossigamos no mesmo sentido.); o facto de ter sido coordenador de ciclo, que influencia as respostas às questões B3 (Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que norteiam a vida da escola.) e B11 (Planifico a formação que entendo necessária aos docentes que coordeno, sempre tendo em vista o desenvolvimento da organização escola.). Assim, a permanência numa mesma escola durante um número de anos considerável, bem como o facto de se ter desempenhado um outro cargo de gestão intermédia de âmbito bastante abrangente (coordenador de ciclo) parecem influir positivamente no envolvimento dos inquiridos e na sua participação em acções tendentes ao desenvolvimento da instituição onde trabalham.

Verificámos ainda que as seguintes variáveis afectam as respostas a pelo menos uma das questões colocadas: formação suplementar ou especialização nas áreas preferenciais para a coordenação; número de anos de exercício do cargo; número de cargos exercidos para além deste; ter sido coordenador de ciclo; ter sido orientador de estágio.

4.3.3 Coordenação

Vejamos como os coordenadores inquiridos percebem a forma como exercem a supervisão nas questões relativas à vertente da supervisão escolar a que demos o nome de “coordenação”. Socorramo-nos do quadro seguinte:

Questões relativas à vertente: “coordenação”	Percentagem válida				Não respon- de (%)	Resp. inváli- da (%)
	nada	pouco	bastan- -te	total- mente		
C1 – Sou essencialmente um(a) mediador(a) entre o Conselho Executivo e os professores.	4,2	31,9	49,7	14,1	1,5	0,0
C2 – No desempenho das minhas funções, privilegio a coordenação do trabalho dos professores, no sentido de promover a concertação das formas de actuação.	0,5	9,8	70,6	19,1	0,0	0,0
C3 – A minha função tem muito mais de assessoria/consultoria/apoio/facilitação do que de tomada de decisões.	0,5	27,9	56,8	14,7	2,1	0,0
C4 – Colaboro com o Conselho Executivo na implementação das medidas necessárias ao bom funcionamento da escola.	2,6	11,9	52,6	33,0	0,0	0,0
C5 – Muito do tempo despendido na minha função de Coordenador(a) é destinado à organização de tarefas rotineiras e burocráticas.	1,0	33,2	55,4	10,4	0,5	0,0
C6 – Crio as condições necessárias para que os docentes que coordeno consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular.	1,0	20,7	65,3	13,0	0,5	0,0
C7 – No desempenho das minhas funções, preocupo-me com a melhoria da qualidade das interações ao nível da escola e com a criação de um clima relacional construtivo.	0,0	2,1	63,2	34,7	0,5	0,0
C8 – Actuo sobretudo ao nível da circulação de informações, tentando facilitar a comunicação.	0,0	10,4	61,7	28,0	0,5	0,0
C9 – Fui eleita pelos meus pares essencialmente para os representar ao nível do Conselho Pedagógico e junto do Conselho Executivo.	1,1	15,5	54,5	28,9	3,6	0,0
C10 – As minhas funções, enquanto Coordenador(a), inserem-se mais no âmbito da gestão do que no da docência.	5,4	44,9	40,0	9,7	4,6	0,0
C11 – Promovo a colegialidade entre os professores que coordeno, incentivando-os ao trabalho em parceria ou em grupo.	0,5	8,8	64,4	26,3	0,0	0,0
C12 – Penso que sou visto(a) mais como um(a) colega que dá apoio do que como um(a) chefe.	0,0	5,8	40,5	53,7	2,1	0,0

Quadro 35 – Síntese das respostas às questões incluídas na vertente “coordenação”.

Cerca de 64% dos respondentes consideram-se, essencialmente, mediadores entre o conselho executivo e os professores, sendo, pois, essa função de mediação bastante valorizada, no exercício do cargo.

Uma grande percentagem dos coordenadores (89,7%) afirmam privilegiar, no desempenho das suas funções, a coordenação do trabalho dos professores e a concertação de formas de actuação. Parecendo-nos este um dos objectivos básicos deste tipo de cargos, poderíamos até esperar um resultado ainda mais expressivo.

Uma percentagem elevada dos inquiridos (71,5%) consideram bastante ou totalmente que a sua função tem muito mais de assessoria/consultoria/apoio/facilitação do que de tomada de decisões.

A colaboração com o conselho executivo para a implementação de medidas tendentes ao bom funcionamento da escola aparece-nos como uma função importante para 85,6% dos coordenadores questionados.

Uma percentagem muito considerável dos inquiridos (65,8%) considera que muito do seu tempo é despendido em tarefas rotineiras e burocráticas. Veremos posteriormente que tal resposta é congruente com uma das dificuldades ou constrangimentos encontrados por vários coordenadores no exercício do cargo, que tem a ver exactamente com o excesso de burocracia.

78,3% dos respondentes declaram criar as condições para que os docentes consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular. Encontrando-se à frente de um órgão que, mais do que qualquer outro, tem a ver com a gestão e a articulação curriculares, entende-se que apoiem os docentes que coordenam, neste domínio. Tal missão insere-se no âmbito da facilitação e do apoio, que caracterizam indubitavelmente a função de coordenação.

Registe-se que a quase totalidade dos inquiridos (97,9%) indica como uma das suas preocupações agir ao nível da melhoria da qualidade das interacções e da criação de um clima relacional positivo. Uma percentagem também muito significativa (89,7%) empenha-se em facilitar a comunicação, agindo ao nível da circulação de informações. Quase poderíamos considerar estas como facetas clássicas de um trabalho de coordenação.

No que diz respeito à função de representação, 83,4% assumem terem sido eleitos pelos seus pares para os representarem ao nível dos outros órgãos da escola, designadamente o conselho pedagógico e o conselho executivo.

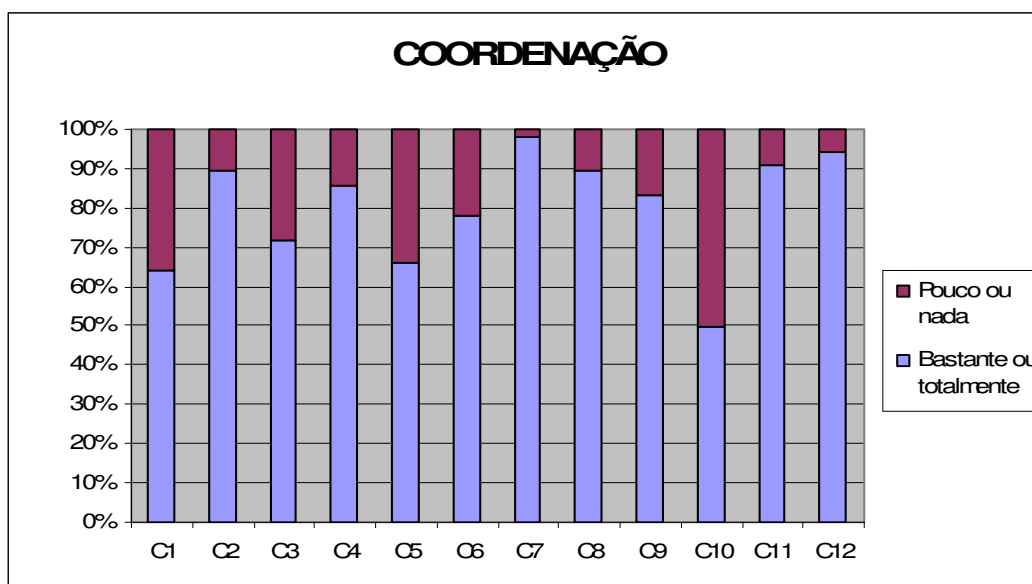
Apenas metade dos respondentes (49,7%) consideram que as suas funções, enquanto coordenadores, se inserem mais no âmbito da gestão do que no da docência. Parece-nos que, em grande parte das situações, os professores que desempenham cargos de gestão intermédia vêem essa parte do seu trabalho como algo de anexo à docência propriamente dita, sentida como o cerne e, porventura, a parte mais nobre da sua actividade. Parece também nem sempre a consciência destes profissionais estar desperta para a cada vez maior importância das funções de gestão, ao serviço de uma melhor docência. As duas partes não se encontram, a nosso ver, em patamares diferentes de

importância, antes devem funcionar conjuntamente, no sentido da melhoria do funcionamento da escola e ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Dos coordenadores inquiridos, 90,7% afirmam promover a colegialidade, incentivando o trabalho em parceria ou em grupo. Poderíamos relacionar este resultado com o que verificámos acima relativamente à promoção das interações e à criação de um clima relacional favorável, que é também muito expressivo. Apesar deste esforço de promoção que os coordenadores afirmam empreender, são conhecidas referências à resistência dos professores em trabalhar em grupo e à sua tendência para o isolacionismo (Pacheco e Flores, 1999; Sá-Chaves e Amaral, 2000). Na mesma linha, ao nível dos próprios questionários, alguns inquiridos indicaram como dificuldades ou constrangimentos, por um lado, a falta de hábitos de trabalho em grupo e, por outro, a dificuldade em conciliar tempos para desenvolver este tipo de trabalho. Trata-se, pois, de uma área em que ainda muito há a fazer, no sentido de fomentar a colegialidade.

A grande maioria dos coordenadores questionados (94,2%) pensam que são vistos mais como colegas que dão apoio do que como chefes. De facto, existe entre os professores, tal como é referido por certos autores (Costa, Neto-Mendes e Sousa, 2001) uma cultura de igualitarismo que dificulta a assunção de hierarquias. Assim, há uma dificuldade dupla em reconhecer qualquer diferença de estatuto: por um lado, a percepção dos coordenadores vai no sentido de acharem que tal diferença não é sentida pelos professores, que os visualizam sobretudo como colegas que os apoiam; por outro lado, vimos nas questões relacionadas com liderança que também há alguma dificuldade em assumir essa diferença de estatuto por parte dos próprios coordenadores.

Analisemos o gráfico seguinte, a fim de obtermos uma panorâmica geral das percepções dos coordenadores inquiridos quanto ao exercício da supervisão, na vertente de coordenação.



Quadro 36 – Gráfico de resultados relativos à vertente “coordenação”.

Podemos concluir que os níveis de realização apontados pelos coordenadores para todas estas questões são elevados: em todas elas, a percentagem conjunta das respostas “bastante” e “totalmente” ultrapassa os 60%, exceptuando o caso da questão C10 (As minhas funções enquanto coordenador(a) inserem-se mais no âmbito da gestão do que no da docência), em que ronda os 50%. Em nove das doze questões essa percentagem situa-se acima dos 70%; destas, seis obtiveram mais de 80% de referências concordantes e três registaram percentagens acima dos 90% de respostas positivas (bastante ou totalmente).

Pensamos poder afirmar que, de acordo com as percepções dos inquiridos, a supervisão escolar, na vertente que designámos de “coordenação” é exercida de forma bastante significativa, em todas as suas facetas. Apenas existe alguma reserva em admitir que este cargo se insere no âmbito da gestão, conforme já notado acima.

Efectuado o cruzamento entre as variáveis relacionadas com a caracterização pessoal e profissional dos respondentes e as respostas dadas, encontrámos evidência estatística para referir as associações que abaixo indicaremos.

Assim, a questão C1 (Sou essencialmente um(a) mediador(a) entre o Conselho Executivo e os professores.) apresenta uma relação de dependência com a variável “classe etária”, verificando-se uma tendência para que os coordenadores pertencentes à classe acima dos quarenta e cinco anos se visualizem mais nessa função de mediação do que os mais novos. Vejamos o quadro correspondente aos resultados deste cruzamento.

			C1 – Sou essencialmente um(a) mediador(a) entre o C.Executivo e os profs		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
classe etária	até 45	Ocorrências	45	53	98
		Ocorrências esperadas	35,4	62,6	98,0
		Resíduo	9,6	-9,6	
	mais de 45	Ocorrências	24	69	93
		Ocorrências esperadas	33,6	59,4	93,0
		Resíduo	-9,6	9,6	
Total	Ocorrências		69	122	191
	Ocorrências esperadas		69,0	122,0	191,0
Pearson Chi-Square = 7,516 p = 0,006					

Quadro 37 – Cruzamento: classe etária * C1

Analisaremos em seguida os quadros relativos aos cruzamentos da questão C4 com as variáveis com as quais foi possível identificar associações estatisticamente significativas.

			C4 – Colaboro com o C. Executivo... bom funcionamento da escola		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de serviço	até 20	Ocorrências	18	65	83
		Ocorrências esperadas	12,0	71,0	83,0
		Resíduo	6,0	-6,0	
	mais de 20	Ocorrências	10	100	110
		Ocorrências esperadas	16,0	94,0	110,0
		Resíduo	-6,0	6,0	
Total	Ocorrências		28	165	193
	Ocorrências esperadas		28,0	165,0	193,0
Pearson Chi-Square = 5,078 p = 0,024					

Quadro 38 – Cruzamento: número de anos de serviço * C4

			C4 – Colaboro com o C. Executivo... bom funcionamento da escola		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de permanência na escola	até 4	Ocorrências	10	30	40
		Ocorrências esperadas	5,3	34,7	40,0
		Resíduo	4,7	-4,7	
	mais de 4	Ocorrências	15	135	150
		Ocorrências esperadas	19,7	130,3	150,0
		Resíduo	-4,7	4,7	
Total	Ocorrências		25	165	190
	Ocorrências esperadas		25,0	165,0	190,0
Pearson Chi-Square = 4,975 p = 0,026					

Quadro 39 – Cruzamento: número de anos de permanência na escola * C4

A questão C4 (Colaboro com o Conselho Executivo na implementação das medidas necessárias ao bom funcionamento da escola.) encontra-se, pois, relacionada com as variáveis “número de anos de serviço” e “número de anos de permanência na escola”, sendo a tendência para responder “bastante” ou “totalmente” crescente com esse número, em ambos os casos. É compreensível que estas variáveis, particularmente a segunda, se relacionem, em muitos casos, com uma identificação e mesmo cumplicidade entre os professores que exercem o cargo de coordenador de um departamento e o conselho executivo, na implementação de medidas tendentes a melhorar o funcionamento da escola.

Verificámos que existe uma relação de dependência entre a questão C9 (Fui eleita pelos meus pares essencialmente para os representar ao nível do Conselho Pedagógico e junto do Conselho Executivo.) e a variável “número de cargos exercidos para além deste”, conforme podemos ver no quadro abaixo:

			C9 – Fui eleita... para os representar... junto do CEx e do CPed		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de cargos já exercidos além deste	1	Ocorrências	5	53	58
		Ocorrências esperadas	9,6	48,4	58,0
		Resíduo	-4,6	4,6	
	2	Ocorrências	5	51	56
		Ocorrências esperadas	9,3	46,7	56,0
		Resíduo	-4,3	4,3	
	3	Ocorrências	9	34	43
		Ocorrências esperadas	7,1	35,9	43,0
		Resíduo	1,9	-1,9	
	4	Ocorrências	12	18	30
		Ocorrências esperadas	5,0	25,0	30,0
		Resíduo	7,0	-7,0	
Total		Ocorrências	31	156	187
		Ocorrências esperadas	31,0	156,0	187,0
Pearson Chi-Square = 17,514 p = 0,001					

Quadro 40 – Cruzamento: número de cargos já exercidos além deste * C9

Quanto maior o número de cargos exercidos, menor é a tendência para que as respostas se situem entre o “bastante” e o “totalmente” (apesar de continuarem a constituir a maioria das respostas dadas). Assim, os inquiridos que já exerceram um número maior de cargos parecem pensar menos que foram eleitos para representar os

seus pares ao nível dos órgãos hierarquicamente superiores do que aqueles que desempenharam menos cargos.

Ainda no que respeita a esta questão C9, as respostas apresentam também uma relação com o facto de os inquiridos já terem exercido o cargo de coordenador de ciclo, bem como com a circunstância de terem sido membros da assembleia – em ambos os casos, apesar de as respostas “bastante ou totalmente” permanecerem maioritárias, a sua diferença relativamente às opções “pouco ou nada” é muito menor do que entre as dos inquiridos que nunca desempenharam tais funções. Vejamos isso mesmo nos quadros seguintes:

			C9 – Fui eleita... para os representar... junto do CEx e do CPed		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
coordenador de ciclo	não	Ocorrências	19	134	153
		Ocorrências esperadas	25,4	127,6	153,0
		Resíduo	-6,4	6,4	
	sim	Ocorrências	12	22	34
		Ocorrências esperadas	5,6	28,4	34,0
		Resíduo	6,4	-6,4	
Total		Ocorrências	31	156	187
		Ocorrências esperadas	31,0	156,0	187,0
			Pearson Chi-Square = 8,937		p = 0,003

Quadro 41 – Cruzamento: coordenador de ciclo * C9

			C9 – Fui eleita... para os representar... junto do CEx e do CPed		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
membro da assembleia	não	Ocorrências	16	114	130
		Ocorrências esperadas	21,6	108,4	130,0
		Resíduo	-5,6	5,6	
	sim	Ocorrências	15	42	57
		Ocorrências esperadas	9,4	47,6	57,0
		Resíduo	5,6	-5,6	
Total		Ocorrências	31	156	187
		Ocorrências esperadas	31,0	156,0	187,0
			Pearson Chi-Square = 4,655		p = 0,031

Quadro 42 – Cruzamento: membro do conselho executivo * C9

Perante o atrás exposto, parece-nos poder concluir que o exercício de outros cargos leva a valorizar relativamente menos esta função de representação, por parte dos

inquiridos, apesar de ela continuar a ser, em termos globais, uma função muito valorizada.

A variável “número de cargos exercidos para além deste” influencia ainda as respostas à questão C10 (As minhas funções, enquanto Coordenador(a), inserem-se mais no âmbito da gestão do que no da docência.). Isso mesmo se pode concluir da análise do quadro abaixo.

			C 10 – as minhas funções são mais de gestão do que de docência		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de cargos já exercidos além deste	1	Ocorrências	32	26	58
		Ocorrências esperadas	29,2	28,8	58,0
		Resíduo	2,8	-2,8	
	2	Ocorrências	24	32	56
		Ocorrências esperadas	28,2	27,8	56,0
		Resíduo	-4,2	4,2	
	3	Ocorrências	16	26	42
		Ocorrências esperadas	21,1	20,9	42,0
		Resíduo	-5,1	5,1	
	4	Ocorrências	21	8	29
		Ocorrências esperadas	14,6	14,4	29,0
		Resíduo	6,4	-6,4	
Total		Ocorrências	93	92	185
		Ocorrências esperadas	93,0	92,0	185,0
Pearson Chi-Square = 9,967 p = 0,019					

Quadro 43 – Cruzamento: número de cargos já exercidos além deste * C10

A tendência para as respostas “bastante” ou “totalmente” é relativamente crescente até ao número de três cargos. No entanto, os inquiridos que já exerceram quatro ou mais cargos valorizam muito menos a função de gestão do que a da docência, havendo, portanto, aparentemente, uma inversão nesta apreciação.

Em termos gerais, podemos dizer que as variáveis ligadas à caracterização dos inquiridos às quais estão associadas algumas das respostas incluídas nesta vertente da supervisão escolar são: a classe etária, o número de anos de serviço, o número de anos de permanência na escola, o número de cargos exercidos para além do de coordenador de departamento curricular e o facto de já terem exercido alguns cargos (nomeadamente, coordenador de ciclo e membro da assembleia).

Numa outra perspectiva, as questões cujas respostas apresentam uma relação de dependência com alguma, ou algumas, destas variáveis são: C1 (Sou essencialmente

um(a) mediador(a) entre o Conselho Executivo e os professores.); C4 (Colaboro com o Conselho Executivo na implementação das medidas necessárias ao bom funcionamento da escola.); C9 (Fui eleita pelos meus pares essencialmente para os representar ao nível do Conselho Pedagógico e junto do Conselho Executivo.) e C10 (As minhas funções, enquanto Coordenador(a), inserem-se mais no âmbito da gestão do que no da docência.).

Como comentário final, acrescentaríamos que, apesar de tudo, os resultados relativos a esta vertente da supervisão escolar que identificámos como “coordenação” traduzem um nível muito elevado de realização de quase todas as suas facetas, de acordo com a percepção dos inquiridos, de tal forma que as influências exercidas nas respostas pelas variáveis acima mencionadas, não afectam de uma maneira drástica a globalidade dessas mesmas respostas.

4.3.4 Supervisão das práticas profissionais

Analisando cada uma das questões que incluímos neste estudo sobre supervisão escolar, na vertente que denominámos “supervisão das práticas pedagógicas” e cujas respostas podemos ver no quadro abaixo, chegámos às conclusões que a seguir apresentamos.

Questões relativas à vertente: “supervisão das práticas profissionais”	Percentagem válida				Não respon- de (%)	Resp. inválida (%)
	nada	pouco	bastan- -te	total- mente		
D1 – Estou disponível para, sempre que solicitada, orientar os docentes que coordeno, estimulando-os no sentido da melhoria do seu desempenho profissional.	0,5	1,0	43,8	54,7	1,0	0,0
D2 – Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas e para a reflexão sobre as mesmas.	16,8	26,5	30,3	26,5	4,6	0,0
D3 – Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos professores que coordeno, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas.	17,5	45,5	27,0	10,1	2,6	0,0
D4 – Nas reuniões de Departamento, promovo sistematicamente a reflexão sobre as práticas educativas (os problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha e entajuda, fomentando o desenvolvimento de interações participativas.	3,1	18,8	56,0	22,0	1,5	0,0
D5 – Nas reuniões de Departamento, promovo sistematicamente a reflexão sobre as questões da educação em geral, com vista ao desenvolvimento profissional de todos.	2,1	24,4	58,0	15,5	0,5	0,0
D6 – Superintendo o processo de gestão das aprendizagens, zelando para que seja feita e cumprida uma planificação, a esse nível.	4,7	24,0	55,2	15,6	1,0	0,5
D7 – Procuo criar oportunidades de formação para os docentes que coordeno, desenvolvendo dinâmicas de identificação de necessidades nessa área e apoiando-os nas suas escolhas.	13,4	43,5	36,6	6,5	4,1	0,0
D8 – Concebo, planifico e organizo programas de formação dirigidos aos docentes que coordeno.	37,0	48,9	10,9	3,3	5,2	0,0
D9 – Procuo promover o auto-desenvolvimento dos professores que coordeno, induzindo-os a reflectir e incentivando-os à procura de informação e à investigação.	12,2	36,7	45,7	5,3	3,1	0,0
D10 – Procuo instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes que coordeno à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas.	27,2	43,5	25,0	4,3	5,2	0,0
D11 – Encarrego-me da integração dos docentes que chegam pela primeira vez à escola, particularmente se estiverem em início de carreira, manifestando disponibilidade para os apoiar e orientar no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional.	1,0	1,0	38,9	59,1	0,5	0,0
D12 – Promovo sessões periódicas de auto e hetero-avaliação dos docentes que coordeno.	44,1	43,0	10,8	2,2	4,1	0,0

Quadro 44 – Síntese das respostas às questões incluídas na vertente “supervisão das práticas profissionais”.

Os coordenadores inquiridos afirmaram, na sua quase totalidade (98,5%), estarem disponíveis para, sempre que solicitados, orientarem os docentes que

coordenam, estimulando-os no sentido da melhoria do seu desempenho profissional – neste aspecto, estão a dar realização a uma das funções inerentes à supervisão tradicional, que é, exactamente, a de orientação.

Quanto à questão de se disponibilizarem para que os colegas observem as suas aulas e participem na reflexão sobre as mesmas, essa percentagem decresce para 56,8% (contabilizando conjuntamente as opções “bastante” e “totalmente”), situando-se mesmo 16,8% das respostas na opção “nada”. De realçar que nesta questão houve nove respostas omissas, atingindo uma das mais altas percentagens verificadas nesta situação (4,6%).

Apenas 37,1% dos inquiridos admitem participar regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos professores que coordenam, envolvendo-os seguidamente em processos de reflexão. Este resultado é consistente com o que era esperado, uma vez que não parecem estar instituídos nas escolas hábitos de observação das práticas educativas dos docentes, sendo qualquer iniciativa nesse sentido interpretada, em muitos casos, como uma verdadeira intromissão (Ramos e Gonçalves, 1996). Não podemos, portanto, afirmar que, entre o conjunto dos respondentes, é, em geral, feita a monitorização da prática pedagógica, apontada como uma das facetas da supervisão, no seu sentido clássico, uma vez que 17,5% destes declaram não o fazer de todo e 45,5% dizem fazê-lo pouco.

No que respeita à promoção da reflexão sobre as práticas educativas, numa lógica de partilha e entreajuda, fomentando a interação, trata-se de uma função que a grande maioria dos coordenadores (78%) afirmam desempenhar bastante ou totalmente. A percentagem dos que declaram promover bastante ou totalmente a reflexão sobre questões da educação em geral, com vista ao desenvolvimento profissional de todos é também muito significativa (73,5%). Podemos, então, concluir que, nos departamentos curriculares, e por iniciativa dos respectivos coordenadores, se procede regularmente à reflexão sobre as práticas, sendo exercida e desenvolvida a competência da reflexividade crítica.

Superintender à gestão das aprendizagens, zelando pela elaboração e pelo cumprimento de uma planificação, a esse nível, é uma tarefa que 70,8% dos coordenadores questionados dizem cumprir. Constituindo a planificação e a gestão das aprendizagens uma das funções essenciais, no seio de um departamento curricular, vemos com alguma estranheza que um conjunto significativo de coordenadores admitam fazê-lo pouco (24%) ou mesmo nada (4,7%).

A identificação de necessidades dos docentes, em termos de formação contínua e a criação de oportunidades de formação constituem, a nosso ver, funções indissolúvelmente ligadas ao processo de supervisão das práticas profissionais. Aqui, porém, encontramos resultados francamente negativos: 43,5% dos inquiridos admitiram que a sua intervenção nesta área se restringia ao “pouco” e 13,4% declararam que se ficava pelo “nada”. Oito coordenadores não responderam. Ainda no âmbito da formação contínua, mas passando à questão de saber se os coordenadores inquiridos concebem, planificam e organizam, eles próprios, programas de formação dirigidos aos docentes que coordenam, começámos por notar imediatamente que aqui se situava o maior número de respostas omissas (10 respostas – 5,2% do total dos respondentes) de todo o questionário. Analisando as respostas expressas, deparámo-nos com 48,9% na opção “pouco” e 37% na opção “nada”, ou seja, apenas 14,2% dos respondentes afirmaram conceber e organizar programas de formação para os membros do seu departamento. Este panorama decorre, em grande parte, da maneira como tem vindo a ser organizado todo o processo relativo à formação contínua, muito mais centrado, até ao momento, como vimos anteriormente, nos centros de formação das associações de escolas (ou da iniciativa de outros organismos) do que nas próprias escolas. Com a concepção cada vez mais defendida de uma formação radicada no contexto escolar (Oliveira e Santiago, 1991; Canário, 1995; Correia, 1999; Sá-Chaves e Amaral, 2000; Silva, 2003), que responda às necessidades aí sentidas e explore as potencialidades aí existentes, pensamos que tal situação tenderá a alterar-se.

No que concerne a promover o auto-desenvolvimento dos professores do departamento, induzi-los a reflectir e incentivá-los à investigação, a percentagem dos coordenadores que dizem fazê-lo bastante ou totalmente (51%) excede apenas ligeiramente a daqueles que afirmam fazê-lo pouco ou mesmo nada (49%). Este resultado não nos parece ajustado ao tempo presente, em que as exigências de desenvolvimento profissional e de aquisição de novas competências são permanentes para todos mas, de uma maneira particular, para os professores (Delors, 1996; Day, cit. por Silva, 2003), sendo de esperar que os coordenadores de departamento, profissionais especialmente atentos ao evoluir da educação e envolvidos nas vivências da sua escola, sirvam de motor à busca do conhecimento e incentivem os restantes docentes ao estudo e à investigação, numa proporção muito mais significativa do que a que transparece desta resposta. Pensamos tratar-se, mais uma vez, de um certo pudor em intervir nos

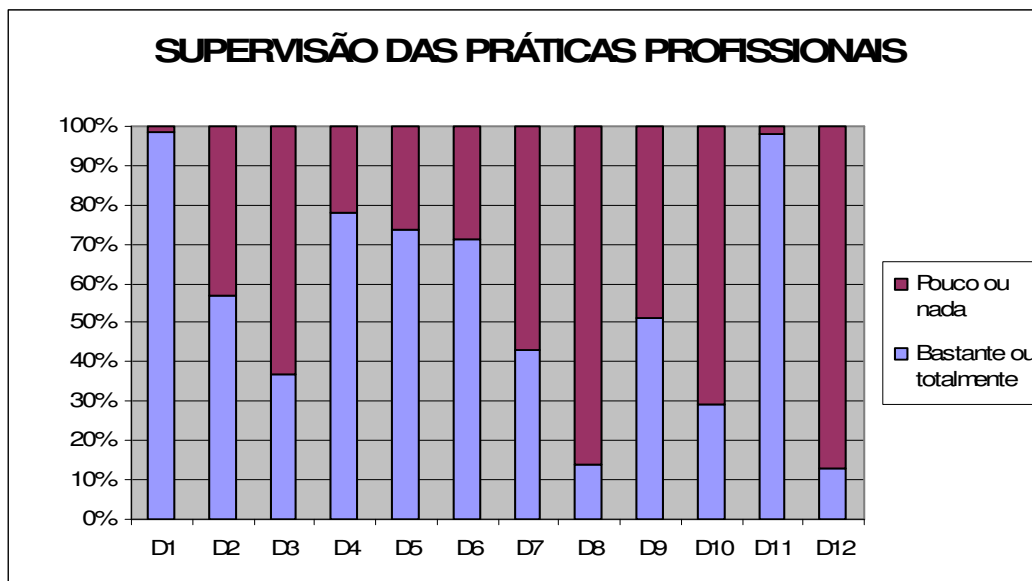
percursos formativos e profissionais dos demais professores, que consideram muitas vezes como intrusão qualquer interferência sobre os seus hábitos e as suas práticas.

Os resultados apresentados nas questões anteriores, de certa forma, prepararam-nos para verificar sem grande surpresa que apenas cerca de 29,3% dos coordenadores inquiridos afirmam procurar instituir práticas de auto e hetero-supervisão entre os professores que coordenam, incentivá-los à observação mútua e reflexão, com o objectivo de melhorar as respectivas práticas. Estas não são actividades levadas a cabo com regularidade no quotidiano das nossas escolas e a grande maioria dos coordenadores inquiridos (70,7%) reconhece que pouco ou nada faz para as tornar mais frequentes.

Quanto à integração dos novos docentes (quer sejam novos em termos de chegada à escola, ou mesmo de entrada na profissão), ao apoio e facilitação da sua inserção na vida da escola, à orientação, ao nível do seu processo de desenvolvimento profissional, os coordenadores, na sua quase totalidade (98%) declaram fazê-lo totalmente ou bastante.

Questionados relativamente à promoção de sessões periódicas de auto e hetero-avaliação dos docentes por si coordenados, de novo os respondentes admitem, na sua grande maioria (87,1%) fazê-lo pouco ou não o fazer de todo. Efectivamente, tal prática não tem feito parte da rotina das escolas – não existe, entre os docentes, o costume de reflectirem conjuntamente em sessões de avaliação mútua, de carácter formativo. O processo de avaliação dos professores, até ao momento, assentava sobre a elaboração de um documento de reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido durante um certo período de tempo, documento esse que, em bom rigor, constituía, de facto, uma formalização de um momento de auto-avaliação; no entanto, apenas se destinava a ser lido por uma comissão de membros do conselho pedagógico. As circunstâncias legais parecem estar a mudar, conforme vimos anteriormente, no sentido de uma participação efectiva dos coordenadores de departamento curricular na avaliação do desempenho dos seus membros.

O gráfico seguinte oferece-nos uma visão conjunta bastante elucidativa acerca das percepções dos coordenadores inquiridos quanto à supervisão das práticas profissionais que exercem, no desempenho do seu cargo.



Quadro 45 – Gráfico de resultados relativos à vertente “supervisão das práticas profissionais”.

Verifica-se que há cinco questões relativamente às quais o nível de realização admitido pelos coordenadores se situa bastante abaixo dos 50%, duas delas apresentando valores conjuntos de respostas “bastante” e “totalmente” apenas ligeiramente acima dos 10%. Para além destes cinco itens com uma realização francamente baixa, há mais dois em que a percentagem de respostas “bastante” e “totalmente” se situa pouco acima dos 50%. Apenas cinco questões apresentam níveis de realização acima dos 70%.

Um outro dado importante tem a ver com o facto de, neste conjunto de questões relativas à vertente da supervisão escolar designada de “supervisão das práticas profissionais”, se encontrar o maior número de respostas omissas de todo o questionário – há cinco itens nos quais entre oito e dez dos inquiridos optaram por não marcar qualquer resposta. Pensamos que tal situação poderá ter a ver com a dificuldade em assumir que tais facetas da supervisão não são, de facto, exercidas, na generalidade, pela maioria dos coordenadores.

Ao analisarmos os resultados do cruzamento das variáveis relativas às questões colocadas com as variáveis relacionadas com a caracterização dos inquiridos, verificámos que existem alguns casos de dependência, que a seguir referiremos.

Vejam os quadros relativos aos cruzamentos da questão D2 (Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas e para a reflexão sobre as mesmas.)

			D2 – Disponibilizo-me para... observem as minhas aulas e para a reflexão sobre as mesmas.		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de permanência na escola	até 4	Ocorrências	25	13	38
		Ocorrências esperadas	16,4	21,6	38,0
		Resíduo	8,6	-8,6	
Total	mais de 4	Ocorrências	53	90	143
		Ocorrências esperadas	61,6	81,4	143,0
		Resíduo	-8,6	8,6	
		Ocorrências	78	103	181
		Ocorrências esperadas	78,0	103,0	181,0
Pearson Chi-Square = 8,965 p = 0,003					

Quadro 46 – Cruzamento: número de anos de permanência na escola * D2

			D2 – Disponibilizo-me para... observem as minhas aulas e para a reflexão sobre as mesmas.		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
orientador de estágio	não	Ocorrências	70	78	148
		Ocorrências esperadas	64,0	84,0	148,0
		Resíduo	6,0	-6,0	
Total	sim	Ocorrências	10	27	37
		Ocorrências esperadas	16,0	21,0	37,0
		Resíduo	-6,0	6,0	
		Ocorrências	80	105	185
		Ocorrências esperadas	80,0	105,0	185,0
Pearson Chi-Square = 4,164 p = 0,041					

Quadro 47 – Cruzamento: orientador de estágio * D2

As respostas a esta questão variam consoante o número de anos de permanência na escola, por parte do coordenador e são também diferentes caso ele tenha ou não sido orientador de estágio. Há uma tendência para os inquiridos se disponibilizarem relativamente mais para que as suas aulas sejam observadas, no caso de já permanecerem há mais de quatro anos na escola; aliás, se na categoria “até 4” anos de permanência, as respostas “pouco” ou “nada” ultrapassam as opções “bastante” ou “totalmente”, consideradas conjuntamente, na categoria “mais de 4”, esse resultado inverte-se, passando estas últimas opções a apresentar quase o dobro das ocorrências da primeira. Também em relação aos inquiridos que foram orientadores de estágio, há uma tendência mais forte para se disponibilizarem a que as suas aulas sejam observadas e constituam motivo de reflexão, do que entre os que nunca desempenharam essa função.

Fazendo parte da rotina destes profissionais, durante o processo de acompanhamento dos professores em início de carreira, observar as aulas destes e também deixar que as suas aulas sejam observadas, para suscitar posteriores oportunidades de reflexão, essa torna-se uma actividade habitual para estes docentes. Assim se entende mais facilmente que os inquiridos que se encontram nessa situação se manifestem relativamente mais abertos e disponíveis para esta prática.

Há três variáveis (a classe etária, o número de anos de serviço e o facto de o inquirido ter sido coordenador de ciclo) com as quais as respostas à questão D3 (Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos professores que coordeno, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas.) estão associadas. Observemos os resultados desses cruzamentos.

			D3 – Participo... na planificação... observação das práticas educativas dos profs e... reflexão		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
classe etária	até 45	Ocorrências	69	28	97
		Ocorrências esperadas	61,1	35,9	97,0
Resíduo		7,9	-7,9		
	mais de 45	Ocorrências	50	42	92
Ocorrências esperadas		57,9	34,1	92,0	
Resíduo		-7,9	7,9		
Total	Ocorrências		119	70	189
	Ocorrências esperadas		119,0	70,0	189,0
			Pearson Chi-Square = 5,008		p = 0,025

Quadro 48 – Cruzamento: classe etária * D3

			D3 – Participo... na planificação... observação das práticas educativas dos profs e... reflexão		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de anos de serviço	até 20	Ocorrências	58	22	80
		Ocorrências esperadas	50,2	29,8	80,0
		Resíduo	7,8	-7,8	
	mais de 20	Ocorrências	60	48	108
Ocorrências esperadas		67,8	40,2	108,0	
Resíduo		-7,8	7,8		
Total	Ocorrências		118	70	188
	Ocorrências esperadas		118,0	70,0	188,0
			Pearson Chi-Square = 4,944		p = 0,026

Quadro 49 – Cruzamento: número de anos de serviço * D3

			D3 – Participo... na planificação... observação das práticas educativas dos profs e... reflexão		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
coordenador de ciclo	não	Ocorrências	106	50	156
		Ocorrências esperadas	98,2	57,8	156,0
		Resíduo	7,8	-7,8	
	sim	Ocorrências	13	20	33
		Ocorrências esperadas	20,8	12,2	33,0
		Resíduo	-7,8	7,8	
Total		Ocorrências	119	70	189
		Ocorrências esperadas	119,0	70,0	189,0

Pearson Chi-Square = 8,339 p = 0,004

Quadro 50 – Cruzamento: coordenador de ciclo * D3

Apesar de esta faceta da supervisão (participar na planificação, observação das práticas e posterior reflexão) registar afirmações de realização globais bastante reduzidas, por parte dos inquiridos (abaixo dos 40%), parece haver uma tendência para que os coordenadores mais velhos, com mais anos de serviço e que já exerceram a função de coordenadores de ciclo afirmem relativamente mais participar na planificação e observação das práticas dos outros docentes do que os que se encontram no escalão etário mais baixo, têm menos anos de serviço e nunca foram coordenadores de ciclo. Nos dois primeiros casos (classe etária e número de anos de serviço), apesar de as opções “pouco” ou “nada”, consideradas em conjunto, suplantarem sempre as opções conjuntas “bastante” ou “totalmente”, a expressão destas últimas é significativamente mais elevada, em termos relativos, no caso dos indivíduos mais velhos (mais de 45) e também no caso dos que têm mais anos de serviço (mais de 20). No caso dos indivíduos que já foram coordenadores de ciclo, há mesmo uma inversão da tendência: se os que nunca o foram afirmam, na sua maioria, participar “pouco” ou “nada” na planificação e posterior observação das práticas dos professores, aqueles que já desempenharam esse cargo, na sua maioria, afirmam participar “bastante” ou “totalmente” nessa mesma prática.

De acordo com os resultados estatísticos, haverá ainda uma relação de dependência entre três outras questões e o nível de ensino leccionado. Essas questões são: D4 – Nas reuniões de Departamento, promovo sistematicamente a reflexão sobre as práticas educativas (os problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha e entajuda, fomentando o desenvolvimento de interações participativas; D8 – Concebo, planifico e organiza programas de formação dirigidos aos docentes que

coordeno e D12 – Promovo sessões periódicas de auto e hetero-avaliação dos docentes que coordeno. Apresentaremos em seguida os respectivos quadros.

			D4 – ... promovo a reflexão sobre as práticas... partilha, entreaajuda... interacções		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
nível de ensino leccionado	2º ciclo	Ocorrências	20	57	77
		Ocorrências esperadas	17,0	60,0	77,0
		Resíduo	3,0	-3,0	
	2º + 3º ciclos	Ocorrências	0	19	19
		Ocorrências esperadas	4,2	14,8	19,0
		Resíduo	-4,2	4,2	
	3º ciclo	Ocorrências	22	72	94
		Ocorrências esperadas	20,8	73,2	94,0
		Resíduo	1,2	-1,2	
Total	Ocorrências	42	148	190	
	Ocorrências esperadas	42,0	148,0	190,0	

Pearson Chi-Square = 6,153 p = 0,046

Quadro 51 – Cruzamento: nível de ensino leccionado * D4

			D8 – Concebo, planifico e organizo programas de formação...		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
nível de ensino leccionado	2º ciclo	Ocorrências	70	5	75
		Ocorrências esperadas	64,3	10,7	75,0
		Resíduo	5,7	-5,7	
	2º + 3º ciclo	Ocorrências	12	6	18
		Ocorrências esperadas	15,4	2,6	18,0
		Resíduo	-3,4	3,4	
	3º ciclo	Ocorrências	75	15	90
		Ocorrências esperadas	77,2	12,8	90,0
		Resíduo	-2,2	2,2	
Total	Ocorrências	157	26	183	
	Ocorrências esperadas	157,0	26,0	183,0	

Pearson Chi-Square = 9,347 p = 0,009

Quadro 52 – Cruzamento: nível de ensino leccionado * D8

			D12 – Promovo sessões de auto e hetero-avaliação dos docentes que coordeno		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
nível de ensino leccionado	2º ciclo	Ocorrências	67	8	75
		Ocorrências esperadas	65,3	9,7	75,0
		Resíduo	1,7	-1,7	
	2º + 3º ciclo	Ocorrências	12	6	18
		Ocorrências esperadas	15,7	2,3	18,0
		Resíduo	-3,7	3,7	
	3º ciclo	Ocorrências	82	10	92
		Ocorrências esperadas	80,1	11,9	92,0
		Resíduo	1,9	-1,9	
Total		Ocorrências	161	24	185
		Ocorrências esperadas	161,0	24,0	185,0
Pearson Chi-Square = 7,323 p = 0,026					

Quadro 53 – Cruzamento: nível de ensino leccionado * D12

A circunstância de os inquiridos terem sido anteriormente delegados (a função correspondente à de coordenador de departamento curricular, antes de se ter procedido à junção desses grupos em departamentos mais amplos), subdelegados ou representantes de grupo disciplinar influencia as respostas à questão D7 (Procuro criar oportunidades de formação para os docentes que coordeno, desenvolvendo dinâmicas de identificação de necessidades nessa área e apoiando-os nas suas escolhas.).

			D7 – Procurar criar oportunidades de formação, identificando necess. e apoiando escolhas		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
delegado/subdelegado/representante de grupo	não	Ocorrências	80	72	152
		Ocorrências esperadas	86,6	65,4	152,0
		Resíduo	-6,6	6,6	
	sim	Ocorrências	26	8	34
		Ocorrências esperadas	19,4	14,6	34,0
		Resíduo	6,6	-6,6	
Total		Ocorrências	106	80	186
		Ocorrências esperadas	106,0	80,0	186,0
Pearson Chi-Square = 5,506 p = 0,019					

Quadro 54 – Cruzamento: delegado/subdelegado/representante de grupo * D7

Os coordenadores envolvidos neste estudo que já exerceram um dos cargos referidos parecem tender a responder menos que criam oportunidades de formação para os docentes por si coordenados do que os que jamais foram delegados ou subdelegados. A explicação para isso residirá, em nosso entender, possivelmente em algum desencanto

quanto à criação de oportunidades de formação para os restantes professores, pois o exercício desse cargo possivelmente já lhes terá dado a perspectiva da dificuldade que reside em todo esse processo, num contexto em que a iniciativa da formação contínua de professores, numa forma geral, não tem cabido à escola.

Analisemos os quadros seguintes, referentes ainda aos cruzamentos da questão D12.

			D12 – Promovo sessões de auto e hetero-avaliação dos docentes que coordeno		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
número de cargos já exercidos além deste	0 ou 1	Ocorrências	50	8	58
		Ocorrências esperadas	50,5	7,5	58,0
		Resíduo	-,5	,5	
	2	Ocorrências	50	6	56
		Ocorrências esperadas	48,8	7,2	56,0
		Resíduo	1,2	-1,2	
	3	Ocorrências	41	2	43
		Ocorrências esperadas	37,5	5,5	43,0
		Resíduo	3,5	-3,5	
	4 ou mais	Ocorrências	21	8	29
		Ocorrências esperadas	25,3	3,7	29,0
		Resíduo	-4,3	4,3	
Total		Ocorrências	162	24	186
		Ocorrências esperadas	162,0	24,0	186,0
Pearson Chi-Square = 8,448 p = 0,038					

Quadro 55 – Cruzamento: número de cargos já exercidos além deste * D12

			D12 – Promovo sessões de auto e hetero-avaliação dos docentes que coordeno		Total
			pouco ou nada	bastante ou totalmente	
membro do conselho executivo	não	Ocorrências	128	14	142
		Ocorrências esperadas	123,7	18,3	142,0
		Resíduo	4,3	-4,3	
	sim	Ocorrências	34	10	44
		Ocorrências esperadas	38,3	5,7	44,0
		Resíduo	-4,3	4,3	
Total		Ocorrências	162	24	186
		Ocorrências esperadas	162,0	24,0	186,0
Pearson Chi-Square = 3,871 p = 0,049					

Quadro 56 – Cruzamento: membro do conselho executivo * D12

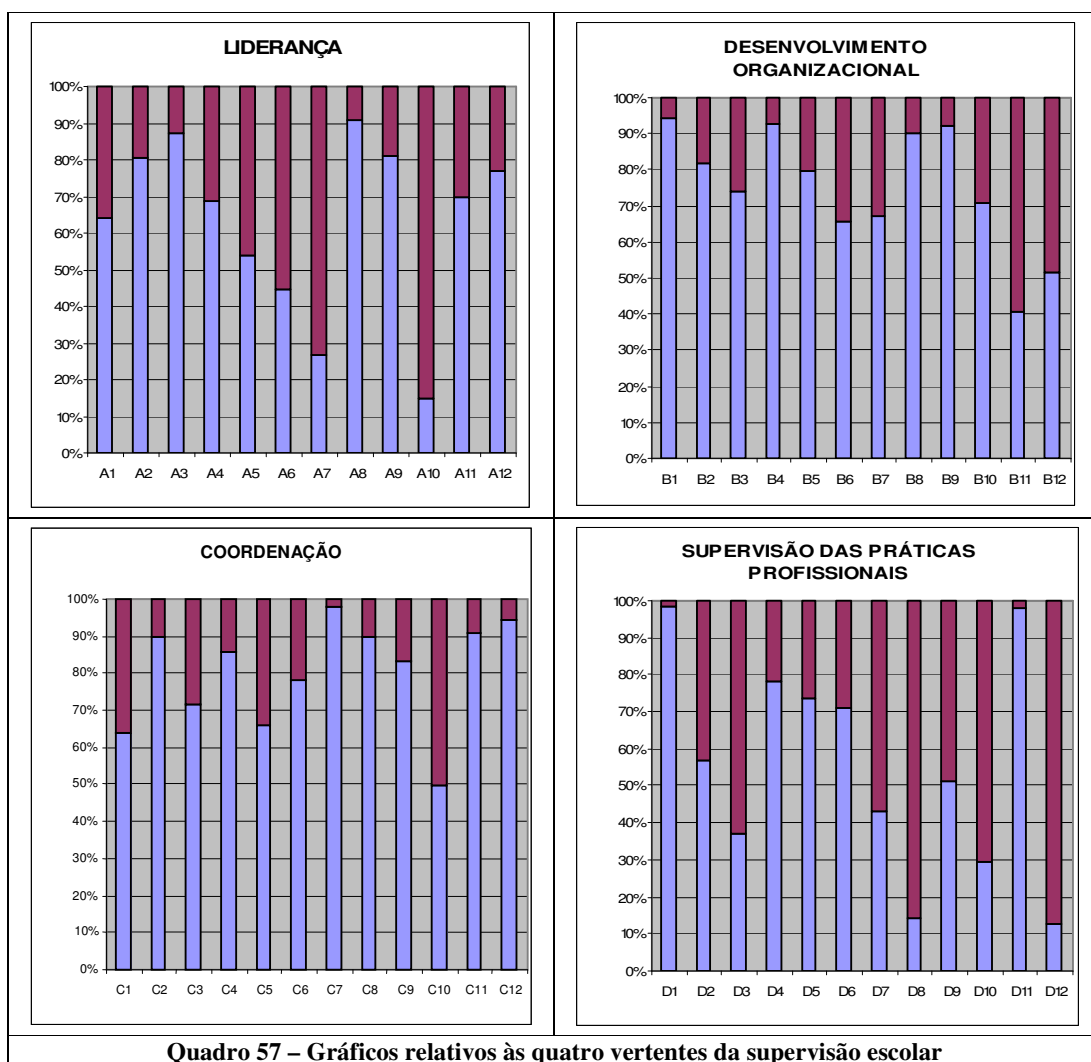
A questão D12, que se prende com a promoção de sessões de auto e hetero-avaliação dos docentes e que já foi acima referida, por apresentar uma relação de

dependência estatística com a variável “nível leccionado”, apresenta-se também associada à variável “número de cargos exercidos para além deste” e ao facto de os inquiridos já terem sido membros de um conselho executivo. Nesta última situação, tendem a escolher relativamente menos as opções “pouco” ou “nada”.

Qualquer que seja a perspectiva através da qual olhemos os resultados relativos às percepções dos coordenadores de departamento curricular quanto às facetas da supervisão escolar por si exercidas, nesta vertente da supervisão das práticas profissionais, o que mais ressalta dessa análise é que se trata, efectivamente, da vertente, globalmente considerada, que os inquiridos admitem exercer em menor grau, dada a maior quantidade de respostas em que a percentagem conjunta das opções “bastante” e “totalmente” não chega sequer aos 50%.

4.3.5 Análise comparativa das quatro vertentes

Procederemos em seguida a uma análise comparativa das percepções dos coordenadores de departamento curricular que participaram neste estudo, em relação à supervisão escolar que exercem, no desempenho do seu cargo, ao nível das quatro vertentes consideradas. Observemos, para tal, a representação gráfica das respostas dadas, agora apresentada em paralelo. Representadas a azul, na parte inferior das colunas, temos a percentagem conjunta das opções “bastante” e “totalmente”, que constituem a parte afirmativa da realização de cada faceta da supervisão. Representadas a vermelho escuro, na parte superior das colunas, temos a percentagem conjunta das opções “pouco” e “nada”, isto é, o correspondente à não realização.



Pela observação dos gráficos, podemos perceber que os níveis de realização das diversas facetas de supervisão são, na sua generalidade, bastante elevados nas vertentes “desenvolvimento organizacional” e “coordenação”, conforme se pode concluir pela maior extensão das partes azuis das colunas, correspondentes a situações que os coordenadores afirmam realizar totalmente ou bastante. No conjunto das questões englobadas nestes dois gráficos, apenas encontramos uma situação (B 11 – Planifico a formação que entendo necessária aos docentes que coordeno, sempre tendo em vista o desenvolvimento da organização escola.) em que as respostas positivas (bastante ou totalmente) se encontram francamente abaixo das negativas (pouco ou nada), na razão de 41% para 59%. Assim, no que concerne à participação no desenvolvimento organizacional e à coordenação, os coordenadores de departamento curricular exercem essas vertentes da supervisão, praticamente na sua totalidade (exceção feita à situação relativa à planificação da formação), num nível muito elevado.

Em relação às vertentes da supervisão escolar que designámos de “liderança” e de “supervisão das práticas profissionais”, as conclusões serão, necessariamente, diferentes destas.

Quanto à liderança, encontrámos três questões com níveis de realização (percentagem conjunta das opções “bastante” e “totalmente”) francamente baixos: A6 – Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno (44%); A7 – Enquanto Coordenador(a), costumo averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controle sobre a qualidade do seu trabalho (26,8%); A10 – Participo no processo de avaliação do desempenho profissional dos professores que coordeno (15%). Constatámos, porém, numa outra perspectiva, a existência de seis questões com níveis de realização acima dos 70%. Parece-nos poder sintetizar dizendo que, de acordo com as percepções dos coordenadores, em geral, a liderança é exercida por estes, exceptuando no que concerne expressamente ao controlo das práticas dos professores e à participação no seu processo de avaliação do desempenho profissional.

Passando à supervisão das práticas profissionais, trata-se da vertente onde se encontram mais facetas cujo nível de realização é, na óptica dos inquiridos, baixo (menos de 50% de respostas “bastante” ou “totalmente”) ou mesmo muito baixo (abaixo de 15%). Situam-se entre estas últimas a concepção e organização de programas de formação dirigidos aos docentes do departamento e a promoção da auto e da hetero-avaliação. Quanto às primeiras, aparecem-nos dentro dessas características: a participação na planificação, observação e reflexão sobre as práticas educativas, a

criação de oportunidades de formação para os docentes e a instituição de práticas de auto e hetero-supervisão. No seu conjunto, podemos afirmar que esta é a vertente globalmente menos realizada, de acordo com as percepções dos respondentes.

Analisando os mesmos gráficos sob uma outra perspectiva, chegamos, porém, a conclusões muito aproximadas. Assim, centrando-nos agora nas facetas apontadas como mais realizadas (percentagens conjuntas de opções “bastante” e “totalmente” acima dos 80%), constatamos que o maior número delas se inclui na vertente “coordenação” (sete questões), seguindo-se a vertente “desenvolvimento organizacional” (cinco questões), a “liderança” (quatro questões) e, por fim, a “supervisão das práticas profissionais” (apenas duas questões nas condições descritas).

	Liderança	Desenvolvimento organizacional	Coordenação	Supervisão das práticas profissionais
Médias das percentagens de respostas marcadas com as opções “bastante” e “totalmente”	63,3%	75,1%	80,0%	55,3%

Quadro 58 – Médias das percentagens de respostas “positivas” em cada vertente da supervisão

Confirmando aquilo que a análise gráfica permitia observar, através das médias das percentagens de respostas em que foram marcadas as opções “bastante” ou “totalmente”, verificamos igualmente que as vertentes de supervisão que, na percepção dos coordenadores, estes mais realizam são: a coordenação e o desenvolvimento organizacional. A média desce ligeiramente na vertente liderança, atingindo o seu valor mais baixo no que respeita à supervisão das práticas profissionais, área que os inquiridos entendem exercer em menor grau.

As áreas em que os coordenadores assumem intervir menos encontram-se ligadas, basicamente, à concepção, planificação e implementação de programas de formação contínua, à observação e reflexão sobre as práticas profissionais e à avaliação do desempenho dos docentes.

4.4 Dificuldades / constrangimentos sentidos no exercício do cargo

Dos coordenadores inquiridos, 59% apontaram dificuldades ou constrangimentos sentidos por si no desempenho do cargo. No conjunto daqueles que responderam a esta questão, registaram-se 209 referências a dificuldades, que são apresentadas no quadro abaixo.

Categorias definidas	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Escassez de tempo para o exercício do cargo	15	7,2	7,2
Falta de colaboração/de disponibilidade dos colegas para participar nas actividades	17	8,1	15,3
Grande número de elementos do departamento	14	6,7	22,0
Excesso de burocracia/de papéis/de informações	16	7,7	29,7
Dificuldade de conciliar tempos para reuniões ou para trabalho conjunto	18	8,6	38,3
Dificuldade em gerir conflitos/divergências/diferentes formas de estar e de encarar a profissão	16	7,7	45,9
Diversidade de disciplinas ou grupos disciplinares que integram o departamento	13	6,2	52,2
Dificuldade em supervisionar as práticas profissionais e em avaliar os colegas	10	4,8	56,9
Pouca abertura/disponibilidade/tempo para reflectir sobre as práticas	14	6,7	63,6
Falta de hábitos de trabalho cooperativo/trabalho em grupo	10	4,8	68,4
Docentes desmotivados/pouco dinâmicos/com desalento e cansaço	8	3,8	72,2
Perfil desadequado para exercer o cargo/dificuldade em gerir reuniões/falta de experiência/falta de motivação para desempenhar esta função	13	6,2	78,5
Outras dificuldades	45	21,5	100,0
Total	209	100,0	

Quadro 59 – Dificuldades / constrangimentos sentidos no exercício do cargo de coordenador de departamento curricular

Das dificuldades que englobámos na classe “outras”, por terem registado uma frequência bastante menor de respostas, apresentaremos em seguida aquelas que foram objecto de entre duas e quatro referências. Entre estas últimas, situam-se: a falta de espaços e equipamentos para o trabalho do departamento; a dificuldade em promover a articulação entre ciclos. Com três referências, encontramos: a dificuldade em fazer cumprir prazos aos membros do departamento; o facto de funcionar mais a lógica do grupo disciplinar do que a lógica do departamento; a resistência às mudanças por parte dos docentes. Foram mencionadas por dois dos inquiridos as seguintes dificuldades: rotação constante dos professores; dificuldades em promover uma maior interdisciplinaridade; dificuldade em fazer cumprir as decisões do Conselho Pedagógico; falta de autonomia das escolas; inércia ou falta de apoio das autoridades competentes; dificuldade em chamar os colegas à atenção, quando as coisas não correm bem; sobrecarga de trabalho do coordenador.

Pudemos verificar que muitas dessas dificuldades constituíam apenas uma manifestação mais aberta de situações já abordadas ao nível do próprio questionário, como, por exemplo, dificuldades em supervisionar as práticas profissionais e avaliar os colegas, falta de abertura e disponibilidade para reflectir sobre as práticas e falta de hábitos de trabalho cooperativo ou trabalho em grupo. Concluimos que se trata, por certo, de preocupações de tal forma significativas que justificaram, por parte dos inquiridos, menções mais explícitas.

Numa apreciação global, podemos dizer que existem referências a: dificuldades organizativas (conciliação de tempos para trabalho conjunto, excesso de burocracia, problemas de espaços), dificuldades derivadas da ainda recente junção de grupos disciplinares em departamentos (número grande de elementos, disciplinas diferentes), dificuldades na gestão de pessoas (gerir conflitos, diferentes sensibilidades e formas de estar; supervisionar as práticas e avaliar os colegas); dificuldades relacionadas com atitudes e hábitos dos professores (falta de disponibilidade para participar, pouca abertura para reflectir sobre as práticas, falta de hábitos de trabalho em conjunto, desmotivação e cansaço); dificuldades relacionadas com características pessoais do próprio coordenador (perfil desadequado, falta de experiência ou de motivação) ou ainda com as condições dadas para o exercício do cargo (escassez de tempo, sobrecarga de trabalho).

De facto, um coordenador de departamento curricular constitui uma peça importante no xadrez organizacional da sua escola e, como tal, vê assentarem sobre si

uma série de responsabilidades, muitas vezes acrescidas devido a alguns dos constrangimentos aqui apontados. Quem se encontra no desempenho deste cargo (mesmo aqueles que optaram por não responder a esta questão), por certo já experimentou, em maior ou menor grau, algumas das dificuldades referidas, que em muito podem influir na sua boa prestação enquanto responsável, mas que, essencialmente, podem ter consequências no funcionamento geral da escola.

4.6 Conclusão do capítulo

Ao longo do capítulo que agora concluímos, procurámos conhecer, analisar, discutir e entender a forma como os coordenadores de departamento se visualizam no papel de supervisores, isto é, em que medida afirmam exercer a supervisão escolar, nas vertentes por nós definidas, com base nas referências teóricas que fomos construindo a partir dos textos de diversos autores que se debruçaram sobre esta problemática.

Pudemos concluir que, em linhas gerais, de acordo com a sua percepção, os coordenadores exercem a supervisão, nas quatro vertentes consideradas: liderança, desenvolvimento organizacional, coordenação e supervisão das práticas pedagógicas. Sendo certo que, na globalidade, este foi o resultado a que chegámos, concluímos também que não exercem todas estas vertentes na mesma medida. Assim, a coordenação e o desenvolvimento organizacional podem ser considerados com um grau de realização elevado. Segue-se a liderança, em que, apesar de tudo, encontrámos já três das doze questões com uma percentagem conjunta de respostas “positivas” (bastante ou totalmente) abaixo dos 50% e, por último, aparece-nos, com o grau de realização mais baixo, a supervisão das práticas profissionais, com cinco questões com o mesmo tipo de percentagem também abaixo dos 50%.

Constatámos que as áreas que se revelaram mais problemáticas, em termos de realização, na perspectiva dos inquiridos, foram as seguintes: ao nível da “liderança” – participação no processo de avaliação do desempenho dos docentes; verificação das práticas profissionais e controle da qualidade do trabalho dos professores; exercer influência sobre os professores coordenados; no que respeita ao “desenvolvimento organizacional” – planificar a formação entendida como necessária aos docentes coordenados, tendo em vista o desenvolvimento da organização escola; no âmbito da “coordenação” – considerar que as suas funções, enquanto coordenador, se inserem mais no âmbito da gestão do que no da docência; dentro da “supervisão das práticas profissionais” – conceber, planificar e organizar programas de formação para os docentes; promover sessões periódicas de auto e hetero-avaliação dos docentes; instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas; participar regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos docentes, envolvendo-os

em processos de reflexão; criar oportunidades de formação para os docentes, identificando necessidades e apoiando escolhas.

Tomando como referência as questões em que a percentagem conjunta das opções “bastante” e “totalmente” se situou acima dos 80%, concluímos que a acção dos coordenadores, na perspectiva dos inquiridos, incide particularmente sobre aspectos como: gerir pessoas e as suas interacções; planificar o trabalho do departamento; promover o desenvolvimento de projectos por parte dos docentes do departamento; conhecer ou participar na elaboração dos documentos básicos da escola (projecto educativo, plano anual de actividades); ter em conta o funcionamento global da escola e dá-lo a conhecer, ou mesmo reflectir sobre ele, a fim de motivar e facilitar a participação de todos, numa acção conjunta; coordenar o trabalho dos professores, promovendo a concertação das formas de actuação; colaborar com o conselho executivo na implementação das medidas necessárias ao bom funcionamento da escola; melhorar a qualidade das interacções e criar um clima relacional positivo; facilitar a comunicação e a circulação de informações; representar os docentes ao nível do conselho pedagógico e junto do conselho executivo; promover a colegialidade, o trabalho em parceria ou o trabalho em grupo; ser mais um colega que dá apoio do que um chefe; orientar os docentes, estimulando-os no sentido da melhoria das suas práticas, sempre que solicitado; integrar, apoiar e orientar os docentes que chegam pela primeira vez à escola, sobretudo se estiverem em início de carreira, no seu processo de inserção e no seu desenvolvimento profissional.

Em suma, trata-se de um cargo com múltiplas exigências que, na sua maior parte, parecem ser cumpridas por parte de quem nele se encontra investido. Porém, existem determinadas áreas que, apesar de, em termos teóricos, se inscreverem no âmbito de actuação destes profissionais, na sua qualidade de gestores intermédios com funções supervisivas, na prática, não são realizadas, ou são-no de forma muito escassa. São elas: organização de programas contextualizados de formação contínua, supervisão e controle da qualidade das práticas educativas e participação efectiva na avaliação do desempenho dos docentes.

Procuraremos, em seguida, sintetizar a informação correspondente às associações cuja existência conseguimos verificar estatisticamente entre diversas questões e as variáveis correspondentes à caracterização dos indivíduos. Com este quadro, damos também resposta à questão de saber se as percepções dos coordenadores são diferentes consoante: a classe etária, o número de anos de serviço na função

docente, as habilitações académicas; possuem ou não formação suplementar ou especialização em organização e desenvolvimento curricular ou supervisão pedagógica e formação de formadores; o nível de ensino leccionado; o número de anos de exercício do cargo; o número de anos de permanência na escola; o número de cargos exercidos para além do de coordenador de departamento; o facto de já terem exercido outros cargos ligados à supervisão, à gestão ou à coordenação (orientador de estágio, membro do conselho executivo ou da assembleia, delegado/subdelegado/representante de disciplina, coordenador de ciclo).

	A1	A3	A5	A6	A7	A12	B3	B7	B11	C1	C4	C9	C10	D2	D3	D4	D7	D8	D12
classe etária										X					X				
nº anos serviço			X	X		X					X				X				
habilitaç. académicas																			
formação suplement.			X	X	X				X										
nível leccionado																X		X	X
nº anos exercício do cargo		X	X	X					X										
nº anos permanên. na escola							X	X			X			X					
nº cargos exercidos							X					X	X						X
orientador estágio	X						X							X					
membro c. executivo			X																X
membro assembleia												X							
delegado/subdeleg.																	X		
coord. de ciclo							X		X			X			X				

Quadro 60 – Síntese das associações detectadas entre as variáveis

Assim, verificamos que todas as variáveis indicadas influenciam a resposta a pelo menos uma das questões, à excepção da variável “habilitações académicas”, relativamente à qual não encontramos evidência estatística de que tivesse tido qualquer efeito sobre as respostas dadas. Atribuímos este facto à circunstância de a grande maioria dos coordenadores possuir como habilitação académica a licenciatura, não sendo muito expressivas as outras situações (bacharelato, mestrado, outra). Mesmo

tendo procedido à agregação destas classes em apenas duas (licenciatura e outra), os testes estatísticos não revelaram qualquer influência desta variável nas respostas dadas.

A variável que mais influencia as percepções dos inquiridos quanto ao exercício da supervisão é o número de anos de serviço na profissão docente, com a qual se encontram associadas as respostas a cinco questões. Seguem-se, associadas a quatro questões, as seguintes variáveis: possuir formação suplementar nas duas áreas previstas na lei, número de anos de exercício do cargo, número de anos de permanência na escola, número de cargos exercidos para além do de coordenador de departamento e ter sido coordenador de ciclo.

Uma das evidências que se retiram do quadro é que as variáveis número de anos de serviço, formação suplementar/especialização e número de anos de exercício do cargo afectam de uma forma particular questões ligadas à vertente “liderança” (3 questões, em cada caso). Por sua vez, a variável nível leccionado está exclusivamente associada a questões inseridas na vertente “supervisão das práticas profissionais”; o número de anos de permanência na escola afecta mais questões na vertente “desenvolvimento organizacional” (2) do que em qualquer das outras, o mesmo acontecendo com a circunstância de o inquirido ter sido coordenador de ciclo; o número de cargos exercidos está mais relacionado com a vertente “coordenação” (2 questões).

Em geral, podemos afirmar que as variáveis: número de anos de serviço, número de anos de permanência na escola e número de anos de exercício do cargo parecem ter efeitos positivos sobre o exercício da supervisão, nas facetas onde se pôde divisar a sua influência. Assim, parece confirmar-se a vantagem da estabilidade. Por outro lado, também o facto de o coordenador possuir formação suplementar nas áreas previstas na lei parece reflectir-se positivamente sobre o exercício da supervisão, afigurando-se, pois, como vantajoso que se invista neste tipo de formação.

A maioria dos coordenadores inquiridos apontou dificuldades ou constrangimentos sentidos no exercício do cargo, salientando-se as que se relacionam com complicações na conciliação de tempos para trabalho conjunto ou para reuniões, falta de disponibilidade dos professores para participarem nas actividades, um certo gigantismo dos departamentos (grande número de elementos, diversidade de disciplinas), dificuldade em gerir conflitos e diferentes formas de viver a profissão, excesso de burocracia, escassez de tempo, pouca abertura dos docentes para reflectir sobre as práticas e dificuldades em supervisionar essas mesmas práticas, falta de hábitos

de trabalho cooperativo e dificuldades intrínsecas ao próprio coordenador (perfil desadequado, falta de experiência, falta de motivação).

Concluimos que os coordenadores de departamento curricular possuem inúmeras possibilidades de intervenção na vida escolar, no âmbito da multifacetada função de supervisão. Na globalidade, afirmam cumprir essa função, nas diversas vertentes consideradas. No entanto, há determinadas facetas, especialmente dentro da vertente “liderança” e ainda mais dentro da vertente “supervisão das práticas profissionais”, que, de acordo com as suas percepções, têm permanecido praticamente à margem da sua acção – planeamento e organização de formação contínua contextualizada, observação, reflexão e controle da qualidade das práticas dos docentes e avaliação do desempenho destes são as que registam um grau de realização menor. Parte da razão de ser de tal “evitamento” poderá dever-se à própria pessoa do coordenador e às suas características individuais. Estamos, porém, em crer que são a dinâmica das escolas e as próprias regras relativas à formação contínua e mesmo à avaliação do pessoal docente que não têm sido propícias a que se crie um ambiente em que as funções supervisivas em geral, e estas em particular, sejam exercidas na sua plenitude.

Conclusão geral

Por muito que os contextos e as oportunidades de aprendizagem sejam, actualmente, variados e bastante acessíveis, nem por isso a escola perdeu a sua razão de existir enquanto centro, por excelência, de conhecimento, de propagação do saber e de formação de cidadãos mais autónomos e completos. Pelo contrário, a necessidade de confrontar, reagir e integrar todas as novas situações decorrentes da evolução do mundo, significaram para ela uma vitalidade acrescida. A fim de melhor organizar as suas respostas a todos estes desafios, a escola enraizou-se: foi-se desligando progressivamente do cordão que a unia a tantas outras semelhantes a si e formatadas segundo moldes idênticos, por entidades centralizadas, longínquas e ignotas e, abrindo-se à realidade que lhe servia de ninho, firmou as suas bases nela, chamando-a a partilhar o seu destino. Desta dialéctica nasceu uma organização singular, uma escola-comunidade, que, paulatinamente, tem vindo a consolidar a sua autonomia, assente num projecto que congrega as participações de todos os parceiros que a constituem.

Todo este processo colocou profundas exigências à organização ela própria e aos profissionais que lhe dão corpo, em especial os professores. À primeira coube adoptar uma arquitectura organizacional diferente, essencialmente baseada em novas formas de encarar a liderança. Dada a especificidade da sua missão social, a liderança assume, na escola, particularidades que a distinguem da de outros organismos. Assim, assistimos à valorização da colegialidade e da participação, a uma liderança colaborativa, aberta, partilhada, dispersa, caminhando de perto com um reequacionar da profissionalidade docente e prosseguindo o grande objectivo da qualidade, senão mesmo da excelência, em termos organizativos, mas, primordialmente, em termos pedagógicos.

Quanto aos professores, houve que alargar o leque de funções desempenhadas, pelo que se tornou imperiosa a aquisição de novas competências. Nesse sentido, bem como em ordem a dar resposta às necessidades de actualização permanente que, colocando-se a todos os profissionais, são porventura ainda mais vitais no caso dos professores, tem vindo a realizar-se um enorme investimento ao nível da formação contínua. Porém, tal como preconizam os pensadores que sobre este assunto se têm debruçado, há aperfeiçoamentos a introduzir no esquema organizativo com que tem sido implementada. A fim de corrigir desajustes e desvios e promover processos formativos com mais impacto sobre a escola, a formação contínua deve centrar-se sobre esse mesmo contexto. Somente projectos de formação planificados e concebidos com base nas necessidades e nos objectivos da própria organização e dos seus membros terão

sobre ambos os efeitos pretendidos. Para tal, há que rentabilizar as potencialidades internas, não só adoptando como material formativo as situações quotidianas que aí se desenrolam, mas também tirando partido de recursos humanos da própria instituição.

O contraponto da partilha e dispersão da liderança, acima referidas, situa-se na assunção de maiores responsabilidades por parte dos detentores dos cargos de gestão intermédia que, em todo este processo, vêem a sua função revalorizada. O conteúdo funcional de alguns destes cargos adquire novos cambiantes, correspondentes, sem dúvida, a deveres alargados, em função da crescente responsabilização interna inerente ao trilhar de um caminho de auto-regulação e de autonomia, mas igualmente aliados a possibilidades acrescidas de exercício da liderança e de intervenção na vida escolar. Um dos cargos que correspondem a este perfil é o de coordenador de departamento curricular, que vê o seu campo de acção potenciado, tanto mais quanto as perspectivas de evolução legislativa parecem querer conferir-lhe novas responsabilidades, nomeadamente ao nível da avaliação dos seus pares.

Todas estas facetas de que se compõe a escola na actualidade, e que acima fomos sumariamente abordando, constituem o contexto em que se tem vindo a afirmar uma função tornada fundamental pelo papel que pode assumir na prossecução da qualidade dos processos e do produto da educação: a função de supervisão. Monitorizando também os procedimentos de carácter administrativo, mas mantendo essencialmente como norte a qualidade das práticas pedagógicas e, em última análise, a promoção de aprendizagens de sucesso, razão primordial da existência da escola, essa função tem vindo a conhecer novos caminhos e novas formas de afirmação no ambiente escolar.

Alargada a toda a instituição, a supervisão é uma função que perpassa por todos os processos organizativos e decisórios, num contexto em que autonomia é também sinónimo de responsabilização. O seu foco de actuação passou da sala de aula e de relações restritas entre formando e supervisor para a organização no seu todo e o(s) colectivo(s) que a constitui(em) – visa, pois, o desenvolvimento organizacional. Assume uma dimensão colectiva, assentando em intervenções generalizadas que têm efeitos sobre o funcionamento geral da escola e que se revestem de aspectos como: planificação das acções, mobilização dos actores educativos, coordenação, concepção e implementação de projectos, apoio, liderança, promoção da qualidade das interacções e da colegialidade, instituição de práticas de reflexão sistemática, formação, orientação, desenvolvimento profissional, avaliação. Trata-se, assim, de uma função multifacetada

que, mais que circunscrita a um só actor no universo escolar, faz sentido que se encontre disseminada, constituindo uma das vertentes do desempenho de todos os cargos de responsabilidade na escola. Desde a gestão de topo até aos cargos de gestão intermédia, todos têm condições para ser e devem assumir que são supervisores.

Um supervisor é um profissional dotado de visão estratégica, profundo conhecedor da instituição em que opera e comprometido com o projecto de futuro traçado para ela. É um líder que mobiliza os restantes agentes, promove a reflexão colectiva e coordena acções, no sentido de induzir processos de mudança sistemática que conduzam ao desenvolvimento das pessoas e da própria escola, visando a melhoria da qualidade da educação. É um profissional cuja função exige que possua um leque variado de competências em áreas tão diferentes como: a pedagogia, a didáctica, a psicologia, a liderança e a gestão de pessoas e organizações, a organização da formação e, com destaque especial, competências relacionais, uma vez que grande parte da sua acção tem por forma e por objecto de incidência interacções entre pessoas.

Tomando por base as leituras efectuadas e a conseqüente reflexão e integração de conceitos, visualizámos a supervisão como podendo ser exercida segundo quatro vertentes: liderança, desenvolvimento organizacional, coordenação e supervisão das práticas profissionais.

Apesar de, tal como afirmámos acima, a função de supervisão ser extensível a todos os gestores intermédios, ou mesmo membros da direcção das escolas, focalizámos a nossa atenção no cargo de coordenador de departamento curricular, por se tratar daquele onde nos parecia mais possível que fosse exercida a supervisão escolar, em todas as vertentes definidas. Decidimos, então, investigar em que medida os detentores desse cargo, segundo a sua percepção, efectivamente desempenham funções de supervisão. Optámos por um estudo extensivo de natureza quantitativa, tendo eleito como população-alvo os coordenadores de departamento curricular de todas as escolas básicas dos segundo e terceiro ciclos da Coordenação da Área Educativa do Porto. O instrumento de recolha da informação que elegemos consistiu num questionário, construído com base nas quatro vertentes da supervisão, definidas por referência a todo o trabalho teórico desenvolvido. Tendo recebido acima de 50% dos questionários esperados, pensamos operar com base num grau de representatividade aceitável.

Segundo a percepção dos coordenadores inquiridos, estes, na generalidade, exercem a supervisão, nas suas quatro vertentes. Contudo, podem-se distinguir

diferentes graus de realização de cada vertente e identificar certas facetas, no interior de cada uma delas, que apenas uma minoria afirma exercer.

No que respeita à liderança, as dimensões que menos coordenadores afirmam realizar são: a participação no processo de avaliação do desempenho profissional dos docentes do seu departamento e o costume de averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controle sobre a qualidade do seu trabalho. Por outro lado, apenas uma minoria dos inquiridos (44,4%) assume exercer uma influência notória sobre os professores que coordena.

Quanto à vertente “desenvolvimento organizacional”, pode dizer-se que os coordenadores exercem a supervisão em todas as suas facetas, à excepção da planificação da formação sentida como necessária aos membros do departamento, com vista ao desenvolvimento da organização escola.

Reportando-nos à vertente “coordenação”, podemos afirmar que é exercida na sua totalidade, existindo apenas divergências quanto a considerar que as funções de coordenador se inserem mais no âmbito da gestão do que no da docência – as posições favoráveis e as desfavoráveis encontrando-se muito próximas (49,7% - 50,3%).

Ao analisarmos a vertente “supervisão das práticas profissionais”, deparámo-nos com duas situações dignas de nota: é aqui que se situa o maior número de respostas omissas, ao nível de várias questões, o que interpretámos como podendo indicar alguma dificuldade em assumir que de facto não são realizadas e é também aqui que se encontra o maior número de respostas que indiciam níveis de realização mais baixos. Há cinco questões com percentagens conjuntas “totalmente” e “bastante” abaixo dos 50%. Dizem respeito, respectivamente: à promoção de sessões periódicas de auto e hetero-avaliação dos docentes, à concepção e organização de programas de formação, à instituição de práticas de auto e hetero-supervisão, à observação das práticas educativas, seguida de reflexão e à criação de oportunidades de formação para os docentes.

Analisando comparativamente a situação relativa às quatro vertentes da supervisão consideradas, concluímos que, embora em todas elas as facetas assumidas como realizadas suplantem as não realizadas, o grau de realização mais elevado situa-se na “coordenação” e no “desenvolvimento organizacional”, podendo a “liderança” ser colocada num patamar já um pouco inferior e, por último, com um grau de realização mais baixo, por congregar em si o maior número de facetas menos exercidas, aparecemos a “supervisão das práticas profissionais”.

Reportando-nos às associações entre as respostas dos inquiridos e as variáveis relacionadas com a sua caracterização, verificámos que apenas não foi possível encontrar evidência estatística que comprovasse que havia associação entre a variável habilitações académicas e a resposta a qualquer das perguntas. Quanto a todas as outras, comprovámos sempre algum tipo de associação entre pelo menos uma das respostas e cada uma das variáveis nelas consideradas.

No que respeita às variáveis que mais influenciam as respostas dadas, o número de anos de serviço aparece-nos como aquela à qual se encontram associadas as respostas a mais questões (cinco); seguem-se-lhe, com quatro questões associadas, as variáveis: formação suplementar/especialização, número de anos de exercício do cargo, número de anos de permanência na escola, número de cargos exercidos e o facto de ter sido coordenador de ciclo. Há variáveis relativamente às quais foi possível provar a existência de associação com três questões; são elas: nível leccionado e ter sido orientador de estágio. Com duas questões associadas, encontrámos as variáveis: classe etária e ter sido membro de um conselho executivo. O facto de ter sido membro da assembleia ou o facto de ter sido delegado, subdelegado ou representante de disciplina afectaram as respostas a uma questão.

Algumas das variáveis afectam de uma maneira mais evidente as respostas relativas a uma determinada vertente. É o caso das variáveis número de anos de serviço, área de formação suplementar/especialização e número de anos de exercício do cargo relativamente à vertente “liderança”, ou da variável nível leccionado quanto à vertente “supervisão das práticas educativas”. É também o caso das variáveis número de anos de permanência na escola e ter sido coordenador de ciclo quanto ao “desenvolvimento organizacional”. A variável número de cargos exercidos está particularmente associada à vertente “coordenação”.

As variáveis número de anos de serviço, formação suplementar/especialização, número de anos de permanência na escola e número de anos de exercício do cargo parecem ter efeitos positivos sobre as facetas da supervisão com as quais se encontram associadas. Assim, afigura-se-nos que, no que respeita ao exercício da supervisão, resultam vantagens da estabilidade, quer em termos de permanência na mesma escola, quer em termos de continuidade no exercício do cargo. Por outro lado, parecem ter fundamento as recomendações das entidades que superintendem aos assuntos da educação de que devem ser os professores mais experientes, com mais anos de carreira, a assumir os cargos de gestão intermédia. Mais ainda, diríamos que é vantajoso investir

na aquisição de formação suplementar para o desempenho do cargo, pois este tipo de formação parece resultar positivamente no exercício da supervisão. Tudo isto, porém, necessita de ser confirmado com outros estudos, pois ultrapassa o nosso âmbito.

Quanto ao estudo desenvolvido, apesar de nos ter sido possível obter as informações que pretendíamos, com um grau de representatividade aceitável, uma vez que obtivemos respostas de 194 coordenadores, pensamos que ganharia em ter sido complementado com outro tipo de abordagens e recorrendo a outro tipo de iniciativas. Persistindo num estudo extensivo, de natureza quantitativa, poderia ter sido elaborado um questionário para professores, na qualidade de membros dos departamentos, no sentido de colher as opiniões dos coordenados quanto às facetas da supervisão escolar exercidas pelos respectivos coordenadores – seria uma perspectiva diferente, que poderia enriquecer a informação colhida. Uma outra forma de complementar a informação, e aproveitando o facto de nos termos deslocado pessoalmente a todas as setenta e sete escolas, pedindo a colaboração dos conselhos executivos na entrega e recolha dos questionários, teria sido entrevistar os presidentes dos conselhos executivos e/ou dos conselhos pedagógicos, no sentido de recolher as suas percepções quanto ao assunto em estudo. Contudo, tal exigiria a marcação mais formal de entrevistas e, possivelmente, deslocações acrescidas às escolas, o que dificultaria muito a concretização do trabalho, dadas as limitações de tempo. Por outro lado, alguma hesitação inicial que tivemos, na opção entre um estudo extensivo, ou um estudo de caso, centrado numa escola, permanecerá sem esclarecimento. É possível que esta mesma temática, explorada a fundo numa única escola, levasse a resultados interessantes. Tal escolha, porém, exigiria uma liberdade, em termos de horários, para o investigador poder acompanhar as vivências no contexto seleccionado, que seria difícil de conseguir, nas condições em que decorreu a investigação.

Perspectivando futuras investigações, pensamos que, uma vez que se desenham consideráveis alterações, ao nível legal, quanto ao papel e às competências do coordenador de departamento curricular, quanto à avaliação do desempenho dos docentes e quanto à própria formação contínua, seria interessante, daqui a algum tempo estudar o que mudou, ao nível das práticas. Uma vez que estas alterações incidem exactamente sobre áreas da supervisão escolar que são actualmente objecto de menor intervenção – supervisão das práticas profissionais, avaliação do desempenho dos docentes, concepção de projectos de formação contextualizados – esperam-se grandes mudanças. Pensamos que será relevante estudar todos os seus efeitos.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (1996). **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p. 11-23.

ALARCÃO, Isabel (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, p. 11-55.

ALARCÃO, Isabel (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, p. 217-238.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2003). **Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. 2ª ed. Coimbra: Almedina.

ALVES, José Matias (1999). Autonomia, participação e liderança. In CARVALHO, Angelina; Alves, José Matias; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança**. Porto: Edições ASA.

AMARAL, Mª João; MOREIRA, Mª Alfredo; RIBEIRO, Deolinda (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, p. 89-122.

BRANQUINHO, Maria Elisa Gomes (2004). **Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática supervisiva**. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado – documento electrónico).

BARROSO, João (1991). A participação na administração da escola como campo de requalificação profissional dos professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.). **Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 645-651.

BARROSO, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 165-183.

BUCHANAN, John; KHAMIS, Mon. **Teacher renewal, peer observations and the pursuit of best practice** [em linha]. 1999. [consulta em 12 de Maio de 2005]. Disponível na Internet: <<http://education.curtin.edu.au/iier/iier9/buchanan.html>>

CANÁRIO, Rui (1995). **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARNEIRO, Roberto (1996). Educação e Comunidades Humanas Revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século. In DELORS, Jacques [e outros] **Educação - um tesouro a descobrir**, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, p. 193-195.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Carvalho (2001). **Projecto Educativo**. 4ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

CASTRO, Adriano Martins de (1996). **Aproximação ao estudo da supervisão educativa em Portugal: questões para um marco teórico da pesquisa, sugestões para a sua contestação empírica**. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado – documento policopiado).

CLARKE, Maggie. **Reconceptualising mentoring: Reflections by an early career researcher** [em linha]. 2004. [consulta em 12 de Maio de 2005]. Disponível na Internet: <<http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/clarke.html>>

CORREIA, José Alberto (1999). **Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores**. Porto: Edições ASA.

COSTA, Jorge Adelino (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-33.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; SOUSA, Liliana (2001). **Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DAY, Christopher [e outros] (Junho 2003). The Changing Face of Teaching in England and Portugal: a study of work experiences of secondary school teachers. **European Journal of Teacher Education**. Vol. 26, nº 2, p. 239-251.

DELORS, Jacques (1996). **Educação – um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA.

ELLIOTT, Chris. **Leadership and change in schools** [em linha]. 1992. [consulta em 12 de Maio de 2005]. Disponível na Internet: <<http://education.curtin.edu.au/iier/iier2/elliott.html>>

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar (2000). Liderança e Democracia: o Público e o Privado. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 35-44.

FERREIRA, Fernando Ilídio (1994). **Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico – O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação**. Porto: Porto Editora.

FIÉRREZ, Eduardo Soler (1993). La estructura epistémica de la supervisión escolar y su problemática. In FIÉRREZ, Eduardo Soler (coord.). **Fundamentos de supervisión educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., p. 19-56.

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

FONSECA, Abílio da (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 137-153.

FONTES, Carlos. **Formação Contínua de Professores – Últimas Décadas** [em linha]. 1998. [consulta em 20 de Agosto de 2004]. Disponível na Internet: <<http://www.educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>>

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2000). Autonomia, projecto e liderança. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 185-199.

FOXEN, Trevor; PECK, Trevor (1992). **Supervisores**. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

GABRIEL, John G. **How to thrive as a teacher leader** [em linha]. 2005. [consulta em 12 de Agosto de 2006]. Disponível na Internet: <<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/template.chapter/menutem.b71d101a2f7c208cde b3ffdb62108a0c/?chapterMgmtId=28b81a5042981010VgnVCM1000003d01a8c0RCRD>>

GARCÍA, Carlos Marcelo (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a Sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional, p. 51-76.

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

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

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

GOMES, Maria Margarida Paixão Figueiredo (2002). **O exercício da supervisão nas estruturas de gestão intermédia: departamentos curriculares de línguas do ensino secundário**. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado – documento electrónico).

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2001). **A escola que aprende**. Porto: ASA Editores.

HARRIS, Ben M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa**. Porto, Porto Editora, p. 133-223.

HOPKINS, David. "Meeting the Challenge" **An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances**. [em linha] 2001. [consulta em 18 de Março de 2006]. Disponível na Internet: <<http://www.standards.dfes.gov.uk/sie/documents/855693>>

IMANTS, Jeroen (Outubro 2003). Two Basic Mechanisms for Organisational Learning in Schools. **European Journal of Teacher Education**. Vol. 26, nº 3, p. 293-311.

JACINTO, Manuela; SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2002). Aprender a Ensinar: Práticas de Supervisão no Estágio Pedagógico. **Revista de Educação**. Lisboa. Vol. XI, nº 1, p. 79-104.

JESUS, Saul Neves (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In JESUS, Saul Neves [e outros]. **Trabalho em Equipa e Gestão Escolar**. Porto: ASA Editores II, S.A. p. 4-10.

LEITHWOOD, Kenneth; DUKE, Daniel L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In MURPHY, Joseph; LOUIS, Karen Seashore. **Handbook of Research on Educational Administration**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 45-72.

LIMA, Jorge Ávila de (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 65-93.

MACEDO, Berta (1995). **A Construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MANTAY, Carla. **Supervisão Escolar: semeando neste lugar** [em linha] 2004. [consulta em 5 de Setembro de 2006]. Disponível na Internet: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/supervesc.htm>>

MARQUES, Ramiro (1997). **Professores, Famílias e Projecto Educativo**. Porto: Edições ASA.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto (2003). Metodologia Comparada. In MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). **Formação de Professores – Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, p. 11-25.

MOREIRA, Maria Alfredo (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro (org.). **Inovação, Currículo e Formação**. Porto: Porto Editora, p. 137-149.

NORTHOUSE, Peter G. (1997). **Leadership – theory and practice**. California: Sage Publications Inc.

NÓVOA, António (1991). Os Professores: em busca de uma autonomia perdida?. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.). **Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 521-530.

NÓVOA, António (coord.) (1995). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Rosa de; SANTIAGO, Rui A. (1991). Formação Contínua, Desenvolvimento Pessoal e Mudanças na Escola. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.). **Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 575-580.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Rosa de (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. In CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores**. Porto: Porto Editora, p. 13-22.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Rosa de (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p.43-54.

OLIVEIRA, Lúcia (2004). Escola – comunidade colaborativa: que autonomia? In **Documentos de apoio – Disciplina de Supervisão Pedagógica**. Porto: Universidade Portucalense (Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação – documento policopiado).

OLIVEIRA, Lúcia; PEREIRA, Anabela M. Sousa; SANTIAGO, Rui (orgs.) (2004). **Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas**. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores – Uma investigação na formação de educadores de infância.

In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, p. 94-120.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção (1999). **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora.

PATTERSON, Janice; PATTERSON, Jerry .**Sharing the lead** [em linha]. 2004. [consulta em 15 de Agosto de 2006] Disponível na Internet: <<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.beab42d78ce93287572011d3e3108a0c/template.ascdexpressjournal?articlemoid=1b3ebf8f07eaff00VgnVCM1000003d01a8c0RCRD&journalmoid=af4dbf8f07eaff00VgnVCM1000003d01a8c0RCRD>>

PEREIRA, Alexandre (2003). **Guia prático de utilização do SPSS – análise de dados para ciências sociais e psicologia**. 4ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

PERRENOUD, Philippe. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor** [em linha]. 1998. [consulta em 20 de Agosto de 2004] Disponível na Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html#begin>

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Gradiva: Lisboa.

RAÍNHO, Paula Cristina Ferreira (2004) **Representações de professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico, no âmbito da relação escola-família**. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado – documento policopiado).

RAMOS, Mª Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, p. 123-150.

RIBEIRO, António Carrilho (1993). **Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação**. 4ª ed. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, Deolinda (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p. 87-94

ROCHA, Abel Paiva da (1996). **Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora**. Porto: Edições ASA.

ROCHA, Custódia (2000). Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 109-118.

ROLDÃO, Maria do Céu (2000). A escola como instância de decisão curricular. In ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p. 67-77.

SÁ-CHAVES, Idália (2000). **Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria João (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p. 79-85.

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – o caso do Director de Turma**. [em linha]. 1997. [consulta em 31 de Março de 2005]. Disponível na Internet: <<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/cce16/cce16.pdf>>.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (Orgs.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 45-64.

SANTIAGO, Rui (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p. 25-41.

SILVA, Diane Yendol; DANA, Nancy Fichtman. Collaborative Supervision in the Development Professional School. **Journal of Curriculum and Supervision** [em linha]. Vol. 16, no. 4 (Summer 2001) [consulta em 20 de Abril de 2006], p. 305-321. Disponível na Internet: <<http://www.ascd.org>>

SILVA, Jorge Nascimento (2003). A formação contínua de professores – Contradições de um modelo. In MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). **Formação de Professores – Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, p. 105-125.

SULLIVAN, Susan; GLANZ, Jeffrey. Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field. **Journal of Curriculum and Supervision** [em linha]. Vol. 15, no. 3 (Spring 2000) [consulta em 20 de Abril de 2006], p. 212-235. Disponível na Internet: <<http://www.ascd.org>>

TAVARES, José (2000^a). Contributos Psicológicos e Sociológicos para uma Escola Reflexiva. In ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p. 55-66.

TAVARES, José (2000^b). Prefácio. In ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro (org). **Inovação, Currículo e Formação**. Porto: Porto Editora, p. 7-8.

TRACY, Sandra J. (2002). Modelos e Abordagens. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, p. 19-92.

VIEIRA, Flávia (1993). **Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores**. Porto: Edições ASA.

Legislação referida

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-lei nº 409/89, de 18 de Novembro – estrutura da carreira docente e normas relativas ao estatuto remuneratório – obrigatoriedade da frequência de acções de formação para efeitos de progressão na carreira

Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril – Estatuto da Carreira Docente (1ª versão)

Decreto-lei nº 249/92, de 9 de Novembro – regime jurídico da formação contínua dos professores

Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – regime de autonomia, administração e gestão das escolas

Decreto-regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho – estruturas de orientação educativa

Proposta de alteração ao regime legal da carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – **Maio de 2006**

Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega,

O presente questionário tem por objectivo recolher dados relativos ao funcionamento dos Departamentos Curriculares, no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação (especialização em Supervisão Pedagógica), a apresentar à Universidade Portucalense. Dirige-se aos **Coordenadores de Departamento Curricular** das escolas públicas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da Coordenação da Área Educativa do Porto.

A sua colaboração é preciosa e imprescindível para que esta investigação seja concluída com sucesso. A sinceridade e a exactidão das suas respostas em muito influirão sobre o bom resultado deste trabalho. O questionário é anónimo, pelo que não deverá registar o seu nome ou qualquer elemento que identifique a escola a que pertence. As respostas são absolutamente confidenciais e destinadas apenas ao fim referido.

Agradecemos reconhecidamente toda a colaboração prestada.

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

1. Idade: Menos de 30 _____ De 30 a 45 _____ Mais de 45 _____

2. Número de anos de serviço na função docente:

Menos de 10 _____ De 10 a 20 _____ Mais de 20 _____

3. Habilitações académicas:

Mestrado _____ Licenciatura _____ Bacharelato _____

Outra _____ Qual? _____

4. Área(s) em que possui formação suplementar / especialização:

Área de formação especializada de organização e desenvolvimento curricular _____

Área de formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores _____

Outra _____ Qual? _____

5. Nível de ensino que lecciona:

2º ciclo _____ 2º + 3º ciclos _____ 3º ciclo _____

6. Situação profissional:

PQND _____ PQZP _____ P. Contratado _____

7. Número de anos de permanência na escola:

Menos de 2 _____ De 2 a 4 _____ Mais de 4 _____

8. Número de anos de exercício do cargo:

Menos de 2 _____ De 2 a 4 _____ Mais de 4 _____

9. Outros cargos já exercidos, nesta ou noutra escola:

Coordenador de Ciclo _____ Director de Turma _____

Orientador de estágio _____ Assessor do C. Executivo _____

Membro do C. Executivo _____ Membro da Assembleia _____

Outro _____ Qual? _____

II – Dados de opinião

Assinale o grau em que, na sua opinião, se verificam as afirmações que se seguem, desenhando uma circunferência à volta do número correspondente, de acordo com a escala seguinte:

4	3	2	1
totalmente	bastante	pouco	nada

A – Liderança

1. A minha acção enquanto Coordenador(a) tem repercussões visíveis ao nível de toda a escola.	4	3	2	1
2. Gerir pessoas e as suas interacções representa uma parte significativa do meu trabalho.	4	3	2	1
3. Planifico regularmente o trabalho do Departamento, antecipando situações problemáticas e grandes objectivos a atingir.	4	3	2	1
4. Sou responsável pela distribuição das tarefas entre os professores do Departamento.	4	3	2	1
5. O dinamismo do Departamento deve-se à minha iniciativa.	4	3	2	1
6. Exerço uma influência notória sobre os professores que coordeno.	4	3	2	1
7. Enquanto Coordenador(a), costumo averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controle sobre a qualidade do seu trabalho.	4	3	2	1
8. As ideias que apresento contam sempre com o apoio dos outros membros do Departamento, bem como dos outros órgãos em que tenho assento.	4	3	2	1
9. Estimulo e promovo a concepção e o desenvolvimento de projectos por parte dos membros do Departamento.	4	3	2	1
10. Participo no processo de avaliação do desempenho profissional dos professores que coordeno.	4	3	2	1
11. A minha participação no Conselho Pedagógico permite-me influenciar as decisões mais importantes para o futuro da escola.	4	3	2	1
12. O desempenho do cargo de Coordenador(a) faz constantemente apelo ao exercício de competências de liderança.	4	3	2	1

B – Desenvolvimento organizacional

1. Conheço bem o Projecto Educativo desta escola.	4	3	2	1
2. Participo decisivamente na elaboração do Plano Anual de Actividades da escola.	4	3	2	1
3. Participo regularmente na definição ou redefinição dos objectivos que norteiam a vida da escola.	4	3	2	1

4. A minha atenção não se circunscreve ao funcionamento do Departamento, pois tenho em vista sempre o funcionamento global da escola.	4	3	2	1
5. O meu trabalho, no desempenho deste cargo, é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola no seu todo.	4	3	2	1
6. As minhas aprendizagens e o meu crescimento, a nível profissional, repercutem-se de forma notória no desenvolvimento da escola.	4	3	2	1
7. Costumo trabalhar em conjunto e concertar posições com os outros Coordenadores de Departamento, porque é essencial que prossigamos no mesmo sentido.	4	3	2	1
8. Na minha acção enquanto Coordenador(a), promovo um melhor conhecimento do funcionamento geral da escola, a fim de facilitar a participação e o envolvimento de todos.	4	3	2	1
9. Nas reuniões de Departamento, promovo sistematicamente a reflexão sobre situações importantes da vida da escola, com vista a potenciar o envolvimento de todos e a mobilizá-los para uma acção conjunta.	4	3	2	1
10. Enquanto Coordenador(a), promovo a dinamização de projectos, para que esta seja uma escola “viva”.	4	3	2	1
11. Planifico a formação que entendo necessária aos docentes que coordeno, sempre tendo em vista o desenvolvimento da organização escola.	4	3	2	1
12. Participo e promovo a participação dos membros do Departamento no processo de auto-avaliação da escola.	4	3	2	1

C – Coordenação

1. Sou essencialmente um(a) mediador(a) entre o Conselho Executivo e os professores.	4	3	2	1
2. No desempenho das minhas funções, privilegio a coordenação do trabalho dos professores, no sentido de promover a concertação das formas de actuação.	4	3	2	1
3. A minha função tem muito mais de assessoria/consultoria/apoio/facilitação do que de tomada de decisões.	4	3	2	1
4. Colaboro com o Conselho Executivo na implementação das medidas necessárias ao bom funcionamento da escola.	4	3	2	1
5. Muito do tempo despendido na minha função de Coordenador(a) é destinado à organização de tarefas rotineiras e burocráticas.	4	3	2	1
6. Crio as condições necessárias para que os docentes que coordeno consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular.	4	3	2	1
7. No desempenho das minhas funções, preocupo-me com a melhoria da qualidade das interações ao nível da escola e com a criação de um clima relacional construtivo.	4	3	2	1
8. Actuo sobretudo ao nível da circulação de informações, tentando facilitar a comunicação.	4	3	2	1

9. Fui eleita pelos meus pares essencialmente para os representar ao nível do Conselho Pedagógico e junto do Conselho Executivo. 4 3 2 1

10. As minhas funções, enquanto Coordenador(a), inserem-se mais no âmbito da gestão do que no da docência. 4 3 2 1

11. Promovo a colegialidade entre os professores que coordeno, incentivando-os ao trabalho em parceria ou em grupo. 4 3 2 1

12. Penso que sou visto(a) mais como um(a) colega que dá apoio do que como um(a) “chefe”. 4 3 2 1

D – Supervisão das práticas profissionais

1. Estou disponível para, sempre que solicitada, orientar os docentes que coordeno, estimulando-os no sentido da melhoria do seu desempenho profissional. 4 3 2 1

2. Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas e para a reflexão sobre as mesmas. 4 3 2 1

3. Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos professores que coordeno, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas. 4 3 2 1

4. Nas reuniões de Departamento, promovo sistematicamente a reflexão sobre as práticas educativas (os problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha e entajuda, fomentando o desenvolvimento de interações participativas. 4 3 2 1

5. Nas reuniões de Departamento, promovo sistematicamente a reflexão sobre questões da educação em geral, com vista ao desenvolvimento profissional de todos. 4 3 2 1

6. Superintendo o processo de gestão das aprendizagens, zelando para que seja feita e cumprida uma planificação, a esse nível. 4 3 2 1

7. Procuo criar oportunidades de formação para os docentes que coordeno, desenvolvendo dinâmicas de identificação de necessidades nessa área e apoiando-os nas suas escolhas. 4 3 2 1

8. Concebo, planifico e organizo programas de formação dirigidos aos docentes que coordeno. 4 3 2 1

9. Procuo promover o auto-desenvolvimento dos professores que coordeno, induzindo-os a reflectir e incentivando-os à procura de informação e à investigação. 4 3 2 1

10. Procuo instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes que coordeno à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas. 4 3 2 1

11. Encarrego-me da integração dos docentes que chegam pela primeira vez à escola, particularmente se estiverem em início de carreira, manifestando disponibilidade para os apoiar e orientar no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional. 4 3 2 1

12. Promovo sessões periódicas de auto e hetero-avaliação dos docentes que coordeno. 4 3 2 1

