

Graça Maria Vilar da Rocha

Gestão Escolar Intermédia
Percursos do Coordenador de Departamento
Curricular na “Escola do Diretor”

Dissertação de Mestrado

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Moreira Santos

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Orientação Educativa

Porto, setembro de 2012



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

Gestão Escolar Intermédia
Percursos do Coordenador de Departamento Curricular
na “Escola do Diretor”

Graça Maria Vilar da Rocha

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Moreira Santos

Porto, Universidade Portucalense
setembro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Graça Maria Vilar da Rocha

Nº. do B. I.: _____ Telem.: _____ e-mail: _____

Curso de Pós-Graduação:

Mestrado

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Orientação Educativa

Ano de conclusão: 28 – 09 - 2012

Título da tese / dissertação

Gestão Escolar Intermédia. Percursos do Coordenador de Departamento Curricular na “Escola do Diretor”.

Orientadora:

Professora Doutora Maria Luísa Moreira Santos

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

- Total.
- Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

- Mundial (Internet aberta)
- Intranet da Universidade Portucalense.
- Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, 28 de setembro / 2012

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é também um modo de revelar solidariedade. Pretendo, desta forma, transformá-lo na oportunidade pública de nele incluir aqueles que, direta ou indiretamente, partilharam comigo este ciclo, que não foi, graças a eles, solitário.

No início deste percurso, assomaram-se algumas hesitações, receios, dúvidas e inseguranças, dada a consciência do possível desgaste físico e psicológico associado a um trabalho desta natureza. Nesta fase, tive o privilégio de contar com a energia incansável da minha amiga Fátima, que me desafiou e impulsionou ativamente para embarcar nesta “viagem”.

Agradeço

A Deus por nunca me ter deixado desanimar e me ter concedido a força necessária num período, de alguma forma, sinuoso.

Aos meus filhos, Francisco e Diana, que tanto compreenderam as ausências da mãe, oferecendo-me o ambiente necessário para a concretização deste projeto.

Aos meus queridos pais, os meus pilares de vida, por me inculirem o amor pelo estudo, o desejo constante de aprender, auxiliando-me a cada minuto nesta tarefa.

À Professora Doutora Maria Luísa Santos pelo saber partilhado e pela confiança depositada no meu trabalho.

Aos participantes neste estudo, agradeço a sua colaboração e vontade de cooperar.

Aos Diretores dos Agrupamentos envolvidos e da Escola não agrupada, registo, também, aqui o meu apreço.

Os projetos são, por natureza, o tempo e o espaço dos compromissos e dos sonhos, de (re)descoberta e de aprofundamento das relações humanas e o meu não foi exceção. Registo um agradecimento singular à Olga e ao José Carlos pela sua inesgotável paciência e generosidade na colaboração prestada, na disponibilidade para me ouvirem, apoiarem e incentivarem.

Todos os que, de alguma forma, acreditaram em mim e compartilharam palavras de incentivo, apesar de não se encontrarem aqui nomeados, sabem que permanecerão sempre na minha memória e no meu coração.

RESUMO

O constructo de que os professores sobressaem como os principais atores educativos no ambiente de mudança e renovação na educação permanece nas organizações escolares. A implementação de um Novo Estatuto da Carreira Docente transportou substanciais alterações e a assunção de novas funções por todos os sujeitos que possuem a missão de ensinar, numa escola eficaz, em que a qualidade impere e comande qualquer projeto concebido.

No ambiente de uma escola reflexiva, orientada com base na comunicação e na cooperação, destacam-se as estruturas de Gestão Escolar Intermédia, mormente os departamentos curriculares, entendidos como os principais contextos de interação no interior da escola. O papel do seu coordenador considera-se basilar no desenvolvimento organizacional de qualquer comunidade educativa, sendo-lhe, atualmente, exigidas funções mais relevantes ao nível da liderança dos seus departamentos, da coordenação e da supervisão dos seus pares.

Neste contexto, a temática deste estudo focaliza a figura do coordenador de departamento curricular, enquanto gestor intermédio, na “escola do diretor”, importando assinalar as suas perceções e as daqueles que operam no seu grupo, identificando, concomitantemente, aspetos facilitadores ou obstativos no desempenho das suas funções.

Para analisarmos as conceções e representações dos coordenadores de departamento curricular e dos professores sobre o cargo de Gestão Escolar Intermédia em investigação, utilizámos um modelo de investigação que se insere, maioritariamente, num paradigma quantitativo, adotando como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Neste âmbito, construímos dois questionários, um para os coordenadores e outro para os professores, que contemplaram também uma questão aberta, analisada qualitativamente, concretizando a respetiva categorização das respostas obtidas. Operacionalizámo-los, no ano letivo de 2010/2011, a professores do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de três escolas de um dos concelhos do distrito de Viseu.

Os resultados obtidos, de um modo geral, sugerem que os inquiridos se mostram conscientes das funções de um coordenador de departamento curricular, na escola atual, nas vertentes de desenvolvimento organizacional, de liderança, de coordenação e de supervisão, divergindo as suas perceções em algumas variáveis. Concluimos que as práticas de gestão intermédia na escola se encontram num percurso sólido, fundamentado, exigente, mas solicitador de uma contínua formação especializada na área de Orientação Educativa.

Palavras-chave:

Gestão Escolar Intermédia, coordenador de departamento curricular, desenvolvimento organizacional, liderança, coordenação e supervisão.

ABSTRACT

The construct that teachers stand out as the main actors in the educational environment of change and renewal in education remains in school organizations. The implementation of a New Teaching Career Statute transported substantial changes and the assumption of new functions for all subjects that have the mission of teaching, in an effective school, where quality prevails and commands any conceived project.

In the environment of a reflective school, guided by the communication and cooperation, there are the structures of Middle School Administration, especially those of the curricular departments, defined as the major contexts of interaction within the school. The role of their coordinators is considered fundamental in the organizational development of any educational community, being, currently, required to them the most relevant functions to the level of leadership of their department, coordination and supervision of their peers.

In this context, the theme of this study focuses on the figure of the department coordinator, as an intermediate manager in the "school of the director," emphasizing his perceptions and the ones from those operating in his group, identifying, concomitantly, facilitating or inhibiting aspects in the performance of his duties.

To analyze the conceptions and representations of the department coordinators and teachers about the role of the Middle School Administrator in study, we used a model of research that mostly falls in a quantitative paradigm, adopting as an instrument of data collection the questionnaire survey. In this context, we built two questionnaires, one for coordinators and another one for teachers that contemplated also an open question, analyzed qualitatively, by implementing the respective categorization of the replies obtained. We accomplished this study in the school year of 2010/2011, to the teachers of the second and third cycle of Basic and Secondary Education schools in three counties of the district of Viseu.

The results, in general, suggest that the respondents are aware of the department coordinator functions, in today's school, in the areas of organizational

development, leadership, coordination and supervision, although their perceptions diverge in some variables. We conclude that management practices in middle school administration are in a solid, grounded, demanding route, but asking for a continuous specialized training in the area of Educational Guidance.

Keywords: Intermediate School Administration, department coordinator, organizational development, leadership, coordination and supervision.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VIII
Índice Geral	X
Índice de Quadros	XIII
Índice de Gráficos	XV
Introdução	2
Primeira Parte - Enquadramento Teórico	8
Capítulo I - A organização da escola atual	9
1.1. <i>As Mudanças em Mudança</i>	13
1.2. <i>Novas perspetivas de Gestão Escolar</i>	18
1.2.1. <i>Outro caminho de Liderança Escolar com o Diretor ...</i>	23
1.2.2. <i>Um olhar sobre a Gestão Escolar Intermédia: Coordenação de Departamento Curricular</i>	28
Capítulo II - Algumas premissas sobre Liderança Escolar	37
1. <i>O Líder no Desempenho do Cargo de Coordenação de Departamento Curricular: um referencial de competências</i>	43

1.1. O Líder Organizacional	46
1.2. O Líder Coordenador	51
1.3. O Líder Supervisor	55
1.4. O Líder Avaliador	60
Segunda Parte – Estudo Empírico	68
Capítulo III – Enquadramento Metodológico	69
1. Opções metodológicas	71
2. Instrumentos de recolha de dados	76
3. Seleção da amostra	82
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados	84
1. Inquérito aos Coordenadores de Departamento Curricular	88
1.1. Caracterização da amostra / Elementos pessoais e profis- sionais	88
1.2. Elementos de opinião	95
1.2.1. Desenvolvimento Organizacional	95
1.2.2. Liderança	100
1.2.3. Coordenação	105
1.2.4. Supervisão	110
1.2.5. Análise do conteúdo da questão aberta	115
2. Inquérito aos Docentes do Departamento Curricular	121

2.1. Caracterização da amostra / Elementos pessoais e profissionais	121
2.2. Elementos de opinião	127
2.2.1. Desenvolvimento Organizacional / Liderança	128
2.2.2. Coordenação / Supervisão	132
2.2.3. Análise do conteúdo da questão aberta	139
3. No cruzamento de algumas variáveis	147
3.1. Cruzamento de variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança	147
3.1.1. As variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança nos dois inquéritos	151
3.2. Cruzamento de variáveis das vertentes de Coordenação e Supervisão.	153
3.2.1. As variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão nos dois inquéritos	158
Considerações Finais	161
Referências Bibliográficas	170
Referências Legislativas	178
Anexos	181

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Competências do Departamento Curricular	33
Quadro II – Competências do Coordenador de Departamento Curricular.....	35
Quadro III – As hipóteses, os objetivos e as questões	81
Quadro 1 – Distribuição dos respondentes segundo a idade	88
Quadro 2 – Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço	89
Quadro 3 – Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académi- cas	89
Quadro 4 – Distribuição dos respondentes por áreas de formação especializa- da	90
Quadro 4.1 – Outra formação especializada	90
Quadro 5 – Distribuição dos respondentes de acordo com os anos de permanê- ncia na escola	91
Quadro 6 – Distribuição dos respondentes pelo número de anos de exercício do cargo de coordenador de departamento curricular	91
Quadro 7 – Distribuição dos respondentes pelos cargos exercidos nesta ou noutra escola	92
Quadro 8 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresenta- das sobre Desenvolvimento Organizacional	95
Quadro 9 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresenta- das sobre Liderança	100
Quadro 10 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresenta- das sobre Coordenação	105
Quadro 11 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresenta- das sobre Supervisão	110
Quadro IV – Opinião dos participantes relativamente à questão aberta do questionário aos coordenadores de departamento curricular	115
Quadro V – Categorias relativas à questão aberta do questionário aos coordena- dores de departamento curricular	117
Quadro 12 – Distribuição dos respondentes segundo a idade	121
Quadro 13 – Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço	

docente	121
Quadro 14 – Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académicas	122
Quadro 15 – Distribuição dos respondentes por áreas de formação especializada	122
Quadro 15.1 – Outra formação especializada	123
Quadro 16 – Distribuição dos respondentes de acordo com os anos de permanência na escola	123
Quadro 17 – Distribuição dos respondentes segundo a sua situação profissional	124
Quadro 18 – Distribuição dos respondentes segundo os cargos desempenhados na escola	124
Quadro 19 – Distribuição dos respondentes segundo os cargos já exercidos ..	125
Quadro 20 – Distribuição dos respondentes segundo o departamento curricular a que pertencem	126
Quadro 21 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Desenvolvimento Organizacional e Liderança	128
Quadro 22 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Coordenação e Supervisão	132
Quadro VI – Opinião dos participantes relativamente à questão aberta do questionário aos professores do departamento curricular	140
Quadro VII – Categorias relativas à questão aberta do questionário aos professores do departamento curricular	143
Quadro 23 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança	147
Quadro 23.1 – As variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança nos dois inquéritos	151
Quadro 24 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão	153
Quadro 24.1 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão	158

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Outros cargos já exercidos pelos coordenadores em gráfico...	93
Gráfico 2 – Resultados relativos ao Desenvolvimento Organizacional.....	99
Gráfico 3 – Resultados relativos à liderança	104
Gráfico 4 – Resultados relativos à coordenação	109
Gráfico 5 – Resultados relativos à supervisão	114
Gráfico 6 – Cargos desempenhados pelos professores	125
Gráfico 7 – Departamentos a que pertencem os docentes.....	127
Gráfico 8 – Resultados relativos ao Desenvolvimento Organizacional e à Liderança	131
Gráfico 9 – Resultados relativos à Coordenação e à Supervisão	139
Gráfico 10 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança	152
Gráfico 11 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão	159

“Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu.” (Guerra, 2001, p.12)

INTRODUÇÃO

As últimas décadas implicaram uma reflexão mais incisiva sobre os novos caminhos que vêm a ser trilhados na Escola, consequência das inúmeras mudanças educativas vivenciadas. Os professores sobressaem como os principais polos desta mudança e emergem como os verdadeiros protagonistas de toda a renovação na educação.

O conteúdo funcional desta profissão surgiu enriquecido, complexificado e alargando a sua missão dentro da escola, que não se confina apenas ao seu relacionamento com os alunos no espaço privilegiado da sala de aula. Atualmente, revelam-se cometidas aos professores variegadas funções na construção de uma escola eficaz, em que a qualidade deve imperar e comandar os seus projetos, conscientes de que “tudo o que acontece no espaço escolar tem implicações morais e o seu peso não é superado por nenhuma outra instituição da nossa sociedade” (Sergiovanni, 2004a,p.8). A eles compete-lhes desenvolver estratégias de promoção do desenvolvimento e do bem-estar coletivo e integrar, nas rotinas da organização, os desafios da mudança, a capacidade de refletir e de aprender continuamente.

O pressuposto de que o professor, para além de transmitir os conhecimentos, é aquele que planifica, coordena, projeta, incentiva, orienta, sensibiliza, promove, coopera, reflete, dialoga, investiga, medeia e avalia, passou a residir em todos os atores educativos, independentemente do contexto escolar em que se encontrem. Convivemos com o repto de um escola reflexiva que “continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura” (Alarcão, 2000, p.13) e que vai construindo uma identidade caracterizada por um conjunto de rotinas, de normas e de valores, perfeccionados e partilhados por indivíduos que comungam de ideias e interagem no mesmo ambiente social e cultural. No ambiente de uma escola reflexiva, preenchida pela sua singularidade, o professor é o agente das mudanças operadas nas dinâmicas organizacionais da escola e no seu próprio crescimento pessoal e profissional. Neste sentido, cada escola reúne um conjunto de características que a distingue das outras, que a individualiza, em que todos os intervenientes partilham experiên-

cias, atitudes, conhecimentos, projetos, prevendo a promoção, renovação e sustentabilidade do processo educativo.

Num contexto de descentralização das deliberações da política educativa central, de autonomia das escolas e da participação de todos e de cada um dos agentes educativos, destacam-se novas exigências ao nível do desempenho dos cargos de gestão intermédia, consequência também das alterações visionadas nos contextos educativos ao nível da gestão de topo. Neste momento, as estruturas de orientação educativa sentiram as suas competências alargadas, abrangendo diversas funções e, conseqüentemente, novas responsabilidades.

Hoje, mais do que nunca, a escola é entendida como uma comunidade, dotada de pensamento, identidade e perfil singulares, capaz de criar, projetar, agir, refletir e avaliar, na tentativa de definir e redefinir constantemente as suas estratégias na conquista do sucesso educativo. Rocha (1998, p.23) advoga que “ começou a pensar-se a escola como comunidade educativa, com autonomia e rosto próprios, que se corporiza num projeto 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”.

Neste contexto, marcado por um dinamismo plural e envolvido por múltiplas “tensões criativas”, os sujeitos são evocados para o exercício de diversificadas e renovadas competências, que solicitam o percurso de novos caminhos formativos, novas estratégias de investigação e bastantes ajustamentos nas funções de liderança, de mediação e de gestão escolares.

Uma escola assim descrita exige novas práticas de gestão democrática, de participação coletiva, de corresponsabilização, de partilha, de iniciativa e de liderança. Na senda de Matias Alves (1999), entendemos que a autonomia só pode existir se for construída através da participação alargada dos atores educativos, que, para se realizar, é imprescindível uma liderança democrática, aberta às diferenças e consentida. A liderança é um fator fulcral na conquista da autonomia e na aceitação e operacionalização de dinâmicas de mudança no

contexto educativo, quer na organização global da escola, quer ao nível intermédio dos departamentos curriculares.

Estes assumem-se como as primeiras estruturas de interação no interior da escola e protagonizam um papel preponderante na consecução de uma reflexão crítica permanente sobre as atitudes e as experiências educativas, objetivando o seu enriquecimento, na conquista da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O papel do coordenador de departamento curricular, como gestor intermédio, é fulcral no desenvolvimento organizacional de qualquer escola, que convoca “profissionais qualificados, com perfil e formação adequados para o exercício de cargos e o desempenho de funções de conceção, acompanhamento e supervisão de projetos educativos, bem como para o apoio aos colegas que participam na sua concretização” (Oliveira, 2000, p.51).

Emergem, agora, confinadas aos gestores intermédios, não só funções de liderança, de comunicação, de informação, de mediação, de planificação, de organização, de coordenação e de avaliação, mas, sobretudo, estratégias de mobilização de todos os profissionais para a coconstrução de objetivos comuns e individuais, profissionais e da organização, destacando culturas colaborativas e de colegialidade docente. As suas funções propendem, também, para o desenvolvimento de ambientes reflexivos, envolvidos em contínuas interrogações, em que terá a incumbência de orientar, cooperar e coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação de projetos e atividades escolares.

Importa, contudo, sublinhar que esta estrutura educativa de gestão intermédia congrega professores com identidades plurais, que divergem ao nível de idade, sexo, experiência profissional, com conceções e práticas pedagógicas distintas, objetivos e matrizes culturais diversos. Iniludivelmente surge a necessidade de que o coordenador reconheça e rentabilize as competências de todos os atores educativos, na conquista das melhores soluções e dos melhores resultados na educação, consciente de que “o ser humano é motivado em parte pelo seu interesse pessoal, mas que tem a capacidade e o desejo de reagir de forma a transcender esse seu interesse próprio em nome de ideais mais elevados” (Sergiovanni, 2004a, p.12).

Deste modo, a temática do nosso estudo focaliza a figura do coordenador de departamento curricular, enquanto gestor intermédio, na escola gerida pelo diretor, importando assinalar os contextos em que age, as suas perceções e as daqueles que operam no seu grupo, identificando, concomitantemente, alguns aspetos facilitadores ou obstativos, enfrentados no exercício das suas funções. O conceito de liderança envolverá todo este estudo, na medida em que, na esteira de Fullan (2003), esta constitui-se como a chave para a concretização da mudança.

Cada vez mais, as mudanças na educação conquistaram um lugar cimeiro, uma vez que se tornaram sucessivas, exigentes e críticas. Partilhamos o constructo de que elas se revelam necessárias, desde que consensuais, devendo começar o seu percurso de dentro da escola, em consonância com a ideologia dos sujeitos que nela operam. Adiantamos que é dos professores que deverá partir o verdadeiro percurso das mudanças na educação, sendo fundamental que líderes e liderados compreendam os seu processo e os seus objetivos.

Neste contexto de liderança, impõe-se, também, inferir sobre as consequências que o novo modelo de Gestão Escolar arrastou para o desempenho do cargo de coordenação de departamento curricular, uma vez que a implementação de inúmeras medidas educativas, decretadas pelos diferentes normativos, solicitadores de alterações significativas nas dinâmicas organizacionais da escola, condicionou de sobremaneira o trabalho dos professores e conduziu a pontuais climas de rejeição, por vezes impeditivos de um espírito de partilha, de colaboração, de interação e de diálogo, princípios basilares para o desempenho do cargo de Gestão Escolar Intermédia em análise.

Como base do nosso estudo, partimos de pressupostos construídos ao longo do nosso percurso profissional, bem como a partir das diferentes experiências de reflexão e de investigação, quer isoladamente, quer nos ambientes formativos em que participámos, quer, ainda, nos grupos de trabalho em que colaborámos, almejando constantemente a melhoria das nossas práticas e do quotidiano das escolas em que agimos. Deste modo, ganhámos a perceção de que cada contribuição individual representa um olhar diferente da mesma reali-

dade, uma perspectiva singular sobre o mesmo referente, que muito acrescenta à riqueza do coletivo. É precisamente desta sobreposição de visões e dos diferentes papéis assumidos por cada um dos atores educativos que resulta o desenvolvimento de cada organização.

Neste ambiente organizacional de escola, destacamos a figura do coordenador de departamento curricular por coordenar grupos de professores, em que assume um vasto leque de funções, e por se encontrar numa posição de mediação entre os professores e os gestores de topo. Será junto destes sujeitos e dos seus pares que tentaremos captar as perceções de uns e de outros sobre as características e o perfil reclamado para este cargo de Gestão Intermédia na “escola do Diretor”.

Com este propósito, construímos a seguinte pergunta de partida: **“Na escola, atual, que perceções têm os professores e o coordenador de departamento curricular do papel deste no departamento e na dinâmica organizacional da escola?** a partir da qual identificamos os objetivos e as hipóteses de trabalho, prevendo a clarificação do perfil de competências referentes à liderança e à qualidade científica e pedagógica do coordenador de departamento curricular na escola gerida pelo Diretor.

O presente estudo encontra-se dividido em quatro partes, de acordo com a seguinte estrutura: num primeiro momento, apresentamos o enquadramento teórico (capítulos I e II) e, num segundo momento, apresentamos o estudo empírico (capítulos III e IV).

No capítulo I – *A organização da escola atual* – deambulamos sobre a temática das constantes mudanças no contexto educativo, apontamos novas perspectivas de Gestão Escolar, discorremos sobre a liderança com a figura do Diretor nas escolas e lançamos um olhar sobre a estrutura de gestão intermédia – coordenação de departamento curricular – em estudo.

No capítulo II – *Algumas premissas sobre Liderança Escolar* - apresentamos a temática da liderança, agudizando-a no cargo de coordenação de departamento curricular e nas diferentes competências que o sustentam: líder organizacional, líder coordenador, líder supervisor e líder avaliador. Insistimos, neste capítulo, na necessidade de, nas escolas, agirem lideranças competen-

tes e conscientes do seu papel, na conquista da qualidade nas organizações educativas.

No capítulo III – *Enquadramento Metodológico* – procedemos à apresentação da problemática do estudo, à definição da pergunta de partida, à formulação das hipóteses de trabalho e dos objetivos. Partilhamos, depois, as opções metodológicas e a natureza do questionário, caracterizando, posteriormente, os participantes e explanando a análise de conteúdo adotada.

No capítulo IV – *Apresentação e discussão dos resultados* – ocupamos uma extensão considerável de páginas, pois os inquéritos concebidos apresentam um número significativo de variáveis, solicitadoras de uma análise atenta e fundamentada. Neste contexto, apresentamos os resultados dos dois inquéritos: um aos coordenadores de departamento curricular e outro aos professores do departamento curricular, seguidos de inferências clarificadoras das percepções dos participantes sobre as asserções partilhadas.

De seguida, apresentamos as principais conclusões deste estudo, tendo como referência as questões da investigação colocadas, partilhando algumas limitações que o envolvem e determinadas sugestões que poderão servir de base a futuras investigações nesta área.

Finalizamos com a descrição das referências bibliográficas e legislativas, de acordo com as normas da American Psychological Association (APA), assim como os anexos que fazem parte deste estudo: o inquérito aos coordenadores e o inquérito aos professores.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspetiva de uma gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção ativa dos professores no que respeita à definição das políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representadas diretamente, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia”. (Oliveira, 2000, p.48)

Capítulo I - A organização da escola atual

“Quando a teoria exposta e a teoria em uso não coincidem, há pouca oportunidade de aprender, porque aquilo que se faz não pode ser discutido e o que se discute não tem nada a ver com o que se faz”.

Gore & Dunlap (1998), *apud* Guerra (2001, p.29)

A seleção do título “a organização da escola atual” para o capítulo primeiro deste estudo não tem por base uma narrativa pormenorizada e exaustiva das dinâmicas organizacionais do *locus* escola, mas sim o destaque das alterações que se foram observando na(s) última(s) década(s). O contexto atual da escola solicita reflexões constantes sobre os órgãos que a compõem e a transformam numa instituição estruturada e dinâmica. Pensar na escola como uma organização adulta, madura e consciente é, sem dúvida, a imagem que todos os atores educativos anseiam objetivar. Acreditar na organização e na eficácia da escola deverá continuar a ser um princípio de todos os intervenientes no processo educativo, pois “para que as escolas funcionem bem, precisamos de teorias de liderança que reconheçam a capacidade que pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm de sacrificar as suas necessidades em nome de causas que acreditem” (Sergiovanni, 2004a, p.37). Na senda deste autor, reforçamos a ideia de que qualquer teoria sobre a organização escolar deve encorajar os diretores, os professores, os pais e os alunos “a gerirem-se a si próprios, a aceitarem responsabilidade pelo que fazem e a ter um sentido de obrigação e de compromisso por fazer o que está certo” (*idem*, p.13). Neste contexto, reforçamos o pensamento de Guerra (2001, p.46) quando advoga que “a organização da escola é o alicerce sobre o qual se desenvolve o projeto e, ao mesmo tempo, uma parte desse mesmo projeto. Não é racional esperar que se formem pessoas livres a partir de estruturas autoritárias. Não é lógico esperar que uma estrutura asfixiante eduque pessoas criativas.”

As escolas apresentam-se como organizações preenchidas por identidades plurais, por vezes com visões distantes, que almejam diferentes percursos. Este cenário dificulta a construção da “personalidade organizacional” apresentada por Sergiovanni (2004b, p. 38), capaz de conceber uma cultura única, em que os seus intervenientes partilhem um entendimento comum dos seus objetivos e acreditem nesta união para atingir o sucesso educativo. “Uma escola demonstra personalidade quando os objetivos, as esperanças, as necessidades dos seus membros individuais são levados a sério pela sua cultura, ao mesmo tempo que estes membros estão comprometidos com um bem comum” (*idem*, p.39). Esta perspetiva exige a reclamada autonomia para optar pelos percursos idiossincráticos de cada realidade escolar. É nos diferentes atores educativos que reside a força de construir uma escola marcada pela liberdade e pela autonomia, pois conhecem a sua singularidade, podendo partilhá-la, trabalhá-la e expandi-la numa comunidade que comunga das mesmas pertenças, valores e princípios. No registo de Azevedo (1994, p.13), também cremos que “o essencial para o progresso da educação e do ensino é uma ambição coletiva, devidamente cimentada no amplo estudo e debate de ideias, na concertação de opiniões, na negociação de soluções e numa séria e determinada execução de políticas”.

Na mesma linha ideológica, Barroso (2005, p.55) salienta que

“(…) a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de «gestão centrada na escola», passando-se, neste contexto, de um «sistema escolar» para um «sistema de escolas» e de uma «política educativa nacional», para «políticas educativas locais».”

Respeitando a dimensão política e administrativa do processo educativo, importa destacar a possibilidade de emergirem diferentes soluções para uma mesma política educativa nacional, que se processam em função de cada contexto escolar, transformando-a numa política educativa local. “Pensar a ação sobre um *corpus* social (uma comunidade, uma escola, uma sala de aula) é pensar: o que temos, o que queremos, o que temos de fazer para controlar os acontecimentos – que nos são exteriores – em função do que desejamos” (Carvalho & Diogo, 1994, p.10). Sem dúvida que partilhamos deste constructo,

pois é importante que a escola tenha consciência da sua singularidade e da sua vontade para poder praticar uma ação conducente ao sucesso de todos aqueles que nela “habitam”.

Na concretização da autonomia, navegam conceitos como *gestão e liderança*, considerados como a gramática básica da estrutura organizacional de cada escola. *Gerir* ou *liderar*, no contexto escolar, solicitam a agregação de práticas, regras, valores, perfeccionados e comungados por todos e por cada um que interage no mesmo *locus* social, escolar e cultural. “A organização está diretamente ligada à direção das escolas, aos mecanismos de participação, ao nível da autonomia, à generosidade e adequação dos meios e à racionalidade dos espaços. Não basta ter bons profissionais, mas antes dispor de boas organizações, onde estes possam trabalhar de forma correta e adequada” (Guerra, 2001, p.90). Neste contexto, importa salientar a ideia de que a escola é “um espaço social em permanente construção, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” (Estêvão, 2006, p.282), o que condiciona o desenvolvimento de estruturas de liderança. Os gestores escolares deverão responsabilizar-se por desenvolver as mudanças inerentes à educação, observando-as criticamente, recolhendo-as para o sucesso de cada escola, na certeza de que se apresentam indispensáveis a qualquer evolução. Ao líder escolar incumbirá encorajar os seus parceiros a interiorizar as mudanças decididas e a aplicá-las em prol de uma educação de sucesso.

Revela-se, assim, imperioso considerar o papel que os gestores intermédios, mais propriamente os coordenadores de departamento curricular, desempenham neste ambiente de desenvolvimento e mudança. Estes assumem-se como atores primeiros na subscrição de um compromisso entre professores e diretores, capaz de acompanhar a implementação de novas práticas pedagógicas e organizacionais, responsabilizando cada um pela sua operacionalização. Sergiovanni (2004b, p.165) testemunha que uma “virtude profissional é a aceitação não só da responsabilidade escolar de cada um, como também da própria prática de ensino presente na escola. A incorporação desta virtude trans-

forma o ensino de todos numa prática única e partilhada em vez de uma coleção de práticas pedagógicas individuais”.

Apesar das contrariedades presenciadas nos últimos tempos, que convidam ao individualismo profissional, compreendemos que valorizar a colegialidade na profissão docente deverá ser o princípio basilar de qualquer organização educativa, na construção de verdadeiras comunidades profissionais.

1. As Mudanças em Mudança

“O novo tempo que se abre com o início do século XXI está imbuído de esperança. Será notoriamente um tempo de novas exigências sociais, onde a arte de «viver juntos» surge como sinónimo de cicatrização daquelas feridas que, no século XX, resultaram do império do ódio e da intolerância” (Carneiro, 2003, p.193).

O registo transcrito confere principal enfoque à unidade terminológica “esperança”, que entendemos ser o mote para a educação, no atual contexto de contínuas mudanças. O sentimento destacado é prioritário para “o florescimento das nossas escolas. A esperança vem da educação. Sem educação não há esperança” (Sergiovanni, 2004b, p.185).

Nas últimas décadas, operaram-se múltiplas metamorfoses na escola, envolvidas por novas linhas de orientação ao nível político, ideológico e organizacional, que propiciaram o surgimento de uma escola dotada de novas responsabilidades, novas exigências e novos agentes educativos. Emergiu uma nova filosofia do contexto educativo, com intervenientes diferentes, detentores de princípios e objetivos distintos, solicitando novas responsabilidades. A escola atual reclama a participação de todos e de cada um na construção de Projetos Educativos reais, visíveis e construtivos. Torna-se clara a preocupação das escolas em construir um documento que as identifique e que projete uma ação transparente no que diz respeito aos princípios e valores caracterizadores de cada comunidade educativa. Esta transparência será mais facilmente alcançada se todos os agentes forem chamados a intervir na construção do documento. Só a escola que pensa, que adota hábitos angulares de autorreflexão, em que intervêm todos os agentes educativos, movidos pelo diálogo e pela comunicação, consegue tornar-se num espaço procurado. Hoje, concebemos a escola como uma comunidade dotada de pensamento, identidade e perfil singulares, capaz de criar, projetar, agir, refletir e avaliar, na tentativa de definir e redefinir constantemente as suas estratégias na conquista do sucesso educativo.

As modificações observadas no contexto escolar passeiam a par das alterações convocadas para uma sociedade democrática, que solicita à própria

escola o exercício dessa democracia. No registo de Bolívar (2003, p.19), “a escola constitui-se como lugar estratégico de mudança”. À semelhança de outros autores, também Roldão (2000, pp.71-72) aponta vários fenómenos educacionais ocorridos no contexto educativo que se traduziram no insucesso do sistema:

“(…) a subida da procura da educação como um bem social e como 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, gerando e alimentando os dois maiores indicadores de desajuste e disfunção hoje evidentes nos sistemas educativos e, muito particularmente, no sistema português, que emergiu de vicissitudes históricas particulares: o insucesso e o abandono escolares.”

As alterações registadas forçaram a mudança ao nível da organização da escola, solicitando uma regulação constante das opções tomadas e uma reflexão partilhada por todos os agentes educativos, aspeto que abordaremos em capítulo posterior.

Conscientes de que “o processo de mudança educativa e da própria cultura escolar, longe de veleidades administrativas de controlo é, por natureza, dinâmico e, em parte, imprescindível” (Bolívar, 2003, p.49), importa reforçar a ideia de que estas mudanças poderão comprometer o sucesso da instituição escolar se não lhes dermos tempo e espaço para mudarem o pretendido. A realidade escolar atual depara-se com a publicação de uma pluralidade de normativos, impostos às escolas, por vezes infundados e, conseqüentemente, incompreendidos, capazes de gerar atitudes de descrédito face ao resultado das mudanças instituídas. Na senda de Fullan (1987), citado por Bolívar (2003, p.55), “pôr em prática determinada mudança consiste em alterar as práticas vigentes, introduzindo outras novas e revistas (que potencialmente irão implicar com materiais, ensino e convicções), em ordem a alcançar certos resultados desejados nos alunos”. Também defendemos ser imperioso que os líderes compreendam o processo de mudança. Qualquer objetivo moral sem a necessária compreensão da mudança conduzirá a um “martírio moral”. Este objetivo moral “está relacionado com o rumo e os resultados; compreender a mudança, construir relacionamentos e cimentar o conhecimento honram a complexidade

e descoberta dessa viagem” (Fullan, 2003, p.18). Assume, desta forma, especial relevo a liderança escolar, considerada como “ uma das chaves do processo de mudança” (Bolívar 2003, p.261; Fullan, 2003, pp.15-19).

Neste ambiente conceptual, convocamos a questão da autonomia decretada às escolas, uma vez que a consideramos de suma importância para o desempenho de um cargo de liderança. Ao longo das últimas décadas, operaram-se algumas mudanças na concepção de uma escola autónoma, com a responsabilidade de construir um projeto que a identifique, que detete os seus pontos fortes e fracos e a faça crescer. Esta autonomia foi sustentada com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o qual assume como objetivo central uma nova organização da administração da educação, baseada na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu Projeto Educativo e na sua organização pedagógica flexível, objetivando melhores resultados para os alunos. O projeto da escola impunha-se como um instrumento de mudança, capaz de transformar a escola numa comunidade educativa autónoma, participativa, partilhada, consciente das suas características e potencialidades.

Nesta linha de pensamento, Carvalho (1993, p.5), regista que

“(…) o projeto de escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo. Ele marca, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças. Diferenças entre alunos, diferenças entre os professores, diferenças entre as escolas”.

Também Canário (1992, p.10), em nota de apresentação, refere que “a construção da autonomia de cada estabelecimento de ensino, traduzida na elaboração e reelaboração de um projeto educativo próprio, corresponde a um processo indeterminado, aberto a uma diversidade de soluções”.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, reforçou a promoção e a valorização da autonomia de cada escola. Contudo, entendemos que só poderá ser verdadeiramente conseguida se assentar numa vontade própria das escolas, conscientes do seu contexto, assertivas na sua função e

convictas dos seus desígnios. Constatamos, no presente, que esta autonomia é claramente condicionada pelos normativos existentes, que a debilitam ou, em muitos casos, a anulam. Barroso (2005, p.108) confirma esta ideia quando distingue a “autonomia decretada” da “autonomia construída”. Infere que, no contexto da administração da escola pública, “a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação”. Parece indiscutível o pressuposto de que consagrar a autonomia das escolas nos normativos é insuficiente para instituir uma política capaz de permitir às instituições educativas que se autogovernem. O autor citado (*idem*, p.9) afirma que

“(…) na maior parte dos casos, estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afetam recursos), bem como pelas práticas dos diversos atores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégica em relação ao funcionamento das escolas”.

Na senda deste autor, também compreendemos que mais do que regulamentar o exercício da autonomia das escolas, importa criar condições para que ela possa ser verdadeiramente desenvolvida, atendendo à singularidade de cada contexto educativo. Não obstante, acreditamos que é nos diferentes atores educativos que reside a força de construir uma escola marcada pela tão citada autonomia, pois conhecem as suas características, podendo partilhá-las, trabalhá-las e expandi-las numa comunidade que comunga das mesmas pertenças, valores e princípios. Desta forma, qualquer mudança é singular e substantiva para cada contexto escolar, arrastando consigo outras mudanças. Na esteira de Bolívar (2003, p.22),

“As mudanças educativas, que visam ter incidência real na vida da escola terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova conceção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objetivo de implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas”.

Neste registo, qualquer teoria de mudança deverá promover a capacidade de refletir, concebendo que as inovações se realizam, efetivamente, nas aulas,

nas escolas, nas reuniões e não nos textos oficiais. Cabe aos docentes uma atitude pró-ativa, que permita mudarem as suas práticas, validando criticamente as propostas normativas e protagonizando uma autonomia profissional conducente à mudança. Importa salientar que “uma escola é o conjunto de indivíduos que a formam e, sobretudo, é constituída, antes de mais, pelos significados, intenções, modos de ver e compreender que orientam a ação conjunta; ou seja, é uma realidade subjetivamente constituída e partilhada socialmente pelo grupo”(idem, p.78). É neste ambiente que assume substantiva importância a noção de liderança, pois todos os grupos de trabalho presentes no contexto escolar reclamam uma orientação concreta, fundamentada, sustentada em práticas de colaboração, de partilha, de diálogo, de reflexão. Recordamos Bolívar (idem, p.261) quando afirma que “a literatura sobre mudança educativa é concorde em destacar a necessidade de uma forte liderança, considerando a direção como uma das chaves do processo de mudança”.

2. Novas perspetivas de Gestão Escolar

Longo é o caminho ensinado pela teoria, curto e eficaz, o do exemplo.

Sêneca

Na extensa literatura revista relativa à organização e gestão das escolas, subjaz, continuamente, a ideia de que qualquer tentativa de transferir o mundo da gestão de organizações industriais ou empresariais para as escolas parece errónea, pois compreende-se que as escolas se definem pelas suas funções educativas, têm uma especificidade própria, envolta por características singulares, impeditivas de se efetuarem transferências diretas. As teorias de gestão e organização que fazem sentido para certos contextos profissionais não têm, certamente, total aplicação nas escolas, pois estas “devem ser tratadas como casos especiais porque servem como locais de transição para a criança” (Sergiovanni, 2004a, p.8). As escolas deverão abraçar a preocupação de fermentar valores e princípios, que os seus atores educativos poderão assumir e transmitir. A escola é a ponte entre a família e o mundo, apresentando-se como uma “empresa”, em que o “produto” a construir é a aprendizagem global das crianças e dos jovens.

Neste contexto, almejamos um *locus* capaz de atender às pessoas que o preenchem, sempre numa prática de gestão partilhada, pois “as escolas são responsáveis por ensinar hábitos mentais e hábitos emocionais” (*ibidem*). Sergiovanni (*idem*, p.12) considera que “uma teoria para a organização e gestão escolar deve ser esteticamente agradável. A linguagem e imagens que usa devem ser belas e devem evocar pensamentos compatíveis com os objetivos e com as condições humanas da escola”. Também concordamos em afirmar que qualquer teoria para a liderança escolar deve ser entretecida com a sensibilidade necessária à compreensão da racionalidade humana.

Recuando alguns anos, neste contexto organizacional que nos envolve, convocamos a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), cujo artigo 3º (alínea i) regista, como princípios organizativos, *contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de*

estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias e, também, descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes (ibidem, alínea g).

Se a Lei aduzida foi entendida como o mote para um percurso de descentralização do poder, estabelecendo dois níveis de administração, o central e o local, que permitiria aos centros educativos a conquista de alguma autonomia, no presente observamos o submergir dessas estruturas locais, constatando que princípios relevantes como a democratização, a participação e a descentralização possam cair no esquecimento, em detrimento de políticas economicistas e talvez afastadas das reais necessidades educativas.

Atevemo-nos a registar que encontramos um cenário semelhante na conquista de uma gestão democrática das escolas. Após a data marcante para a nossa História, o Movimento do 25 de Abril de 1974, inicia-se um percurso substantivo para a gestão escolar, com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que possibilitou a criação de estruturas democráticas em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. O normativo referenciado e, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que regulava detalhadamente as atividades e funções da escola, constituíram a alavanca para o desenvolvimento das diferentes políticas de autonomia e gestão escolar, em Portugal.

“Este modelo obedecia aos princípios da “gestão democrática”, consagrados com este nome na Constituição da República de 1976, e caracterizava-se, fundamentalmente, pela existência de órgãos colegiais eleitos, com reduzido poder dos pais e forte influência do poder dos professores, nomeadamente no Conselho Pedagógico. Apesar do processo de “normalização” (após o período revolucionário de 1974-75) ter reduzido muito do caráter autogestionário que teve no início, só a partir de 1986, com a Lei de Bases (e no quadro da presente ação pública), é que se assiste a uma política deliberada e continuada de alteração deste regime, o que veio a ser conseguido, parcialmente, em 1991 (Decreto-Lei n.º 172/91) e em 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98) e, de modo mais radical, em 2008 (Decreto-Lei n.º 75/2008). Ou seja, vinte e dois anos e doze ministros depois.” (Barroso, 2009, p.992)

Nesta linha de análise, Barroso (2009, p.992) testemunha que assistimos a uma mudança de paradigma em dois domínios: “(a) a escola (individualmente considerada) torna-se a unidade de gestão do sistema, e o “sistema escolar” torna-se um sistema de escolas; (b) a “gestão corporativa” (vista como emanação da função docente) dá lugar a uma “gestão profissionalizada” (centrada nas técnicas de gestão empresarial)”. Vivenciamos a transferência de uma escola, considerada como o *locus* privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino, contexto estratégico para introduzir a esperada mudança, para um paradigma de gestão escolar que se divorcia da herança da Revolução de 1974, em que o poder da classe docente emergia, prevalecendo o “pedagógico sobre o administrativo”, na prática de uma gestão democrática, exercida por órgãos colegiais eleitos.

Nesta envolvência, importa recordar que começa em 1991 o primeiro passo na implementação de um órgão de gestão de tipo unipessoal. O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, impunha uma alteração no sistema de gestão escolar em Portugal, apresentando um Diretor Executivo, em lugar de um Conselho Executivo. Este surgiria recrutado por um conselho de escola (composto por professores em cinquenta por cento, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade) através de um concurso público. O perfil deste diretor executivo encontrava-se claramente descrito na lei, que registava a obrigatoriedade de ser um professor profissionalizado com experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar, que poderia não se encontrar a lecionar nessa escola e seria designado por um período de quatro anos. Este processo não passou de um regime experimental implementado em cinquenta escolas (Barroso, 2002), referenciado por Ventura, Castanheira & Costa (2006), objeto de muita contestação, mormente por implicar substantivas “alterações em uma das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão” (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p.130).

Alguns anos depois, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, provocou mudanças significativas ao nível da autonomia, administração e gestão das escolas. Recordamos que o normativo referenciado previa a coexistência de

um Conselho Executivo ou um Diretor, transferindo para as escolas a opção por um destes perfis de gestão, o colegial ou o unipessoal. Ventura, Castanheira & Costa (2006, p.131) referem que “esta legislação é o reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas”, acrescentando que “ na prática, menos de um por cento das escolas opta por um diretor executivo”. O quadro de gestão democrática das escolas, praticado por um órgão colegial, eleito por um conselho eleitoral composto, maioritariamente, por professores, permaneceu incólume durante dez anos.

O contexto escolar atual, no atinente à gestão de topo, concretiza um dos objetivos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

“Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende-se que o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, preâmbulo).

Neste contexto normativo, Lima (2011, pp. 76-77) indica que “o diploma afirma pretender «o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino» e também favorecer a «constituição de lideranças fortes». O autor aduzido destaca o facto de o legislador considerar que “através da imposição, por decreto, da figura do diretor será possível garantir, de forma generalizada, a emergência de «lideranças eficazes», numa visão racionalista e legalista que parece mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade” (*idem*, p.77), olvidando “a perda da «especificidade portuguesa» construída após a Revolução de 25 de Abril de 1974, no que se refere ao «modelo» de gestão e ao processo de autonomia. Na verdade, Portugal e Espanha eram os únicos países europeus em que o diretor da escola era eleito. No caso português, a originalidade residia, igualmente, no primado da gestão colegial e da eleição dos cargos de gestão intermédia” (Barroso, 2009, p. 995).

Partindo de percepções construídas por nós ao longo de cerca de duas décadas de exercício da profissão, em diversos contextos e de teorias testemunhadas por diferentes autores, reiteramos a convicção de Barroso (2005, p.163) quando advoga que “a eleição dos responsáveis pela direção das escolas tem em Portugal um significado político e simbólico evidentes”.

2.1. Outro caminho de Liderança Escolar com o *Diretor*

“Os líderes autênticos e genuínos baseiam a sua prática em ideias, valores e compromissos, exibem qualidades de estilo e de conteúdo únicas e podem ser considerados como moralmente diligentes no desenvolvimento das tarefas que conduzem. Por outras palavras, os líderes autênticos demonstram personalidade e esta é a característica que define a liderança autêntica” (Sergiovanni, 2004b, p.38).

Encetar este ponto do nosso estudo com uma citação de Thomas Sergiovanni, que destaca a unidade terminológica “personalidade”, encorpou uma reflexão sobre a aplicação dos diferentes normativos que versam a liderança escolar por líderes, por vezes, impreparados, inseguros e com um conhecimento débil da sua função. Atrevemo-nos a transcrever uma questão, quiçá retórica, de Sergiovanni (2004b, p.38): possuirão os “nossos” líderes escolares consciência de que “terão maior probabilidade de ser encarados como pessoas de carácter se forem capazes de defender, simultaneamente, um conjunto de objetivos e ideias suficientemente únicos para desafiar o *status quo* e suficiente próximos para serem aceites pelos seus seguidores?”. Neste contexto, salientamos a necessidade de qualquer líder criar uma linha orientadora, baseada em ideias, valores e teorias bem concebidas e estruturadas, capazes de seduzir e influenciar o grupo. Para Abraham Zaleznik (1989), citado por Sergiovanni (2004b, p.38), “a personalidade na liderança baseia-se num acordo que liga quem lidera e quem partilha o mesmo compromisso moral, intelectual e emocional”.

No ambiente de lideranças escolares, a figura que propiciou algumas celeumas e reflexões nos últimos três anos foi, sem dúvida, o diretor da escola. As competências deste órgão têm sido patenteadas na vasta literatura publicada sobre a temática, mormente noutros países, pois em Portugal ela é ainda recente, revelando-se agora motivo para a concretização de estudos empíricos, que visem identificar com mais acuidade as competências necessárias ao correto exercício deste cargo, determinando as características dos “bons diretores”.

Salientamos o desenvolvimento de alguma investigação, particularmente nos Estados Unidos, no âmbito da eficácia escolar, “onde a ação do diretor é identificada como um dos fatores determinantes do «sucesso» da escola” (Bar-

roso, 2005, p.150). Em muitos estudos realizados foram descritas várias características comungadas pelos “diretores das escolas consideradas «eficazes». “Entre essas características, destaca-se a influência que a ação do diretor exerce sobre o clima e a cultura da organização, nomeadamente através da capacidade que ele tem (nas «escolas eficazes») para definir prioridades baseadas na missão central da escola e obter o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização” (*ibidem*).

A este propósito recordamos Weindling (1990), *apud* Barroso (2005, pp.150-151) que num dos estudos realizados regista cinco competências determinantes para o exercício das funções de diretor:

- “- a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser;
- a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;
- a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autonomia dos outros;
- fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e atuar para resolver problemas;
- capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos.”

Nesta linha investigativa, convocamos, também, o perfil profissional que decorre do «National Standards for Headteachers» definido em 1998 pela Teacher Training Agency do Reino Unido, registado por Barroso (*ibidem*). Depois de definida a principal missão do diretor da escola, de inventariados os resultados esperados com o exercício da sua efetiva liderança e de identificados os conhecimentos profissionais que deve possuir, é apresentada uma lista de «skills» e atributos de que Barroso (*ibidem*) destaca os seguintes:

- “- *Liderança*: capacidade para liderar e gerir pessoas que trabalham em função de metas comuns.
- *Tomada de decisão*: capacidade para investigar, resolver problemas e tomar decisões.
- *Comunicação*: capacidade para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros.
- *Gestão de si mesmo*: capacidade para planificar o tempo de trabalho e organizar-se de maneira eficaz para o realizar.”

Barroso (*ibidem*) complementa estes atributos, recordando as áreas-chave definidas para o exercício das funções de liderança e de gestão da escola:

- “- Direção estratégica e desenvolvimento da escola.
- Ensino e aprendizagem.
- Liderança e gestão do pessoal docente e não docente.
- Uso eficiente e eficaz dos recursos materiais e humanos.
- Prestação de contas aos outros órgãos de gestão e à comunidade educativa em geral sobre o funcionamento da escola e seus resultados.”

Na perspetiva formal-legal, impõem-se as competências do diretor nas escolas portuguesas com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este documento, no artigo 18º, sublinha a generalização da figura do diretor, “órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, que deverá ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo, detentores de formação especializada ou com experiência na área da administração e gestão escolar.

No artigo 20º do normativo, surgem propaladas as competências deste órgão de gestão, a saber:

- Submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico;
- Ouvido o conselho pedagógico, compete-lhe elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades, as propostas de celebração de contratos de autonomia; aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente;
- Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor:
 - a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
 - b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
 - c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
 - d) Distribuir o serviço docente e não docente;
 - e) Designar os coordenadores das estruturas de gestão intermédia;
 - f) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
 - g) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
 - h) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades;
 - i) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
 - j) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.
- Compete também ao diretor representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente. O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

Neste contexto, perpassa claramente o objetivo de conceder mais e maiores responsabilidades a este órgão, conferindo-lhe o poder de designar todos os responsáveis pelas estruturas de gestão intermédia. Assim, compete-lhe designar os coordenadores dos departamentos curriculares, entendidos como as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. O legislador objetivava “reforçar as lideranças das escolas”, apesar de reconhecer que “sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Considerados estes casos meras exceções, “impunha-se criar condições para que se afirmassem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (*ibidem*).

Recordamos, nesta análise, Sanches (2009), citada por Lima (2011, p. 77), em jeito de reflexão, quando regista:

“A argumentação, desprezando os resultados da investigação portuguesa sobre o assunto, revela-se inconsequente, confundindo «boas» lideranças com lideranças «fortes», e estas com lideranças unipessoais, de resto num contexto histórico-cultural ainda marcado pela vigência de um regime autoritário e por lideranças unipessoais muito fortes, a vários títulos e em vários contextos, designadamente nas escolas; não exatamente, portanto, remetendo para práticas de liderança associadas à complexidade, à colegialidade democrática, à responsabilidade social, ao cuidar”.

O normativo prevê o surgimento de uma “liderança forte”, com mais poderes e mais responsabilidade, não obstante suplanta esse poder quando a considera a primeira responsável perante a tutela pela execução local das medidas de política educativa (cf. Artigo 29º).

Os constructos de Lima (2011, p.77) advogam que se pretende:

“estabelecer um diretor internamente forte, um executivo que concentre mais poderes e competências, eleito pelo conselho geral na sequência de um procedimento concursal, assim retornando a procedimentos usados experimentalmente no início da década de 1990 e que, já então, se revelaram confusos e controversos. Tal diretor, porém, surge como externamente fraco, especialmente perante a tutela, representando do ponto de vista desta o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar”.

O quadro da gestão escolar atual prevê alguns apanágios para a figura do diretor, que poderão revelar-se infirmes quando o submete a uma dependência direta da administração educativa, perpassando alguma instabilidade e simultânea insegurança, incompatíveis ao desempenho da tão recorrente “liderança forte” no normativo em análise. Recordamos, nesta diretriz, o artigo 35º, quando registra que *a todo o momento, por despacho fundamentado do Governo responsável pela área da educação, na sequência de processo de avaliação externa ou de ação inspetiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, podem ser dissolvidos os respetivos órgãos de direção, administração e gestão.*

O diploma em análise solicitou uma nova morfologia organizacional, relevando o conselho geral e, obviamente, o diretor, insistindo no reforço da autonomia concedida às escolas, cujo timoneiro seria o próprio diretor. Salientamos aqui o paradoxo emergente quando aparece decretada uma pseudoautonomia, pois deverá ser tomada aplicando as medidas de política educativa centrais, independentemente da diversidade e singularidade das políticas educativas locais.

Conscientes de que os verdadeiros líderes, para atingirem os seus objetivos e instituírem práticas comuns, agem, conseqüentemente, com autoridade, recordamos Sergiovanni (2004b, p.38) quando salienta que “a personalidade na liderança requer a autonomia necessária e suficiente para que tanto os líderes como aqueles que eles representam possam decidir verdadeiramente sobre coisas importantes. Quando não existe autonomia, não pode haver uma liderança autêntica, nem pode seguir-se verdadeiramente o líder. Sem autonomia, perde-se a personalidade”.

2.2. Um Olhar Sobre a Gestão Escolar Intermédia: Coordenação de Departamento Curricular

“As comunidades são organizadas em torno de relacionamentos e ideias. Criam estruturas sociais que unem as pessoas num todo e que os liga a um conjunto de valores e ideias partilhadas (...). Dentro das comunidades, a delegação do poder preocupa-se menos com direitos, discernimento e liberdade e mais com compromissos, obrigações e deveres que as pessoas sentem em relação aos outros e à escola” (Sergiovanni, 2004a, p. 77-78).

Cada vez mais, a ideia de que na escola todos somos gestores (do tempo, do espaço, do ensino, da aprendizagem, das verbas, dos conflitos e da imagem) é recorrente nos discursos científicos. Todos os intervenientes no processo educativo gerem e geram a *Missão Escola* (Brito, 1994). Conscientes do trabalho individual dos docentes no *locus* sala de aula, entendemos que eles pertencem a uma equipa, cujos agentes idealizam e constroem a chamada cultura de escola. A qualidade educativa de qualquer escola dificilmente será alcançada se não vivenciarmos eficácia nos gestores que a orientam, acompanhada da cooperação ativa de todos os atores educativos. “As escolas que são «eficazes» requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo e ao mesmo tempo centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores” (Bolívar, 2003, p.30).

A *pari passu* com a perspetiva de liderança, atuam os gestores intermédios das escolas, que concebem, acompanham e supervisionam variegados projetos e atividades, tal como orientam o grupo de agentes educativos participantes na sua concretização. “Poder-se-á, assim, considerar o gestor intermédio como um ator 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 correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo” (Oliveira, 2000, p.48).

Corroborando as cognições da autora supracitada, também partilhamos a convicção de que “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atri-

buição de poderes de liderança e decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola” (*idem*, p. 47). No contexto escolar atual, a dúvida não se prende com a regulamentação destes “poderes”, pois consideramos que a gestão intermédia, após 1974, foi conquistando espaço nos normativos publicados. As questões sobressaem na operacionalização desses “poderes”, atendendo ao facto de que o desempenho de funções de gestão intermédia convoca um determinado perfil profissional, envolto numa pluralidade de competências organizacionais, coordenativas, supervisivas e avaliativas, que se encontram, por vezes, inativas ou inobserváveis em algumas realidades educativas.

O presente estudo pretende conduzir-nos para o ambiente organizacional que envolve o Departamento Curricular e o respetivo coordenador, por comprovarmos, no decurso dos últimos anos, que as suas competências conquistaram dimensões mais complexas, específicas e fulcrais no desenvolvimento de uma escola de qualidade. Confirmamos os pensamentos de Lima (2000, p. 67), quando regista que “num contexto em que, cada vez mais, se discutem os projetos educativos de *escola*, as culturas de *escola*, a autoavaliação da *escola*, a autonomia da *escola*, importa dar relevo às subunidades que compõem os estabelecimentos de ensino”. O autor supracitado enuncia que “uma das fontes mais importantes de formação de subculturas nas escolas secundárias é o grupo (ou departamento) disciplinar. Por constituírem um elemento dominante da organização destas escolas, estes agrupamentos formais constituem «um terreno natural para as interações e satisfações (ou insatisfações) dos professores», sendo, por isso, o «domínio mais proeminente de interdependência potencial entre os docentes» (Little, 1993), *apud* Lima, (2000, p.68).

Importa considerar, neste estudo, as mudanças operadas sobre esta matéria a nível legislativo a partir do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, atendendo a que se apresenta como o primeiro normativo a definir, de entre as estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico, mormente a nível experimental, uma estrutura inédita, o departamento curricular, ao qual “pertencem todos os professores que lecionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência” (artigo 37º).

Emerge, neste documento, a designação atual da estrutura de gestão intermédia, acompanhada do cargo “chefe do departamento curricular”, elemento eleito de entre os professores que pertencem ao departamento (artigo 38º). A Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, surge, posteriormente, no sentido de clarificar as competências das estruturas de orientação educativa, previstas no Decreto-Lei supramencionado. Apresenta o departamento curricular como “a estrutura de apoio ao conselho pedagógico, a quem incumbe especialmente o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo” (artigo 1º). A presente portaria apresenta-se como um documento mais completo na discriminação das competências do departamento curricular (artigo 3º) e do “chefe de departamento curricular” (artigo 5º). Este cargo deverá ser protagonizado por “um professor profissionalizado eleito de entre os professores que integram o mesmo departamento curricular, considerando a sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança” (artigo 4º).

A organização dos departamentos curriculares foi posteriormente plasmada no Despacho n.º 27/ME/93, de 23 de dezembro, registando que “esta estrutura pedagógica que reúne professores de várias disciplinas constitui uma inovação fundamental para a construção da escola integradora dos vários saberes e experiências”. Apresentam-se, neste contexto, com reduzidas variantes, quatro departamentos curriculares, com discriminação das áreas disciplinares que os constituem. Este regime experimental de gestão escolar foi alvo de acompanhamento por uma comissão, Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), que recomendou “a possibilidade de manutenção da figura do delegado de disciplina ou área disciplinar deve ser deixada em aberto, dentro da flexibilidade de criação de estruturas intermédias” (CAA, 1997, p. 87). O documento regista também que estas estruturas pedagógicas intermédias deverão ser adaptadas em função da especificidade dos estabelecimentos de ensino e a obrigatoriedade de conceber regulamentos das estruturas intermédias, quanto à composição e às interações com outras estruturas da escola.

Na continuidade das recomendações registadas pelo CAA e do Decreto-Lei já referenciado, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A / 98, de 4 de maio, que

objetiva para a estrutura intermédia em análise “o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola” (artigo 34º). O Decreto-Lei reforça a terminologia relativa aos departamentos curriculares, legislando que “nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola” (artigo 35º). O Decreto regista também que “os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram” (artigo 35º). Emergem, neste contexto, de forma mais enraizada e consistente, os departamentos curriculares, geridos por um coordenador, eleito segundo um processo democrático, compreendido e aceite por todos os elementos que integram a estrutura intermédia.

O Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, complementa o anterior Decreto-Lei, regulamentando o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão, estabelecendo o perfil de competências das estruturas de orientação educativa. Não obstante o quadro apresentado evidenciar uma definição pormenorizada das regras de operacionalização das diferentes estruturas, não descarta a possibilidade de serem definidas outras mais consonantes com a realidade local e o projeto educativo da escola, desde que devidamente plasmadas no regulamento interno e regimentos dos diferentes órgãos.

No ambiente organizacional dos departamentos curriculares, importa destacar as preocupações emergentes neste Decreto relativas ao trabalho cooperativo e reflexivo dos docentes que, pertencentes ao mesmo grupo, deverão “assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo” e “analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto” (artigo 4º). A coordenação desta estrutura surge

“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” (artigo 5º).

Mais afastado dos normativos anteriores, passados cerca de dez anos, impõe-se a aplicação do Decreto-Lei n.º 75 / 2008, de 22 de abril, com mudanças significativas ao nível da seleção dos coordenadores dos órgãos de gestão escolar intermédia. O normativo classifica os departamentos curriculares como “estruturas de coordenação de 1º nível” (preâmbulo), recalca o número de quatro departamentos, no 2º e 3º ciclos de Ensino Básico e no Ensino Secundário, no entanto impõe como mudança principal a coordenação ser assumida por “professores titulares, designados pelo diretor” (artigo 43º), o seu mandato ter a duração de quatro anos, cessar com o do diretor e poderem ser exonerados do cargo “a todo tempo por despacho fundamentado do diretor” (*idem*).

Aparecem, posteriormente, com o Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril, definidas as reduções da componente letiva para o desempenho do cargo de coordenação de departamento curricular, que, atualmente, sofreram uma metamorfose, pois o Despacho n.º 5328 / 2011, de 28 de março, no anexo III, apresenta um quadro muito mais estreito na distribuição de horas para o desempenho do cargo. Consideramos que a intenção primeira de conceder uma significativa importância ao cargo em análise, desempenhado, preferencialmente, por “docentes profissionalizados e que possuam formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, artigo 5º), submergiu significativamente com o quadro da redução da componente letiva presente no anexo III do Despacho nº 5328/2011, de 28 de março.

O quadro legislativo apresentado descreve a importância concedida ao cargo de gestão intermédia em análise, que foi sendo alvo de mudanças operacionais, importando marcar, neste estudo, a conceção de que a construção de uma cultura colegial é um processo longo, composto de dificuldades e conflitos, solicitador de várias condições, nomeadamente de espaços e de tempos

destinados ao trabalho em comum, de recursos financeiros e, essencialmente, de formação e de apoio continuado, com vista ao desenvolvimento de atitudes e de competências em vários domínios. Esta conceção de escola pressupõe um conjunto de variegadas responsabilidades para os gestores intermédios, em que o caminho da liderança deverá ser traçado com a consciência e preparação necessárias à qualidade nas organizações de ensino.

Observando com mais pormenor as competências legisladas sobre a estrutura de gestão escolar e do coordenador de departamento curricular, elaborámos, nos Quadros I e II, uma leitura comparativa dos diferentes normativos convocados:

Quadro I – COMPETÊNCIAS DO DEPARTAMENTO CURRICULAR

	Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Composição do Departamento	Todos os professores que lecionem a mesma disciplina ou área disciplinar, ou façam parte do mesmo grupo de docência.	Todos os docentes das áreas disciplinares de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.	Todos os docentes dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.
Competências da Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenar as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares e da área-escola, tal como de outras atividades educativas. ▪ Analisar e debater, em articulação com outras escolas, questões relativas à metodologia de ensino-aprendizagem adotada. ▪ Colaborar com as diferentes estruturas da escola: serviços de psicologia e orientação; diretores de turma; conselho pedagógico... ▪ Desenvolver e apoiar projetos educativos de âmbito local e regional, numa perspetiva de investigação-ação. ▪ Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes do departamento. ▪ Definir critérios para atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos. ▪ Elaborar e avaliar o plano anual das atividades do departamento, tendo em vista a concretização do projeto educativo da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificar e adequar a cada escola ou agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo nacionais. ▪ Assegurar, articulando com outras estruturas de orientação educativa, a adoção de metodologias específicas para o desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo. ▪ Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos ou outras com vista a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão. ▪ Elaborar diferentes propostas curriculares em função da especificidade dos alunos. ▪ Coordenar procedimentos no domínio da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e de avaliação. ▪ Identificar necessidades de formação dos docentes. ▪ Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequar a aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações programáticas definidas a nível nacional. ▪ Desenvolver componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. ▪ Promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

A implementação do departamento curricular diluiu, significativamente, a cultura organizacional fragmentada da escola, em que a área disciplinar era o mote para a ligação entre os docentes. Emerge, a partir do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, uma perspetiva de cariz global, promotora da articulação curricular e da interdisciplinaridade.

Neste ambiente, constatamos que a regulamentação da autonomia concedida à escola transportou também a preocupação não só de refletir sobre o currículo nacional e sobre os programas ou respetivas orientações, mas principalmente de os adequar a cada contexto educativo, colaborando com outras estruturas escolares. Destaca-se, ainda, nesta análise, a preocupação com o princípio de colaboração entre todos os docentes, no desenvolvimento de uma educação global, integradora dos vários saberes e experiências.

Quadro II - COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR

	Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Processo de designação e critérios de escolha	<p>Chefe de Departamento Curricular, eleito pelos professores que integram o mesmo departamento, atendendo à sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança.</p>	<p>Coordenador de Departamento, eleito pelos professores que pertencem ao mesmo departamento, desde que seja um professor profissionalizado e possua, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.</p>	<p>Coordenador de Departamento Curricular, designado pelo Diretor, sendo um professor titular, descrito como um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro)</p>
Competências do Coordenador de Departamento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento. ▪ Assegurar a articulação entre o departamento e as outras estruturas de orientação educativa na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica. ▪ Apresentar ao Conselho Pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas. ▪ Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo, do Plano de Atividades e do Regulamento Interno da escola. ▪ Estimular a cooperação com outras escolas da região relativamente à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica. ▪ Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento. ▪ Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento. ▪ Participar nas decisões relativas ao acompanhamento da profissionalização dos docentes. ▪ Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direção da escola no que diz respeito à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento. ▪ Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento. ▪ Apresentar ao diretor executivo, até 30 de junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular. ▪ Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas. ▪ Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica. ▪ Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. ▪ Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas. ▪ Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. ▪ Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. 	<p>São descritas as competências das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares. ▪ Promover o trabalho colaborativo. ▪ Realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Sobressai claramente, no quadro, a mudança mais significativa na organização da estrutura de gestão intermédia em estudo, imposta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Até à implementação deste normativo, o coordenador de departamento curricular era eleito democraticamente pelo grupo que representava. Os docentes do departamento curricular elegiam o elemento mais capaz para os representar, atendendo, preferencialmente, às suas competências profissionais e humanas.

No presente, convivemos com processos unipessoais de designação dos coordenadores de departamento curricular, a maior parte das vezes sem recurso à auscultação de todos e de cada um na seleção daquele que melhor desempenhe o cargo atribuído. O que antes revelava um compromisso partilhado por todos os docentes, em que estava implícita a responsabilidade colegial pelo funcionamento desta estrutura de gestão intermédia, agora parece revelar-se imbuída de individualismo, cabendo só a responsabilidade naquele que foi designado pelo Diretor. Um processo que até então estava envolvido por procedimentos democráticos conquistou um rumo bem diferente nas escolas atuais.

A miríade de medidas decretadas nos mais recentes normativos transportou significativas alterações na dinâmica organizacional da escola, que, concomitantes com a falta de democracia observada no processo de designação do coordenador, poderão originar determinados constrangimentos na dinâmica dos departamentos. Ao coordenador é confiada a legitimidade institucional de liderar, coordenar, supervisionar e avaliar, contudo poderá sentir obstáculos em implementar uma dinâmica de grupo partilhada, em que todos se sintam responsáveis pelas diferentes opções tomadas, uma vez que poderão não lhe reconhecer as competências para o bom desempenho do cargo.

Neste ambiente de inevitáveis mudanças ao nível das organizações escolares, aguardamos as nuances necessárias à conquista de um sentimento de confiança nos líderes destas estruturas, porquanto se mostra imperiosa para o trabalho cooperativo e, conseqüentemente, produtivo, conducente ao sucesso das instituições educativas.

Capítulo II - Algumas premissas sobre Liderança Escolar

“ (...) a eficácia do líder resulta da sua concentração nas pessoas, na sua capacidade de ouvir, de ter atenção e de mobilizar o contributo voluntário dos seus colaboradores, fazendo alargar sucessivamente o círculo dos que estão disponíveis para ajudar a pensar e a fazer, de saber ler o contexto ou as circunstâncias que caracterizam cada situação” (Clímaco, 2005, p.186).

A liderança escolar, atualmente, apresenta-se como um tema recorrente em vários discursos, quer normativos, quer científicos, reconhecendo-o como fulcral para a morfologia organizacional das escolas. A par dos constructos de alguns autores, também entendemos que a autonomia tão almejada das instituições educativas será mais facilmente conseguida se elas decidirem e se assumirem a sua responsabilidade pela sua missão e pelo seu futuro. Na senda de Alves (2003), consideramos que a autonomia será conquistada se for construída através da participação alargada dos atores educativos, que, para se realizar, é imprescindível uma liderança democrática, aberta às diferenças e consentida. A liderança assume-se como um fator fulcral na conquista da autonomia e na aceitação e operacionalização de dinâmicas de mudança no contexto educativo. O professor age no seio de uma equipa organizada segundo princípios e objetivos, que solicita constantes orientações, capazes de construir um trabalho consentâneo e positivo.

“A escola é uma instituição educativa fundamental, onde são organizadas, sistematicamente, atividades práticas de carácter pedagógico. Apesar de, como sucede na maior parte dos casos, o professor trabalhar sozinho na sua aula, ele faz parte duma equipa cujos membros constroem, em conjunto, o que poderíamos chamar a cultura de escola. Esta dificilmente poderá oferecer um ensino de alta qualidade se não for dirigida com eficácia pelos responsáveis pela gestão, com a cooperação ativa dos professores” (Amagi, 2003, p.192).

Toda a atividade visionada na escola é orientada e gerida por figuras particulares que exercem funções de liderança, quer convocadas pelo desempenho de determinados cargos, quer abraçadas informalmente, por força do contexto de trabalho ou do próprio perfil. Consideramos que a existência de lideranças fortes na escola é a raiz para o seu dinamismo, evolução e mudança. Estas lideranças devem, no entanto, ser encaradas de forma específica, aten-

dendo à realidade que partilham. Sergiovanni (2004b, p.172) partilha que “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais. É claro que partilham com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, confiança, estrutura e estabilidade. Mas as escolas têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”.

Desta forma, a questão já formulada por vários autores - como é um bom líder? - também envolveu esta investigação e solicitou algumas reflexões. A par de alguns estudos, entendemos ser uma questão difícil e que os contextos educativos são fulcrais para aferir se um determinado exercício de liderança será, ou não, eficaz. Susan Moore John (1996), citado por Sergiovanni (2004b, p.172), regista que “a liderança parece diferente - e é diferente - consoante é posta em prática numa legislatura, num campo de batalha, numa manifestação, numa fábrica ou num distrito escolar”. Tendo como referente a escola, Bolívar (2003a, p.255) adianta que “o bom líder é o que «dá espaço de manobra», permite que a organização «se movimente» catalisando iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional, passando o «testemunho» a outros professores”.

Para o autor supramencionado, a liderança apresenta-se como

“ (...) uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções) em função de projetos e tarefas comuns”. Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas...” (*ibidem*, p. 256).

Focalizarmos o quadro da liderança em contexto escolar poderá, à primeira observação, apresentar-se como uma associação estranha, por parecer um conceito que contraria “as finalidades personalizadora e democratizantes da educação que incumbem à escola, enquanto organização” (Formosinho & Machado, 2000, p.192). Contudo, o adjetivo “especial”, selecionado por Sergiovanni (2004b), deverá continuamente qualificá-la, perfilhá-la de valores, princípios e sentimentos especiais. O líder escolar envolve-se por pressupostos que o distinguem do líder empresarial, pois a responsabilidade em assimilar as

preocupações dos docentes, em fomentar um trabalho colaborativo, em privilegiar um conjunto de princípios e valores comuns e em promover o respeito pelos conhecimentos e experiências do grupo deverá ser uma constante. Neste sentido, recordamos novamente Sergiovanni (2004a, pp. 13-14), quando observa:

“As raízes da liderança escolar não se encontram na “liderança visionária”, como se diz na literatura empresarial, mas em estar ao serviço do bem comum, em suprir as necessidades da escola, em dar a visão geral que protege a escola e a mantém no rumo certo, clarificando os objetivos, promovendo a unidade e ajudando as pessoas a perceber os problemas que enfrentam e a encontrar soluções. A imagem proposta para as escolas é a liderança como pedagogia.”

O autor reforça o seu pensamento registando que “esta liderança é moral, pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum, tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (*idem*, p 173). Também Formosinho & Machado (2000, p.192) concebem que “o que nos interessa é discutir como podem as pessoas em contextos escolares ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”. Para estes autores, importa que aqueles que estão em posições de liderança formal, os gestores, sejam eles o diretor da escola, o presidente do conselho geral, o presidente do conselho pedagógico, os coordenadores das diferentes estruturas de gestão intermédia, considerem o conhecimento e as distintas perspetivas dos docentes e trabalhem estreitamente com eles, no sentido de promover o respeito pelas experiências singulares, reconhecendo as suas próprias potencialidades ou debilidades, tal como as dos outros atores educativos, na prática de uma “liderança pedagógica”. Esta carece “de um olhar otimista e potencial que, valorizando as pessoas, as tenha como capazes de: a) questionar-se; b) problematizar o quotidiano escolar; c) perspetivar a escola e ação educativa; d) embarcar em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham” (*idem*, p.193).

Nesta linha de pensamento, revela-se imperioso reforçar a ideia de que a política educativa de uma escola nasce nessa escola, onde surgem conflitos,

se formalizam compromissos e se geram consensos. Se a consciência da diversidade de opiniões presentes na escola nos pode trazer alguns receios ao nível da liderança, a consciência da possibilidade de todos protagonizarem a liderança deverá sobrepor-se, pois “mais do que pensar, idealmente, que cada professor chegue um dia a ser um líder, o que se pretende é que os valores, as práticas e as normas do grupo vão criando processos de melhoria e mudança, cujo «testemunho» seja empunhado por diferentes professores” (Bolívar, 2003, p. 266).

Fullan (2003, p.16) partilha uma estrutura conceptual de liderança, em que participam cinco dimensões para uma mudança positiva: “objetivo moral”; “compreender a mudança”; “construção de relações”; “formação e partilha de conhecimento”; “criação de coerência”, que deverão estar envolvidos em “entusiasmo, esperança e energia”. O “objetivo moral” é uma dimensão que entretece as outras e significa agir intencionando provocar alterações positivas. Os líderes enérgicos, entusiastas, confiantes e pró-ativos enfrentam sem grandes reservas a mudança. Neste contexto de liderança, os líderes eficazes fazem com que o seu grupo sinta que mesmo os obstáculos mais complexos podem ser ultrapassados. “Compreender a mudança” é premissa necessária para melhor a orientar, conscientes de que ela “não pode ser gerida. Pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não pode ser controlada (*idem*, p.41).

É inquestionável a importância da liderança na “construção de relações”, cabendo aos líderes a construção de relacionamentos saudáveis, pautados pelo diálogo, partilha, colaboração e respeito. A “formação e partilha de conhecimento” é a base de qualquer liderança forte e eficaz, pois é também uma das competências do líder desenvolver esforços para gerar conhecimentos, já que “a chave para o desenvolvimento da liderança é o desenvolvimento do conhecimento e a sua partilha, se este não for partilhado de forma mútua jamais será adequadamente desenvolvido e não estará disponível para a organização” (*idem*, p.133). A “criação de coerência” é, segundo o autor, “uma procura eterna” (*idem*, p.18), cabendo ao líder retirar das situações complexas e causadoras de desequilíbrio alguma produtividade, “eles demonstram sempre uma extraordinária esperança – transmitindo um otimismo e uma atitude de nunca

desistir na procura de objetivos mais elevados” (*idem*, p.19). As dimensões de liderança descritas constituem a pedra basilar para o desempenho de lideranças eficazes, capazes de mobilizar e comprometer o grupo, transformando todos e cada um em líderes, agindo não só com objetivos pessoais, mas também organizacionais.

Nos novos desenvolvimentos sobre a concepção de liderança nas organizações escolares, importa salientar que ela se apresenta como uma “atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais” (Costa, 2000, p.25). Como aspetos mais significativos deste entendimento de liderança, o autor citado evoca os seguintes: o princípio da *liderança participativa*, apresentado por diversas propostas teóricas, que tem por base conduzir qualquer sujeito educativo à liderança; a ênfase colocada nas equipas, na valorização do grupo; o destaque que vários estudos sobre as práticas de liderança forneceram aos considerados líderes informais, concebendo a existência da função de liderança sem a existência de líderes formais, tão presentes no contexto escolar; a constatação de que os líderes não são grandes heróis autoritários, de que a liderança é diferente da gestão, podendo uma existir sem a outra, de que a autoridade é diferente da liderança e de que a liderança se estende a todos os níveis das organizações e não só às posições mais elevadas.

Costa (*ibidem*) destaca, ainda, “o papel decisivo que cada vez mais se atribui (e se reconhece) às lideranças intermédias nas organizações e às manifestações daí decorrentes, como sejam os territórios mais ou menos bem demarcados, as suas estratégias próprias, os seus espaços de poder e as suas esferas de influência”. Esta liderança intermédia emerge em contextos colegiais, em que proliferam várias “vozes”, contributos indispensáveis à melhoria do processo educativo. Neste ambiente, “liderança”, “democracia escolar” e “colegialidade docente” são indissociáveis, pois a organização e o funcionamento da escola devem aparecer pautados por atitudes e pensamentos democráticos, discutidos e refletidos em grupos de trabalho, uma vez que “uma escola alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade pressupõe que a construção e a organização dos pro-

cessos de ensino-aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional” (*idem*, p.29).

O relevo organizacional destacado atualmente, na escola, solicita mais envolvimento de todos e de cada um, como garante da observância da democracia, reguladora de lideranças unipessoais e autocráticas. As intenções preconizadas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, relativas à «constituição de lideranças fortes» na escola deverão ser entretecidas com os princípios democráticos conquistados socialmente, permitindo que todos participem no mesmo projeto e percorram o mesmo “caminho” educativo, valorizando todas as convicções, na conquista do melhor “destino”. A liderança escolar, não obstante constituir uma realidade compósita por todos os pressupostos revistos na literatura, “não só não poderá esquecer este ambiente democrático, mas deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva” (Costa, 2000, p.25).

1. O líder no desempenho do cargo de Coordenação de Departamento Curricular: um referencial de competências

Não existe outra maneira de estar mais perto das pessoas sem ser uma delas.

Paulo Coelho

Discorreremos no ponto anterior sobre a questão da liderança no contexto escolar, que emerge envolta de extrema complexidade, todavia apresenta-se como fundamental para a criatividade, agilidade, mudança e inovação de qualquer comunidade educativa. Nas organizações escolares, há sujeitos que pelos cargos desempenhados, como gestores de topo ou gestores de estruturas intermédias, devem assumir papéis de liderança, devendo esta ser recorrentemente cultivada em todos os níveis da organização educativa. Estas lideranças mostram-se plurais, na medida em que “em contexto escolar pode-se falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares, porque a liderança real pode surgir do coordenador formal ou de outro professor qualquer em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares”. (Formosinho & Machado, 2000, p. 195). “É um contexto a várias vozes que, permitindo desempenhos criativos individuais, os integra no desenvolvimento de um «harmonia» escolar” (*ibidem*). Nóvoa (1995, p.24) reforça este constructo quando recorda Mintzberg (1993) registando que “um dos aspetos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a coresponsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de partenariado ao nível local”.

Nesta sequência ideológica, revela-se de suma importância desenvolver nos docentes as competências de liderança, compreendendo que uma escola eficiente será uma escola com muitos líderes, capazes de estimular a mudança, a inovação, a dinamização de projetos, de sensibilizar para a colaboração e a partilha, permitindo a reflexão crítica sobre as suas práticas e as do seu grupo. Ao líder eficaz é oferecida a possibilidade de mobilizar e comprometer os

seus parceiros em objetivos comuns, gerando comunidades de aprendizagem reais, garantes da formação integral de cada sujeito. “É preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros” (Formosinho & Machado, 2000, pp. 192,193).

Bolívar (2003a, p.256) sustenta que “há que pôr a tónica nas qualidades do líder como chave deste poder de influência na situação concreta, ou considerar a possibilidade de haver estruturas e processos que possibilitem um exercício múltiplo e dinâmico de liderança”. Ele assinala que “uma das características e condições internas das escolas eficazes é o exercício de uma forte liderança instrutiva (...) juntando uma gestão eficaz com a colegialidade na tomada de decisões” (*idem*, p.30).

Importa, neste estudo, efetuar uma leitura atenta das competências do líder escolar intermédio - coordenador de departamento curricular, por nos parecer assumir um papel primeiro no que concerne às opções e práticas profissionais dos docentes. O departamento curricular apresenta-se como um órgão central no contexto escolar, justificando, por isso, a compreensão, a análise e o estudo do seu funcionamento. Ele constitui um dos contextos privilegiados para a interação, colegialidade, colaboração, participação, partilha, supervisão e, agora, avaliação, no ambiente de ensino e aprendizagem. Siskin (1994), aduzido por Lima (2000, p.78), defende que “é no interior do departamento que a comunidade colaborativa é mais possível”. O autor confirma que “isto sugere a necessidade de estudar não só o envolvimento dos professores com os seus colegas ao nível do estabelecimento de ensino, mas também as suas ligações com os colegas que estão física, académica e talvez até socialmente mais próximos deles: os seus colegas de grupo ou de departamento” (*ibidem*, pp.78-79).

Neste ponto, citamos Damas (1997, p.99) quando concebe o “agir comunicacional”, que “orientado para a intercompreensão, na medida em que é o chão em que se desenvolve todo o processo cooperativo de interpretação, impõe aos participantes nesse processo a aceitação das regras que tornam

possível a compreensão do sentido”. Esta inferência revela-se imperiosa para a compreensão das relações profissionais entre o grupo, que surgem imbuídas em normas, por vezes incomuns, desconhecidas por muitos, e, conseqüentemente, incompreendidas. Neste ambiente, advogamos a necessidade premente em conceder mais enfoque ao “agir comunicacional”, pois, na medida em que supõe a cooperação e a solidariedade de todos os participantes na comunicação tendentes a um acordo apoiado em razões que conduzam a um assentimento racionalmente válido, se orienta para a intercompreensão (Damas, 1997, p.106). Também Oliveira (2000, p.48) alerta para o protagonismo do órgão de Gestão Escolar Intermédia em estudo, enunciando que “em consonância com a perspectiva de liderança, cabe genericamente aos gestores intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participa na sua organização”.

Numa organização que vive um clima de exigentes e sucessivas mudanças, o coordenador de departamento curricular afigura-se como um ator educativo com uma missão primordial. Deambulamos na descrição das funções de um elemento cuja missão consiste em assegurar que o trabalho do seu grupo se enquadre nas diretrizes que orientam o seu contexto escolar. Compete-lhe conhecer o âmago deste contexto e agir na concretização de projetos comuns, de referência, e orientadores da escola, como, por exemplo, o Projeto Educativo, partilhando as suas análises e reflexões, com atitudes conquistadoras do compromisso de todos.

1.1. O Líder Organizacional

“O papel do líder é o de não perder de vista os objetivos da organização e apoiar as pessoas que dependem de si na identificação e na decisão do que deve ser feito para a conservação dos objetivos” (Clímaco, 2005, p.184).

Distintos estudos registam que, no ambiente educativo, as possibilidades de mudança parecem muitas vezes estranhas, ativando, conseqüentemente, a desconfiança dos docentes, porque eles não se sentem envolvidos na própria mudança. A maior parte das vezes, ela é imposta por normativos que não aguardam a preparação das escolas para a sua aplicação e ignoram as opiniões daqueles que os operacionalizam. Revela-se consensual a necessidade de encorajar e estimular os diferentes elementos que interagem nas organizações, para que se conquiste um envolvimento consentido. A literatura revista sobre as mudanças educativas é concorde em inferir que, se os professores se encontram na linha da frente na concretização dessas alterações de ação e de pensamento, têm o direito de ser questionados sobre a sua exequibilidade e posteriores conseqüências.

Em todas as organizações, mormente nas organizações educativas, é de suma importância que “haja a construção de uma visão partilhada, que comunique as mesmas finalidades, princípios e linhas de orientação a adotar para o futuro” (Senge, 1994), *apud* Nunes, (2000, p.243). Nesta perspetiva, “o líder deve ter *personal mastery (ibidem)*, ou seja, ser proficiente na sua atividade, mas deve saber aquilo que é importante para a organização, bem como ter a capacidade de encorajar e motivar os membros da mesma a caminharem no sentido traçado pelo todo” (*ibidem*). Sem dúvida que comprovamos a eficácia destas atitudes na escola, na liderança dos grupos de trabalho, que, quando não segue estas linhas de orientação, semeia muita insatisfação e incompreensão. Senge, aduzido por Nunes (*ibidem*) advoga a *team learning*, a aprendizagem em grupo, considerada como “a capacidade dos elementos do sistema pensarem em conjunto de modo a rentabilizarem as situações de diálogo, o conhecimento coletivo, e o desenvolvimento de modelos mentais” (*ibidem*). O autor completa a asserção, registando que “a competência que se

desenvolve no grupo é superior à soma da competência dos elementos do mesmo” (*ibidem*).

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1995, p.26) recorda a “liderança organizacional”:

“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho. A liderança organizacional deve ser legitimada por uma tomada de decisão e participação colegiais, envolvendo o conjunto da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objetivos próprios do estabelecimento de ensino” (Chapman, 1990; Rollin, 1992), *apud* Nóvoa (1995, p.26).

No início deste estudo convocámos a organização da escola, que deve ser “entendida como um sistema vivo, composto por pessoas que interagem, e em que essa interação possibilita o desenvolvimento não só das partes, mas também do todo” (*idem*, p.245). Também Santos (1996, p. 29) enuncia que

“(…) a organização é, pois, mais do que uma forma racional de coordenar e controlar um grupo de pessoas. É algo que tem personalidade e pode ser rígida ou flexível, amável ou desagradável, inovadora ou conservadora, estruturar-se através de esquemas interpretativos, e concretizar-se em sistemas de regras e relações”.

A organização escola depende das relações e propósitos de todos os intervenientes no processo educativo, principalmente daqueles que protagonizam lideranças por força do desempenho de determinados cargos. Neste contexto, afigura-se necessário a aquisição ou o desenvolvimento de um conjunto de competências ou padrões de atuação fundamentados, garantes de uma liderança eficaz, de qualidade e de sucesso para a organização.

Nesta linha investigativa, encontrámos vários conselhos, plasmados em diferentes escritos, para a prática de lideranças firmes, mas flexíveis; assertivas, mas democráticas; individuais, mas coletivas. Os oxímoros convocados realçam a abrangência das competências e suportes de um líder eficaz. Bolívar (2003, p. 266) elenca um conjunto de “tarefas de uma liderança para o desenvolvimento organizativo: a) compreender a cultura da escola; b) valorizar / avaliar os seus professores; c) promover o seu desenvolvimento profissional; d) ampliar os aspetos a valorizar / avaliar; e) definir claramente os aspetos a valorizar / avaliar; f) promover a colaboração e não a cooptação; g) dar oportuni-

des e não ordens; h) utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar; i) estabelecer a ligação com o meio envolvente mais alargado.” A familiaridade destes pressupostos concede-nos mais liberdade para indagar, uma vez que defendemos a prática de qualquer liderança em ambientes preenchidos por eles.

A conceção de que as escolas, enquanto organizações, apresentam uma morfologia organizacional própria, que as distancia das organizações empresariais foi evocada ao longo deste estudo por nos parecer importante apontar para a sua especificidade, envolta numa missão singular, caracterizada por ser essencialmente pedagógica e educativa (Costa, 2000, p. 27). A vertente pedagógica é o “motor de busca” de qualquer desenho organizacional, envolvendo todos os atores educativos, designadamente aqueles que constituem um quadro de referência, ou por força do desempenho de cargos pedagógicos, ou porque o perfil partilhado o divulga. A este propósito, Sergiovanni (2004a, p. 14), reflete na “liderança como pedagogia”, que “apela, tanto ao líder como aos seguidores, para níveis mais elevados de compromisso, de bondade, de esforço e de responsabilidade”, já registada em pontos anteriores deste estudo. Costa (2000, p.28) acrescenta que “a adoção do carácter educativo e pedagógico da liderança escolar surge assim como uma dimensão fundamental para a construção de um quadro teórico-conceptual que suporte e enforme o desenvolvimento desta dimensão cuja presença nas mais diversas organizações educacionais não pode ser menorizada”.

Associada à temática da “liderança organizacional” convive a noção de aprendizagem organizacional, pois reconhecemos que esta suporta e suportará as instituições educativas. Sem dúvida que a escola é, hoje mais do que nunca, considerada como um “sistema de ação coletiva”, imbuído de desígnios próprios de um “organização aprendente”. Na esteira de Damas (1997, p.193),

“(…) todo o processo pedagógico se traduz numa partilha de modos de ser acompanhados de uma relação dinâmica que os fará progredir no sentido da aprendizagem. O ensino não é outra coisa senão essa dialética, essa partilha de experiências, de saberes e, inevitavelmente, de modos de ser. Com efeito, nós somos o que fomos, segundo o modo como fomos capazes de assimilar, ou melhor, de integrar em nós o que aprendemos com o outro”.

Uma organização torna-se realmente aprendente quando é promotora de estratégias, que, ao privilegiarem a colegialidade, conquistam, inovam e mudam. Desta forma, qualquer organização que aprende desenvolverá uma “aprendizagem generativa”, segundo Bolívar (2003b, pp. 83) “necessária em situações complexas, que aumenta a sua capacidade de se mover no futuro”. Nesta linha ideológica, Senge (1992), referenciado por Bolívar (*idem*, pp.83,84), entende que nas organizações aprendentes “os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novas e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto”.

Das variegadas definições de organizações aprendentes visitadas, destacamos a importância que assume a partilha de saberes e de experiências, a colaboração e a colegialidade docente, mecanismos imprescindíveis à evolução, à inovação e à concretização de projetos comuns. Para que a organização aprenda e, conseqüentemente, evolua, a escola tem de “aprender a aprender”, aprender com a experiência, com a reflexão, aprender a compreender e a orientar as mudanças, partilhar responsabilidades, envolver todos e cada um em objetivos comuns.

Neste percurso, Damas (1997, p.193) conclui que “se o professor se deve assumir também em processo de aprendizagem, é fundamental que igualmente assuma o seu papel orientador e dinamizador”. Cabe aos líderes escolares conceberem quadros organizacionais que sustentem e estimulem esta atitude, conscientes de que qualquer desenvolvimento organizacional se entretence com o desenvolvimento profissional e pessoal dos atores educativos, expectando-se “um aumento das capacidades coletivas de construção de mais e melhores competências de gestão dos processos educativos: resolução de problemas, interpretação e construção autónoma de normas e regras, definição de visão e estratégia e promoção e qualificação dos atores” (Santiago, 2000, p.33). No pensamento deste autor (*idem*, p.36),

“(…) a promoção da aprendizagem organizacional na escola pressupõe um forte envolvimento (formal e informal) da liderança em todas as fases do processo. Definimos liderança, neste contexto, como a organização das relações e a coordenação de ações que

contribuam para a promoção da aprendizagem organizacional, a saber: facilitação do acesso ao conhecimento no interior e exterior da escola, apoio à construção e implementação de uma visão para a mesma e gestão das interações, incluindo a gestão de conflitos”.

1.2. O Líder Coordenador

“O líder domina o contexto, o líder inova, o líder desenvolve, o líder focaliza-se nas pessoas, o líder inspira confiança, o líder pergunta o quê e o porquê, o líder desafia o *status quo*, o líder faz as coisas precisas” (Clímaco, 2005, p.186).

A etimologia da unidade terminológica “coordenar” deriva do latim medieval *coordinare*, cujo significado primeiro é “dispor segundo certa ordem, de modo a formar um conjunto organizado ou a atingir um fim determinado” (Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001). Neste sentido, aguarda-se que um coordenador “coordene” um grupo perspetivando diferentes finalidades. Defender o cargo de coordenador de um departamento curricular exige um perfil consentâneo com alguém que consegue “ordenar” junto de outros a miríade de propósitos formais ou informais que florescem atualmente nas escolas. É com esta função que ele deve revelar a sua liderança, arreigada de princípios saudáveis, jovens e fundamentados, capazes de criar empatias sustentadas em compromissos fortes de trabalho. Ao coordenador compete semear conceitos como informar, organizar, mediar, colaborar, facilitar, envolver, avaliar, entre outros.

As competências formais-legais deste cargo de Gestão Escolar Intermédia já foram descritas neste estudo, destacando-se o apoio da gestão de topo que o coordenador pode sustentar, especificamente agora, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, uma vez que emerge como um elemento designado pelo diretor da escola. Por enquanto, a auscultação pelo diretor das opiniões dos elementos pertencentes ao grupo a coordenar não é obrigatória, a não ser que este pretenda conciliar princípios democráticos com a autocracia da designação. O coordenador pode exercer uma liderança visível e efetiva, participando decisivamente na definição das políticas educativas da escola, contribuindo ativamente para o sucesso conquistado na escola em vários âmbitos.

Nesta verdadeira liderança escolar intermédia, salientamos o caráter educativo e pedagógico que a deverá envolver. Costa (2000, pp. 28-29) defen-

de que surge “como uma dimensão fundamental para a construção de um quadro teórico-conceitual que suporte e enforme o desenvolvimento desta dimensão cuja presença nas mais diversas práticas das organizações educacionais não pode ser minorizada”. Dos seis marcos apresentados pelo autor para “sinalizar o fenómeno da liderança nas organizações escolares, destacamos, agora, aquele que une a liderança à colegialidade e o que apresenta a “liderança enquanto saber especializado” (*idem*, p.29). No atinente ao primeiro, o autor advoga que

“(…) a questão das culturas docentes, especialmente o fenómeno da colegialidade docente, implica o reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola interpares; os discursos cada vez mais acentuados sobre a profissionalidade e a autonomia docentes, os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de coconstrução do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação, não só potenciam o desenvolvimentos de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas.”

A apresentação do autor (*idem*, pp. 29 e 30) de liderança, “enquanto saber especializado”, destaca competências basilares para o desempenho do líder coordenador, sublinhando que

“(…) se a formação e competência pedagógica pode representar um fundamento estrutural positivo para o desempenho dos líderes escolares (não obstante o contributo de outros fatores usualmente ligados a este fenómeno, tais como a hereditariedade, a experiência ou a personalidade dos indivíduos), a liderança constitui-se também como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, por isso, alvo de uma formação e de um saber especializado; esta aprendizagem não se situa somente ao nível técnico e instrumental da liderança, mas a outros níveis, quer seja o da ação moral e de transformação (Sanchez, 1996), quer, por exemplo, o da chamada inteligência emocional, dimensão que, segundo Goleman (1996), também se aprende e à qual o autor atribui um papel insubstituível nos processos de liderança.”

A necessidade de qualquer profissional, em particular os professores, se submeter a processos formativos contínuos sobressai cada vez mais, dada a velocidade com que se operam mudanças no sistema educativo. “Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, tal como os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida; precisam de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida” (Delors, 2003, p.139). Neste contexto, é clara a necessidade de que os líderes coordenadores

têm de realizar formação especializada nesta área, que os informe e alerte para as competências a desenvolver, que, perfilhadas, irão certamente transformar-se em lideranças eficazes, em escolas eficazes. Ser profissional docente implica um compromisso permanente com a aprendizagem e com a investigação. Acreditamos que os “professores aprendentes” têm mais facilidade em formar “alunos aprendentes”, em que a curiosidade científica deva ser uma constante.

Conscientes de que as funções de liderança surgem bastante complexas na escola atual, entendemos que qualquer ação de liderança numa organização se efetiva quando a comunicação entre líder e liderados se concretiza de modo continuado, sem grandes ruídos e com um alto grau de transparência. Só neste ambiente se conseguirá influenciar o grupo coordenado, sem interpretações errôneas das atitudes ou opções tomadas. Ao líder coordenador surgem confinadas as tarefas de conduzir numa direção, revelar cooperação com o grupo, exemplificar atitudes educativas de sucesso e, conseqüentemente, reclamá-las. Neste contexto relacional, sobressairá o reconhecimento e a valorização do seu trabalho, considerado fulcral na cultura organizacional de qualquer escola. A organização escolar predetermina e solicita a existência de relações de poder hierarquizadas, sendo os líderes intermédios responsabilizados pela operacionalização da política educativa da sua escola.

O coordenador de departamento curricular é o principal responsável pela gestão estratégica da sua estrutura intermédia. É observado como um orientador capaz de conduzir o grupo à adoção dos modelos conceptuais de ação em que acredita, exercendo a influência necessária ao sucesso do grupo representado.

Alarcão & Tavares (2003) destacam as competências de um líder coordenador, uma vez que lhe estão também implícitas as competências de supervisão, de que discorreremos no ponto seguinte, consideradas competências relacionais, associadas ao conhecimento que o líder tem do seu grupo e às suas estratégias de atuação. Reforçam funções como organização, coordenação, mediação, facilitação/apoio; assessoria/consultoria; representação; comu-

nicação; promoção da interação; melhoria da qualidade das interações; promoção do diálogo colegial e colaboração.

1.3. O Líder Supervisor

“Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu supervisão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para ser supervisor era a supervisão.”

(Stones, 1984), apud *Vieira* (1993, p.27)

A reflexão apresentada constitui o mote para indagarmos algumas práticas associadas a um conceito que, na nossa realidade educativa, tem poucos anos de vida e se revela bastante compósito. Recuamos à década de 80, onde o conceito floresce mais assertivamente com Alarcão & Tavares (1987, 1ª ed.), onde emerge “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16). *Vieira* (1993, p.28) advoga que o conceito ainda não é consensual, solicitando algumas resistências devido aos sentidos adquiridos noutros contextos profissionais, com conotações de “chefia”, “dirigismo”, “imposição”, e “autoritarismo”, registando que consiste numa “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Estas perceções de supervisão partilhadas e outras revisitadas apresentam-se, no contexto normativo atual, um pouco redutoras, pois espera-se uma abrangência do termo a todas as estruturas de orientação educativa, em que a linha condutora do processo preconize um enriquecimento mútuo, a entreatajuda, a partilha, assentes em relações interpessoais saudáveis, cordiais, verdadeiras, conducentes ao estabelecimento de atmosferas de trabalho produtivas. A supervisão é observada como um processo de enriquecimento mútuo, de colaboração entre colegas, sustentado por relações interpessoais saudáveis e estáveis. Alarcão & Tavares (2003, p.129) comunicam que

“A supervisão da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hétérossupervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreatajudam a desenvol-

ver-se e a melhorar a sua atividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem.”

Alarcão (2000, p. 19) advoga a extensão do conceito de supervisão à formação contínua dos professores, valorizando a escola como um “coletivo pensante”. A autora entende que “as competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é *ser escola*”. Neste pressuposto, torna-se imperioso descortinar as funções dos supervisores numa “escola reflexiva” (Alarcão, 2000), percecionados “como líderes de comunidades aprendentes e qualificantes” (*idem*, p.14), em que o triângulo supervisão / desenvolvimento pessoal / desenvolvimento organizacional conquista forma.

Na senda de Glickman (1985), referenciado por Oliveira (2000, p.46) “a supervisão escolar é entendida como o instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola”. Na supervisão escolar, “estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes” (*idem*, p.47). Quem partilha, hoje, o contexto educativo reconhece que aos professores são assacadas uma miríade de funções, solicitadoras de diferentes movimentações e articulações, próprias de quem “é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2000, p.18).

Consideramos, neste ambiente, que o alargamento da abrangência da supervisão revelou-se um contributo valioso no desenvolvimento de uma “escola reflexiva”. “O supervisor redefinido surge, nesta reconceptualização, como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (*idem*, p.19). Entende-se que a supervisão já não se encontra confinada apenas à

formação inicial de professores, mas também “ao nível dos membros do departamento curricular ou de qualquer outro grupo que se constitua ou tenha possibilidades de vir a constituir-se numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem” (*ibidem*).

Importa destacar o lugar primeiro do coordenador de departamento curricular nestas funções supervisivas, aqui entendidas “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)” (Oliveira, 2000, p.47). Nesta linha de pensamento, a autora (*idem*, p.48) regista que “ser supervisor não é exercer um cargo, mas ter uma função extensiva a todos os cargos na escola”. Independentemente dos cargos desempenhados pelos docentes, estes poderão desempenhar uma função supervisiva sempre que se responsabilizem por dar assistência direta aos seus pares.

Neste ambiente conceptual, o departamento curricular assume-se como um *locus* privilegiado no desempenho de funções supervisivas, orientadas por um líder, mas partilhadas e protagonizadas por todos os que as compreenderem. É precisamente nesta estrutura de gestão escolar intermédia que os professores poderão ter tempos e espaços comuns para refletir sobre as suas práticas educativas, as suas dúvidas, os seus ensejos e desígnios, no desenvolvimento de um processo supervisivo, aquiescente, em que interajam diferentes atores educativos, com vista à aprendizagem de todos.

Alarcão (2000, p.19) reforça continuamente o constructo da sobrevivência de um ambiente colaborativo, defendendo que

“A supervisão da escola reflexiva, tal como a concebo, considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interação dos saberes adquiridos e constituídos com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realiza-se num espírito de pesquisa em que os atores individuais se integram no coletivo, empenhados na melhoria da qualidade, num atitude de investigação-ação de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho”.

O enfoque atribuído ao trabalho colaborativo foi recorrente na literatura revisitada, comprovando-o a resposta à questão de cariz retórico formulada por Alarcão (*idem*, p.21) sobre quem são os supervisores na “escola reflexiva”, cuja

argumentação indicou que eram todos, “tal é o grau de responsabilidade de cada um pela autoaprendizagem e hétéroaprendizagem, pelo autodesenvolvimento e heterodesenvolvimento”. Este desempenho geral é defendido por gestores intermédios, que deverão servir de “agentes catalisadores da formação contínua dos professores, numa perspetiva mais formal, na medida em que poderão, a partir das atividades de apoio e acompanhamento dos colegas, identificar áreas de necessidade de formação específicas” (Oliveira, 2000, p.49).

Numa dimensão mais concreta sobre o exercício da supervisão, optámos por reproduzir as categorias fundamentais para a sua concretização, elencadas por Glickman (1985), *apud* Alarcão & Tavares (2003, pp. 74 e 75), ao nível das relações interpessoais:

1. *Prestar atenção*. O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais (...);
3. *Clarificar*. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor (...);
4. *Encorajar*. O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta (...);
5. *Servir de espelho*. O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem (...);
6. *Dar a opinião*. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido (...);
7. *Ajudar a encontrar soluções para os problemas*. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções;
8. *Negociar*. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas (...);
9. *Orientar*. O supervisor diz ao professor o que este deve fazer (...);
10. *Estabelecer critérios*. O supervisor concretiza os planos de ação, põe limites temporais para a sua execução (...);
11. *Condicionar*. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações (...).

Concluindo esta deambulação sobre o perfil de um líder com funções supervisivas, consideramos, *a fortiori*, que a sua missão está envolvida de extrema complexidade, comprovando-a a panóplia de competências subjacentes ao cargo que abraça estas funções. Observámos uma questão, exemplificativa de outras colocadas por nós e por outros atores educativos, na escola, quando a dinamização desta estrutura de gestão intermédia surge infirme, ou por falta do perfil reclamado para o cargo, ou pelo descrédito em que mergulharam algumas das atitudes educativas assombradas pelo “fantasma” da avalia-

ção de desempenho, ou mesmo pela falta de interesse no desempenho do cargo: “estarão os gestores intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores a líderes? E, estando interessados, estarão preparados? (Formosinho, 1991), *apud* Oliveira (2000, p.52). A este propósito concordamos com a opinião de Alarcão (2000) quando advoga que o desempenho da liderança supervisiva implica capacidades humanas e profissionais específicas, pressupondo formação especializada. Corroboramos, também, o pensamento de Oliveira (2000) que responsabiliza o sistema educativo por dever proporcionar formação específica para o desempenho cabal destes cargos de Gestão Escolar Intermédia, mormente para os que revelarem interesse em assumir tais funções.

1.4. O Líder Avaliador

«Observar para avaliar: pode ser um mar de espinhos; Observar para avaliar: pode ser um mar de oportunidades; Observar para avaliar: pode ser um mar de maré cheia.» (Gonçalves, 2010, p.54)

Num ambiente escolar cansado de certas alterações infirmes, emergiu o conceito de “avaliador” nas escolas portuguesas, imbuído de contornos mais sérios a partir da publicação do Novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei nº 15 / 2007, de 19 de janeiro (com as alterações que foram introduzidas pelos Decretos-Lei nº 270/2009, de 30 de setembro, n.º 75/2010, de 23 de junho, e n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, respetivamente nona, décima e décima primeira alteração do ECD). Constatamos que até à publicação do primeiro normativo constituía uma dimensão pouco exigente para os professores, obrigatória para a mudança de escalão, solicitando um relatório de autoavaliação e certificação de frequência de ações de formação contínua. Alves & Machado (2010, p.89) comprovam que

“(…) o reconhecimento da importância da avaliação dos professores é, pois, relativamente recente, uma vez que se trata de uma atividade que não era encarada como um aspeto vital para a melhoria da qualidade de ensino: não só era objeto de afetação de poucos ou raríssimos recursos e de pouca atenção a nível organizacional, como também tinha uma débil influência nas decisões do próprio professor, no seu desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, na estrutura do próprio ensino”.

As alterações advindas das diferentes mudanças operadas na escola ao nível das políticas educativas e do desenvolvimento organizacional provocaram também alterações na avaliação dos professores, pois entende-se que “não é possível estabelecer um verdadeiro processo de melhoria da qualidade que ignore as necessidades individuais” (*idem*, p.91). A relevância social da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), sobretudo desde o início do ano de 2007, pôde ser comprovada ao longo dos últimos anos, não só pelas discussões e reflexões provocadas por algumas entidades, como pelas objeções e manifestações dos professores, conducentes também a ulteriores alterações nos nor-

mativos regulamentadores. Neste contexto, os autores supracitados (*ibidem*) recordam Fullan (1990), ao inferirem que “as eventuais tensões que se geram para combinar o desenvolvimento individual e institucional são um mal necessário, dado que, de facto, não se pode obter um sem um outro”. De Ketele (2010, p.13) também sustenta que “qualquer que seja o domínio da atividade, a avaliação do desempenho docente profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade, mas, ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados”.

A preocupação com a qualidade tem sido demonstrada por todos, pelos políticos, pelos investigadores e pela sociedade. As culturas de avaliação emergem em díspares setores da sociedade, visando rentabilizar os recursos existentes e mudar práticas, na conquista dos melhores resultados. “As instituições educativas não podem continuar a alhear-se da crescente preocupação social e, até, de uma certa obsessão ideológica relativa à introdução, em todos os âmbitos, de modelos de «gestão de qualidade», assim como da «evidência» recentemente construída de que a atividade do professor constitui uma das condições centrais na melhoria da qualidade da escola” (De Vicente, 1996), citado por Alves & Machado (2010, p.91).

Na educação, este tema ganhou relevo com a publicação do Decreto-Lei n.º15/2007 (preâmbulo), que, entre muitas outras mudanças, rompe com o modelo de avaliação anterior, responsabilizando-o *por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objetivamente num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes*. O presente documento ressalta que *a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência* (*idem*, art.º40, ponto 2). Os objetivos desta avaliação encontraram-se, desde logo, definidos no normativo e vieram reforçados no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Este informa que o sistema de avaliação de desempenho deve permitir “identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente”

e “diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito à autoformação” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, art.º 3, ponto 3). O documento recorda, uma vez que já se encontravam especificadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, sob o título “Perfil geral de desempenho”, as quatro dimensões em que se concretiza a avaliação, expressas no artigo 4.º: “vertente profissional e ética”; “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; “participação na escola e relação com a comunidade”; “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, consideradas fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira. Impõe-se, depois, com ligeiras alterações ao pretérito normativo, o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, plasmando as regras de aplicação do novo sistema de ADD. No seguimento destes documentos, emergem alguns normativos, não obstante destacamos o Despacho n.º 16034/2010, que estabelece os padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional, sob proposta do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Com distintas alterações, surge, mais recentemente, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que constitui um novo regime de ADD, instituído na décima primeira alteração ao ECD. Este documento promove ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira e potencia a dimensão formativa da avaliação, minimizando conflitos entre avaliadores e avaliados, “regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna” (preâmbulo).

É neste ambiente normativo relativo à ADD que se sublinham as responsabilidades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, especificamente aos coordenadores de departamento curricular, uma vez que lhe está confinada a responsabilidade de coordenar, supervisionar e avaliar os trabalhos desenvolvidos pelos relatores do seu departamento (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, art.º 29), ou ainda quando se trate da avaliação de um docente com um posicionamento mais elevado na carreira, ou

de outras situações não previstas, o relator é o próprio coordenador do respectivo departamento, desde que pertença ao mesmo grupo de recrutamento (*idem*, art.º 13, ponto 4). Com o recente Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro, o coordenador de departamento curricular é, por inerência ao cargo, o “avaliador interno”, não obstante poder designar outros avaliadores, estando-lhe reservada a função de avaliar as dimensões presentes no artigo 4.º do normativo. A alteração significativa, neste novo regime de ADD, nas funções avaliativas do coordenador, consiste no facto de não lhe estar confinada a função de observação de aulas, dado o surgimento dos “avaliadores externos” para o desempenho dessa tarefa.

Discorrer sobre as funções de um líder avaliador, num processo que se revela infirme e desconfortável para os envolvidos, atendendo às exigências e contingências, *a priori*, do produto da avaliação, é também indagar sobre o próprio conceito de avaliação e os princípios perfilhados, objetivando um processo compreendido e consentido por todos os participantes. Na senda de De Ketele (1986), *apud* De Ketele (2010, p.14), “avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar estes conjuntos de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada”. No entanto, segundo este estudioso, a maior dificuldade consiste em “clarificar bem a função da decisão e do próprio processo avaliativo”, pois, por vezes, “os avaliadores preferem, por comodidade, fechar os olhos sobre este aspeto” (*ibidem*). O autor evocado argumenta duas posturas na avaliação do desempenho profissional: a de controlo e a de reconhecimento, sendo destacada a segunda por contribuir mais para a qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional do professor (Alves & Machado, 2010). A postura de De Ketele (2010), descrita por Alves & Machado (2010, p.9), entende que

“(…) avaliar implica tomar em consideração as três funções principais da avaliação e, portanto, os três tipos de processos de ajuda à tomada de decisão: avaliar para orientar a ação, avaliar para regular a ação, avaliar para certificar a ação (...); o avaliador considera-se como um «amigo crítico» da pessoa: compreende e reconhece, respeita a pessoa, age como «aliado» que, através de uma atitude construtiva, ajuda o professor a tomar consciência dos fundamentos da sua ação e a compreender o processo que conduz aos efeitos observados” (*ibidem*).

Neste ambiente conceptual, De Ketele (2010, p.25) advoga que “uma avaliação conduzida com uma postura de reconhecimento tenta identificar, valorizar e gratificar o polo de excelência de cada professor.” O autor elenca alguns comportamentos protagonizados pelo “amigo crítico”:

- *O amigo crítico respeita a pessoa do outro – situa-a num contexto e numa história; ele tem em conta o seu estatuto.*
- *O amigo é um “aliado” – ele está presente para ajudar a pessoa e não para a condenar; ele está presente, pelo contrário, para valorizar a pessoa.*
- *O amigo é “crítico” – ele ajuda a descobrir e a explicar o fundamento das escolhas da pessoa, das suas ações e dos seus efeitos.*
- *O amigo crítico é crítico para ele próprio – explica e submete o fundamento das suas escolhas, das suas ações e dos seus efeitos.*

Outro constructo observado como fulcral para o entendimento do conceito de avaliação da “profissionalidade dos professores” encontra-se defendido por Tardif & Faucher (2010), que sustentam a necessidade de ter acesso a um referencial de competências para avaliar a profissionalidade, com a manifestação de decisões conducentes a uma avaliação válida, verdadeira e equitativa. “A fim de garantir que estes três valores docimológicos sejam respeitados, explicita-se, entre outros, os pilares da avaliação das aprendizagens que são transferidos para a avaliação da profissionalidade: a cognição, a observação e a interpretação” (*idem*, p. 52).

Encetámos este ponto do nosso estudo com uma asserção de Gonçalves (2010, p. 54) por nos parecer focalizar uma ação basilar no processo da ADD – “observar”. Certamente não nos estamos a referir apenas à estratégia supervivente de observação de aulas, também impositiva da ADD, quando o avaliado pretende conquistar a menção de Excelente ou transitar para determinados escalões, referimo-nos à observação transversal a todos os domínios que o avaliador e avaliado terão de mobilizar. O pressuposto do “observar para avaliar” envolve dois observadores (avaliador e avaliado), cujo resultado final será a consequência da sua atuação. O autor (Gonçalves, 2010, p.86) apresenta os papéis que observador/avaliador e o observador/avaliado deverão desempenhar:

- Promotores de posturas, processos, dinâmicas e estratégias *formativas e emancipadoras*;
- Promotores de comunidades de professores críticos, reflexivos e empenhados na qualidade do seu exercício profissional;
- Promotores de cumplicidades epistemológicas, pedagógicas e didáticas;
- Promotores do exercício da emigração pedagógica, da imigração pedagógica em direção à migração pedagógica;
- Promotores de culturas de avaliação nas escolas;
- Promotores de culturas de aprendizagem partilhada e autodirigida.

Facilitar a instituição de uma verdadeira cultura avaliativa não parece ser, neste momento, uma prioridade da maioria dos professores. Concluídos dois biénios de avaliação e, conseqüentemente, dois resultados, estamos conscientes que muitos dos procedimentos terão de mudar. A avaliação de desempenho revelou-se um tema central nos diálogos entre os profissionais de ensino, particularmente por não ser consensual nem consentido, revelando muitas máculas na sua operacionalização, provocadoras de inúmeras questões, que aguardamos serem investigadas em ulteriores estudos académicos. Encontramo-nos, novamente, num momento de transição, pois o do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 regista algumas alterações, ainda prematuras, sem a experiência da operacionalização, que poderão transformar-se em obstáculos, geradores de dúvidas ou de verdadeiros enigmas.

Corroboramos o pensamento de Alves & Machado (2010, p.94), quando registam que “para construir uma cultura avaliativa é importante que a avaliação se assuma como uma prática quotidiana que todos realizam, que afeta a instituição no seu conjunto, não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros”. Os autores acrescentam que “a avaliação do desempenho docente não pode ser vista como uma afronta ao profissionalismo do professor, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional” (*idem*, p.95).

Neste sentido, é imperioso que os resultados e a avaliação de todo o processo sirvam “como fonte de novas ideias para que os professores possam aperfeiçoar o seu trabalho por si mesmos, através da reflexão, da procura da sua autonomia profissional e do sentido da sua profissionalidade. O professor deverá promover a contínua construção do conhecimento sobre o seu trabalho,

percepcionando todas as suas construções ou limitações, alterando-as, renovando-as, reconstruindo-as, recomeçando.

A concluir esta divagação sobre uma das competências do coordenador de departamento curricular, aguardando-se um desempenho a um nível superior, deixamos alguns pressupostos, partilhados por Alves & Machado (*ibidem*), à volta dos quais a avaliação de desempenho docente deverá gravitar para obter sucesso:

- a ligação a um projeto amplo, com ações pertinentes e adequadas às necessidades e expectativas daqueles a que se destina;
- a consideração dos diversos fatores que constituem o fazer docente;
- a garantia que são dadas condições ao professor para refletir sobre as suas práticas e transformá-las no sentido da inovação;
- a consciência de que o professor é um profissional em desenvolvimento e em processo de aprendizagem e que esta se dá em espaços na e além da prática na sala de aula;
- a necessidade da intervenção dos diversos atores que compõem a escola no sentido do uso adequado dos resultados da avaliação pelos professores, na construção da sua profissionalidade e na construção do seu projeto educativo.

Nesta linha ideológica, tornar-se-á premente que os docentes valorizem as vantagens de um processo provocador, compósito, sob a égide de múltiplos normativos poucos esclarecedores de muitas dúvidas que fervilham nas escolas. Importa, agora, que a avaliação seja um instrumento que contribua para a reflexão, possibilitando a cada professor um processo de autorregulação do seu trabalho. Interessa, no momento, refletir sobre a prática, filtrar as consequências da experiência e extrair os benefícios para um desempenho docente de qualidade.

Outra preocupação, neste ambiente avaliativo, prende-se com a designação daqueles que são chamados a avaliar, a supervisionar o trabalho dos seus pares. É imperioso que “observadores/avaliadores” e “observadores/avaliados” sejam dotados de conhecimentos relativos à avaliação de competências e à avaliação da “profissionalidade docente”, obviando, desta forma, situações em que a avaliação se revela inútil ou mesmo perigosa, (...) alterando os climas relacionais, favorecendo as performances, mas não as aprendizagens, criando sentimentos de insegurança e reações de defesa quer pessoais quer institucionais” (Estrela, 2003, p.199). Urge dotar o processo avaliativo de transparência

quanto “ao modo como usam os recursos, como promovem e desenvolvem as aprendizagens dos alunos e as competências profissionais dos professores, e quais os resultados que apresentam” (Clímaco, 2005, p.13). O pressuposto que a Educação deixou de acontecer “à porta fechada” é consensual, devendo também sê-lo quando se refere à avaliação do desempenho docente. Só conseguiremos reformular práticas, medidas e dispositivos se todos forem convocados a refletir em conjunto, sem receios na divulgação das suas concepções educativas.

As palavras de Alves & Machado (2010, p.101) revelam-se imperiosas quando sublinham a necessidade de refletir sobre os resultados da avaliação do desempenho docente. Este procedimento deverá conquistar o devido lugar na construção do Projeto Educativo de cada comunidade escolar, utilizando esses resultados como incentivo do trabalho coletivo e solidário dos docentes, articulando estratégias de ação conducentes à superação das dificuldades e, conseqüentemente, ao crescimento profissional e à construção da autonomia. Também concebemos que “só a análise e a discussão dos dados, conduzida de forma partilhada, permite introduzir um efeito multiplicador nos sistemas de informação, de um sistema, de uma escola, ou de qualquer organização, e tornará os processos de avaliação em motores de crescimento, ou de mudança, se for preciso” (Clímaco, 2005, p.27).

Nesta envolvência, almejamos que as reservas, ainda remanescentes, na partilha desses mesmos resultados, quer pela gestão, quer pelos docentes avaliados, castradoras de uma reflexão partilhada de práticas, se desvançam na conquista da “performatividade” docente.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

“Será preciso selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planejar e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, materiais e indivíduos; será também necessário recolher, analisar e apresentar a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos”. (Bell, 2010, p.13)

Capítulo III - Enquadramento Metodológico

“Agir, eis a inteligência verdadeira.”

Fernando Pessoa, in *Livro do Desassossego*

Nos capítulos anteriores, discorremos sobre as temáticas de desenvolvimento organizacional, de liderança, de coordenação, de supervisão, por constituírem competências associadas ao cargo de coordenador de departamento curricular. Estes pilares teóricos sustentaram a estruturação da parte empírica deste estudo, pretendendo concretizar alguns pensamentos sobre os diferentes percursos que o cargo solicita no contexto escolar atual, pois compreendemos que “uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill & Hill, 2012, p. 19).

Conscientes de que todos os atores educativos da nova escola, envolvida em constantes mudanças, deverão estar imbuídos de princípios comuns de partilha, de colaboração, de reflexão e de avaliação, pensamos que alguns deles têm o papel primeiro de antecipar, de despertar, de agilizar e de descobrir estratégias para a concretização dos objetivos da sua comunidade escolar. A gestão escolar intermédia revela-se como um contributo necessário ao desenvolvimento de cada política educativa e à concretização do projeto de cada escola. Neste ambiente, as competências dos gestores intermédios, detentores do cargo de coordenadores de departamento curricular, comandaram o presente estudo por entendermos que as mesmas sofreram significativas alterações na “escola do diretor” e percebermos que podem assumir uma função crucial na mobilização dos seus pares, na promoção da reflexão e no desenvolvimento de dinâmicas de mudança.

Considerando que “a primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005, p.48), ao longo dos anos de exercício da profissão, alguns dos quais no desempenho do cargo de coordenadora de departamento curricular, cresceu a curiosidade para investigar com

mais acuidade a sua essência e os seus objetivos, motivo base para o presente estudo. Também Hill & Hill (2012, p.23) advogam que “o investigador deve escolher um tema sobre o qual tenha particular interesse”. Neste sentido e, tendo por base o pressuposto de que uma grande percentagem de professores, ao longo da sua carreira, pode desempenhar o cargo em análise, objetivamos contribuir significativamente para um melhor conhecimento sobre as suas funções e a sua importância no processo organizacional da escola.

Na conjectura escolar em que nos encontramos, as dúvidas reproduzem-se diariamente, pois as imposições legais revelam-se, por vezes, pouco esclarecedoras, distantes das realidades escolares, em que os professores são obrigados a concretizar autênticos “malabarismos” na sua profissão. Sobressai, assim, a necessidade de se realizarem estudos desta natureza, permitindo-nos observar diferentes perspetivas, concretizar múltiplas leituras, constantes análises e profícuas reflexões, capazes de permitirem “ultrapassar as interpretações estabelecidas, que contribuem para reproduzir a ordem das coisas, a fim de fazer aparecer novas significações dos fenómenos estudados, mais esclarecedoras e mais perspicazes do que as precedentes” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 49-50). Estes autores registam, também, a importância de se “situar claramente o trabalho em relação a quadros conceituais reconhecidos” (*idem*, p.50), facto que contribuiu significativamente para a opção perfilhada.

Atendendo a que o processo de investigação empírica pode “ser considerado uma viagem” (Hill & Hill, 2012, p.21), “no caso das investigações puras ou aplicadas, uma «viagem de ida e volta» na medida em que começa no «País Teórico», chega ao «País Prático» e termina mais uma vez no «País Teórico» (*ibidem*), importou realizar os devidos preparativos para essa “viagem”, fazer “escolhas”, seleccionar os recursos e planear os métodos.

Neste momento do nosso trabalho, pretendemos proceder à delimitação do problema em estudo, identificando a pergunta de partida, as hipóteses construídas, os objetivos visados, as opções metodológicas praticadas, a definição da população e da amostra, os instrumentos de recolha de dados, os resultados conquistados e a análise conseguida.

1. Opções Metodológicas

“Não há bom trabalho que não seja uma procura sincera da verdade. Não a verdade absoluta, estabelecida uma vez por todas pelos dogmas, mas aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente devido ao desejo de compreender com mais justeza a realidade em que vivemos e para cuja produção contribuimos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.24).

A afirmação transcrita constituiu uma das alavancas para este estudo, pois compreender a realidade em que exercemos a profissão e contribuir para melhores desempenhos são objetivos que acompanham as páginas deste escrito, formulados a partir de múltiplas reflexões sobre vários episódios vivenciados no contexto educativo.

Gaston Bachelard, citado por Quivy & Campenhoudt (2008, p.25), “resumiu o processo científico em algumas palavras: «O facto científico é conquistado, construído e verificado»: conquistado sobre os preconceitos; construído pela razão; verificados nos factos”. Nesta envolvência, pretendemos encetar um percurso metodológico com base em conceitos previamente revisitados na literatura consultada, guiados por pressupostos construídos, complementados com o estudo empírico pretendido, capaz de nos conduzir a uma reflexão sobre o perfil de competências referente à liderança e qualidade científica do coordenador de departamento curricular, na escola atual, gerida pelo diretor, enfatizando o seu papel no desenvolvimento de uma escola reflexiva, em que a colegialidade docente impera e promove as mudanças educativas.

A importância que o departamento curricular assume no desenvolvimento de escolas eficazes é indiscutível. A promoção de uma cultura colaborativa, de participação, de entreajuda e de corresponsabilização, num verdadeiro ambiente de colegialidade docente, impõe-se como atributo do coordenador de departamento. Concomitantemente, deverá mostrar-se a contínua reflexão crítica conjunta sobre as ações tomadas e as metodologias utilizadas, objetivando o seu enriquecimento e consequente melhoria da qualidade da escola.

Na certeza de que “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Cam-

penhoudt, 2008, p.31), aspiramos compreender a realidade educativa descrita, recolhendo as perceções e os significados que diferentes intervenientes lhe atribuem. Importa-nos aceder às perceções que coordenadores de departamento curricular e professores manifestam sobre o exercício do cargo nas dimensões administrativa e pedagógica. No que concerne aos coordenadores, impera compreender a sua ação, a sua postura, as suas dúvidas e os seus receios, as suas expectativas e possíveis constrangimentos no exercício das suas funções. Em relação aos professores que não desempenham o cargo, mas que pertencem a um departamento disciplinar, interessa recolher, também, as perceções sobre a ação e a postura do coordenador do seu departamento, visando clarificá-las o mais possível, possibilitando uma análise comparativa e enriquecendo, desta forma, o presente estudo.

“Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico. Por isso, todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas” (Ferreira, 1987, p. 165). Também Afonso (2005, p.53) advoga que “a natureza de um problema de investigação consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão *o que é que não sabemos e queremos saber?*”. Nesta sequência, partilhamos o facto de se terem constituído inúmeras questões associadas ao tema em estudo nas nossas reflexões, ao longo de duas décadas de exercício da profissão, que pretendíamos clarificar. Para isso, assumimos o conselho de Quivy & Campenhoudt (2008, p.32) quando sublinham que podemos “procurar enunciar o projeto de investigação na forma de pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Os autores (*ibidem*) também sintetizam o conjunto das qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência de uma pergunta de partida em algumas palavras: “uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada”, possibilitando ao investigador um trabalho eficaz a partir dela e a conquista de elementos para lhe responder. “Para poder ser tratada, uma boa pergunta de partida deve ser realista, isto é, adequada aos recursos

peçoais, materiais e técnicos, em cuja necessidade podemos imediatamente pensar e com que podemos razoavelmente contar” (*idem*, p.38).

A pergunta construída para a qual almejamos obter algumas respostas profícuas é:

Na escola atual, que percepções têm os professores e os coordenadores de departamento curricular do papel destes no departamento e na dinâmica organizacional da escola?

Ancorada nos pilares teóricos descritos nos três primeiros capítulos deste trabalho, a pergunta formulada prevê perceber as percepções que os coordenadores de departamento curricular possuem sobre as suas funções no contexto de uma escola reflexiva, envolvida num ambiente colaborativo e de colegialidade, e as percepções dos professores que assistem ao desempenho dessas funções, no caminho da corresponsabilização de todos e de cada um, indispensável ao desenvolvimento de qualquer organização educativa.

A seleção do universo alvo deste trabalho foi tarefa que nos incomodou desde o início da sua conceção, pois das hipóteses que nos surgiram, acabámos por optar pela que nos pareceu mais prática e exequível: inquirir uma realidade conhecida, em que a difusão da informação fosse uma garantia e, como consequência, obtivesse um número de respondentes que garantisse fidedignidade e validade ao estudo apresentado. Neste contexto, convocámos professores dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de três escolas de um dos concelhos do distrito de Viseu.

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.119). Partindo do princípio que qualquer trabalho de investigação se deve estruturar em torno de algumas hipóteses, pois elas fornecem “à investigação um fio condutor particularmente eficaz (*ibidem*), delineámos, para o presente estudo, as que apresentamos a seguir, podendo ou não ser confirmadas com o estudo empírico:

Hipótese 1:

O coordenador de departamento curricular protagoniza atitudes de liderança, competências de coordenação e de supervisão / avaliação.

Hipótese 2:

O coordenador de departamento curricular assume a liderança do grupo e medeia as ligações entre os professores e a direção.

Hipótese 3:

O coordenador de departamento curricular promove dinâmicas de trabalho colaborativo e representa, nos órgãos próprios, as propostas do grupo que coordena.

Hipótese 4:

Na escola atual, gerida pelo diretor, o coordenador de departamento curricular viu diminuída a sua autonomia enquanto líder do departamento.

Hipótese 5:

O coordenador de departamento curricular sente-se preparado para o desempenho do cargo e reconhece o perfil de competências a ele associado.

Em conformidade com as referências teóricas revisitadas e a pergunta de partida construída, no sentido de podermos clarificar o perfil de competências referentes à liderança e à qualidade científica e pedagógica do coordenador de departamento curricular, na escola liderada pelo diretor, formulámos os seguintes objetivos específicos para o nosso estudo:

- Inferir sobre os contributos do coordenador de departamento curricular na promoção de uma cultura colaborativa de escola e no desenvolvimento de uma reflexão sobre as experiências e as práticas profissionais.
- Clarificar as estratégias utilizadas pelos coordenadores de departamento curricular na liderança do órgão de gestão intermédia.
- Percecionar como é feita pelo coordenador de departamento curricular a mediação entre os professores e a direção da escola.

- Avaliar se os coordenadores de departamento curricular se sentem preparados para o desempenho do cargo e reconhecem o perfil de competências a ele associado.
- Identificar os constrangimentos existentes no cargo de coordenação de departamento curricular.
- Perceber a opinião dos professores relativamente ao seu coordenador de departamento curricular e às competências demonstradas.
- Clarificar, de acordo com as políticas educativas atuais, as competências do coordenador de departamento curricular.
- Compreender as perceções dos professores e do coordenador face ao funcionamento do departamento curricular a que pertencem.
- Identificar se houve perda da autonomia do coordenador de departamento curricular com o novo modelo de gestão escolar.

2. Instrumentos de recolha de dados

As opções metodológicas para este projeto visam responder de forma clara à pergunta de partida e atingir os objetivos da investigação. Neste sentido, para analisarmos as conceções e representações dos coordenadores de departamento curricular e dos professores sobre o cargo de gestão intermédia em estudo, utilizamos um modelo de investigação que se insere, na sua maioria, num paradigma quantitativo, adotando como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Este documento “pode ser entendido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar.” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.7)

Quivy & Campenhoudt (2008, p. 186) registam que o inquérito por questionário “se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática.”

Também Ferreira (1987, p.167) advoga que:

“O inquérito é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibilizou com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral (...). A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objetivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica.”

A utilização de questionários permite-nos partir das respostas obtidas às questões colocadas e inferir sobre o seu significado e importância. O documento age como mediador entre o investigador e o inquirido, garantindo o anonimato e favorecendo a autenticidade das questões. Porém, partilhamos a consciência de que existem algumas salvaguardas na utilização deste dispositivo, pois Ghiglione & Matalon (2005, p.12) alertam que apresenta “o inconveniente muito grave 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” e podendo não ter qualquer certeza de que o inquirido dirá “a verdade” ou a “sua verdade” (*idem*, p. 2). Também Afonso (2005, p.103) regista que “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas

dizem que preferem”. Não obstante, adiantamos que, neste estudo, investigador e inquiridos apresentam uma relação muito próxima com o seu objetivo, dominando, por isso, a linguagem utilizada e atribuindo-lhe significados e sentidos muito próximos.

Para atingirmos os objetivos do nosso estudo e concretizarmos o trabalho empírico, realizámos dois questionários: um aos coordenadores de departamento curricular e outro aos professores pertencentes a departamentos curriculares.

“O inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas. Por outro lado, é uma das vias de acesso à racionalização que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas” (Ferreira, 1987, p.194). Neste contexto, Afonso (2005, p.101) regista que “na construção de questionários, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados”. Noutra ótica, Ghiglione & Matalon (2005, p.7) advogam que “o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”. Este instrumento de recolha de dados permite ao investigador dispor de um conjunto de discursos individuais, que sustentarão o seu discurso final. Neste ambiente, Afonso (2005, p.103) apresenta o constructo de Tuckman (1978), registando que

“ (...) em termos substantivos, a técnica do questionário permite cobrir três áreas da recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (*conhecimento ou informação*). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (*valores ou preferências*). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (*atitudes e convicções*) ”.

Com base no pressuposto de que os inquéritos nos podem oferecer várias possibilidades de interpretação, pois na formulação de múltiplas “questões podem-se fazer análises mais profundas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.16), optámos por estes instrumentos, operacionalizados na variante “de administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.188) ou “autoad-

ministrado” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.163) por ser o próprio inquirido a preenchê-lo. No registo destes autores, este é o instrumento mais adequado “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” (*idem*, p.13).

Os questionários construídos, um destinado aos professores que, no ano letivo de 2010/2011, exerceram a função de coordenadores de departamento curricular e outro aos professores que, nesse mesmo ano, não exerceram esse cargo, foram estruturados de forma semelhante, embora com questões específicas para cada um dos grupos, expectando cruzar os dados recolhidos.

Na fase preparatória dos questionários, para além do suporte teórico consultado, serviram-nos significativamente as reflexões ou conversas informais mantidas com os participantes no nosso estudo e os colegas dos diferentes departamentos curriculares, cujo assunto era conduzido, a maior parte das vezes, para as competências associadas ao cargo de gestão escolar intermédia em investigação.

Findas as primeiras versões dos documentos, importou testá-los com dois pequenos grupos semelhantes aos que constituiriam a população do nosso estudo (Bell, 2010). “O objetivo de um exercício-piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação” (*idem*, p. 129). Neste sentido, contámos com a colaboração preciosa desses inquiridos, a quem foi solicitada uma leitura crítica, procedendo a anotações e observações, conducentes a uma nova análise e a ligeiras alterações na formulação de algumas questões.

Na elaboração dos questionários, foram privilegiadas as questões fechadas, por nos parecerem mais adequadas às hipóteses formuladas e aos objetivos propostos. Foddy (1999, p. 143) enumera as seguintes vantagens para esta tipologia de questões:

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

Também Ghiglione & Matalon (2005, p.116) advogam que “do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, *a priori*, as mais cómodas”.

Uma vez que nos pareceu existirem algumas vantagens, aduzidas por Foddy (1999, p. 143) e por Ghiglione & Matalon, (2005, p.117), na aplicação de questões abertas, como permitirem aos sujeitos “expressarem-se através das suas próprias palavras”, auxiliarem “a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas”, indicarem “o que é mais relevante no espírito dos inquiridos” e darem “à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida”, aplicámos também uma no fim do questionário, que nos possibilitou registar alguns enunciados significativos para o presente estudo. Hill & Hill (2012, p.94) também defendem que esta tipologia de questões permite obter informação “mais «rica» e detalhada” e, por vezes, “inesperada”.

Na estrutura dos questionários, destacámos duas partes distintas. A parte I, que contemplou questões conducentes à caracterização pessoal e profissional da amostra seleccionada. A parte II, no questionário dos coordenadores de departamento, compreendeu quatro secções: A – Desenvolvimento Organizacional (treze questões), B – Liderança (treze questões), C – Coordenação (treze questões) e D – Supervisão (treze questões); no questionário dos professores, estas temáticas surgiram agrupadas e a parte II contemplou duas secções: A – Desenvolvimento Organizacional / Liderança (doze questões) e B – Coordenação / Supervisão (vinte questões). Em ambos os questionários, colocámos uma última questão. Secção E, no inquérito aos coordenadores de departamento e Secção C, no inquérito aos professores, de carácter aberto, pelas razões já invocadas.

Nas questões de resposta fechada, que ocupam a maior parte do questionário, optámos por escalas de medida de tipo nominal e ordinal, pergunta do tipo 2 (Hill & Hill, 2012), com cinco categorias. As primeiras, que, segundo Hill & Hill (2012, p.118), consistem “num conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes” foram utilizadas na parte I dos questionários. As segundas, que “admitem uma ordenação das suas categorias, ou seja, das respostas

alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas” (*ibidem*), foram construídas na parte II dos questionários.

Na parte II dos questionários, recorreremos àquela que, segundo Bell (2010,p.197) é considerada “a escala de medição de atitudes mais simples”, a escala de Likert. Estas escalas “pedem aos inquiridos que indiquem o grau de concordância ou discordância em relação a determinada afirmação ou série de afirmações” (*ibidem*). Recorreremos a “perguntas de tipo 2”, que utilizam respostas de uma “escala de avaliação” (Hill & Hill, 2012, p.111), e registámos as seguintes: “não concordo nada”; “concordo pouco”; “concordo”; “concordo muito” e “concordo totalmente”.

A estrutura dos inquéritos esforçámo-nos por respeitar as temáticas aludidas no enquadramento teórico desta investigação, refletir a pergunta de partida, as hipóteses formuladas e os objetivos patentes neste enquadramento empírico.

Para melhor justificarmos esta ligação, apresentamos o seguinte quadro:

QUADRO III – As hipóteses, os objetivos e as questões

Hipóteses	Objetivos	Questões	
		Coordenadores de Departamento	Professores
Hipótese 1: O coordenador de departamento curricular protagoniza atitudes de liderança, competências de coordenação e de supervisão / avaliação.	▪ Avaliar se os coordenadores de departamento curricular se sentem preparados para o desempenho do cargo e reconhecem o perfil de competências a ele associado.	A: 6,7 B: 12 C: 12 D: 1	
	▪ Clarificar, de acordo com as políticas educativas atuais, as competências do coordenador de departamento curricular.	A: 1,2,3,4 D: 2,3	A: 1 B: 7,17
Hipótese 2: O coordenador de departamento curricular assume a liderança do grupo e medeia as ligações entre os professores e a direção.	▪ Compreender as perceções dos professores e do coordenador face ao funcionamento do departamento curricular a que pertencem.	A: 8 B: 9 D: 2,3,4	
	▪ Clarificar as estratégias utilizadas pelos coordenadores de departamento curricular na liderança do órgão de gestão intermédia.	B: 4,5 C: 4,7,9,11 D: 8,9,10	A: 3,6 B: 4,6,10,11,16,18, 20
Hipótese 3: O coordenador de departamento curricular promove dinâmicas de trabalho colaborativo e representa, nos órgãos próprios, as propostas do grupo que coordena.	▪ Percecionar como é feita pelo coordenador de departamento curricular a mediação entre os professores e a direção da escola.	B: 3 C: 1,2 D: 12,13	A: 5
	▪ Perceber a perceção dos professores relativamente ao seu coordenador de departamento curricular e às competências demonstradas.	B: 9	A: 8, 9, 10, 11, B: 1, 2, 9
Hipótese 4: Na escola atual, gerida pelo diretor, o coordenador de departamento curricular viu diminuída a sua autonomia enquanto líder do departamento.	▪ Inferir sobre os contributos do coordenador de departamento curricular na promoção de uma cultura colaborativa de escola e no desenvolvimento de uma reflexão sobre as experiências e as práticas profissionais.	A: 9, 10 B: 6, 7, 8, 11 C: 8, 10, 13 D: 4, 5, 11	A: 2, 7 B: 5, 8, 12, 13, 19
	▪ Identificar os constrangimentos existentes no cargo de coordenação de departamento curricular.	A: 12, 13 B: 1, 2, 13 D: 6, 7	A: 12 B: 14, 15
Hipótese 5: O coordenador de departamento curricular sente-se preparado para o desempenho do cargo e reconhece o perfil de competências a ele associado.	▪ Identificar se houve perda da autonomia do coordenador de departamento curricular com o novo modelo de gestão escolar.	A: 11 C: 3, 5 E	A: 4 B: 3 C

3. Seleção da amostra

“Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades. Em ciências sociais é vulgar designarmos estas entidades por «casos» da investigação (...) pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos, ou qualquer tipo de entidade para o qual o investigador pretende retirar conclusões a partir da informação fornecida. Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de População ou Universo” (Hill & Hill, 2011, p.41).

O universo alvo do presente estudo apresentava-se definido à partida, faltando apenas delimitá-lo no espaço físico e geográfico. Tal como defendem Quivy & Campenhoudt (2008, p. 157) “não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”. Na organização em estudo, a poluição base eram os professores, importando inquirir, para atingir os objetivos formulados, os líderes e os liderados.

Depois de alguma reflexão, optámos por centralizar o estudo num espaço geográfico conhecido, em que convivem três escolas, dois agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada, convocando professores dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de três escolas de um dos concelhos do distrito de Viseu, na Zona Centro do País.

No concelho selecionado existem dois agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada. Um dos agrupamentos de escolas abrange a Educação Pré-Escolar, o primeiro e o segundo Ciclos do Ensino Básico e a sua população escolar situa-se nos seiscentos alunos e noventa professores. A sua formação remonta ao ano letivo de 2001/2002, tendo sido a antiga Escola Básica do 2º Ciclo a constituir-se como sede para acolher nas suas estruturas organizativas os outros ciclos de ensino. O Agrupamento é ainda constituído por mais sete estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e sete Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O segundo agrupamento de escolas entrou em funcionamento no ano letivo de 1998/1999, como Escola Básica Integrada, sendo, desde o ano letivo 1999/2000, um Agrupamento de Escolas que engloba onze escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico e seis Jardins de Infância, distribuídos por quatro fre-

guesias. A população escolar do Agrupamento ronda os quatrocentos e setenta alunos e sessenta e três docentes. A escola sede deste agrupamento funciona num edifício de construção recente, dotado de bom equipamento e ótimas instalações.

A escola não agrupada do concelho tem um historial de mais de trinta anos e proporciona diferentes ofertas formativas. A sua população escolar conta com cerca de quatrocentos e vinte alunos e setenta professores.

Objetivando atingir uma adesão ao presente estudo o mais expressiva possível, após autorização superior para a utilização do documento, deslocámo-nos pessoalmente às escolas selecionadas, formalizámos a colaboração numa carta dirigida aos Diretores e explicámos pessoalmente as finalidades dos questionários, solicitando o seu apoio na divulgação do estudo e na distribuição e recolha dos questionários junto dos inquiridos. Podemos afirmar que a receção à nossa solicitação revelou total disponibilidade e promessa de colaboração por todos os Diretores das escolas inquiridas.

Nos três ambientes educativos descritos, distribuímos o inquérito destinado aos coordenadores de departamento curricular, num total de doze inquéritos, tendo assistido a uma taxa de devolução de 100%. No que diz respeito ao inquérito destinado aos professores que não desempenham o cargo, interessou-nos apenas inquirir os pertencentes aos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário, por entendermos seguirem uma metodologia de trabalho idêntica e o órgão de pertença se intitular departamento curricular. Num total de cento e nove inquéritos distribuídos nas três escolas, acusámos a devolução de noventa, formalizando uma taxa de 82,6%, que nos pareceu satisfatória, atendendo ao momento da sua operacionalização, meses de junho e julho de 2011, envolvido em reais discordâncias com todos os procedimentos que associassem avaliação de professores e, conseqüente, manifestação de opiniões.

Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Resultados

“Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (...). Analisar mensagens por esta dupla leitura, onde uma segunda leitura se substitui à leitura «normal» do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião...” (Bardin, 2009, p.11).

Encetar um processo de investigação, pela primeira vez, arrasta um conjunto de incertezas, condicionadoras de determinadas ações, compreendendo que um investigador inexperiente não possui referentes teóricos suficientemente sólidos, capazes de lhe permitir avaliar a validade e a pertinência de determinadas opções para o seu estudo.

A presente investigação compreende uma análise quantitativa de várias perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos professores, encaixadas nas variáveis apresentadas e uma análise qualitativa, centrada na última questão dos questionários, em que os inquiridos puderam expressar, pelas suas próprias palavras, alguns constrangimentos associados ao cargo de gestão escolar intermédia na “escola do diretor”.

Na primeira etapa desta análise, partilhamos o facto de termos sentido algumas limitações na utilização do programa informático selecionado para operacionalizarmos o tratamento estatístico, pois constituía um recurso informático desconhecido, não obstante optámos por ocupar longas horas a “navegar” neste ambiente a apresentarmos os dados possíveis.

Uma vez que os questionários foram recebidos em seis grupos, dois por cada escola, tornou-se mais fácil a sua numeração, para depois procedermos 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 17.0. Após a definição das variáveis, introduzimos os dados que foram analisados, utilizando processos correntes da estatística descritiva, procedendo, posteriormente, ao cruzamento de algumas variáveis entre os dois questionários. Na construção dos gráficos, recorreremos ao programa Microsoft Office Excel 2007, uma vez que os nossos conhecimentos nesse ambiente se revelaram mais sólidos, podendo, desta forma, abreviar

esta etapa de análise de dados, com a segurança necessária a uma investigação sólida.

A partir do Quadro III, no sentido de cruzarmos as percepções do dois grupos de inquiridos, seleccionamos **dezassete variáveis relativas aos temas tratados** e apresentamos os gráficos possíveis, procedendo a uma leitura atenta. Redigimos, *a posteriori*, as inferências emergentes da análise efetuada, subcrevendo Bardin (2009, p.40), quando registas que “A intenção da análise de conteúdo é *a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*”. A mesma autora (2009, p.43) sublinha que

“A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura à «letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.”

No atinente ao item de resposta aberta, segunda fase desta análise, foi também concretizada a respetiva categorização. Segundo 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. Em princípio são, portanto, aplicadas as mesmas técnicas, ou, pelo menos, as mesmas orientações metodológicas”.

No decurso do presente capítulo, pretendemos partilhar os resultados do estudo empírico empreendido, após as opções metodológicas tomadas, apresentas no capítulo precedente. Como linha orientadora de todo o percurso de investigação, registou-se a pergunta de partida, prevendo compreender as percepções que, na escola atual, os professores e os coordenadores de departamento curricular têm do papel destes no departamento e em toda a dinâmica organizacional da escola.

Avaliar procedimentos e práticas tornou-se recorrente e habitual nos últimos anos, pelo que a responsabilização e a prestação de contas perante os resultados das ações de cada um e do grupo pertencem às práticas de cada organização escolar. Torna-se consensual o facto de que ao coordenador de

departamento curricular é-lhe confinada a responsabilidade de despoletar a tomada de consciência, a reflexão e a participação nas decisões educativas. Neste sentido, procuramos perceber se os gestores intermédios em estudo assumem, nas suas práticas, este espírito e se essas atitudes são reconhecidas e valorizadas pelos seus pares.

Na apresentação dos resultados, optamos por, à semelhança da estrutura dos inquéritos, congregar as variáveis de cada vertente em análise (desenvolvimento organizacional, liderança, coordenação, supervisão), que se apresentam agrupadas (desenvolvimento organizacional / liderança e coordenação / supervisão) no inquérito aos professores do departamento curricular, para depois procedermos a uma discussão individual de cada variável e inferirmos algumas premissas. Ulteriormente, tentaremos cruzar algumas variáveis dos inquéritos aos coordenadores de departamento curricular e do inquérito aos professores do departamento, intentando concluir sobre a uniformidade das suas perceções, percebendo se operam no mesmo caminho, sustentando-as com os pilares teóricos revisitados.

Os participantes no presente estudo apresentam-se divididos em dois estratos, dadas as finalidades do mesmo, um grupo constituído pelos coordenadores de departamento curricular e outro pelos professores que não exercem o cargo. Em cada um desses estratos, foi conseguida a amostra esperada. Os doze inquéritos distribuídos aos coordenadores foram devolvidos na totalidade, auscultando-se os quatro departamentos existentes nas escolas. No inquérito aos coordenadores de departamento curricular, não nos pareceu relevante identificar os mesmos, pois poderia sugerir a identificação individual do gestor intermédio e indiciar alguma avaliação impensada ao desempenho do cargo, numa época marcada por alguns conflitos e desencontros de opiniões. A taxa de retorno destes questionários encontra-se nos 100%.

A devolução dos questionários dos professores que não desempenhavam o cargo não teve a mesma representação, pois dos cento e nove documentos distribuídos foram entregues noventa, o que corresponde a uma taxa de 82,6%, o que nos pareceu satisfatório, dadas as razões apresentadas, relacionadas com a época da distribuição e o clima profissional vivenciado nas escolas.

Para o tratamento estatístico foram considerados válidos todos os inquéritos devolvidos.

1. Inquérito aos Coordenadores de Departamento Curricular

Neste contexto, pretendemos ser fiéis aos questionários apresentados e inferir sobre os resultados plasmados nos mesmos. A estrutura dos inquéritos contemplava dois momentos: elementos pessoais e profissionais e elementos de opinião. Começamos por caracterizar a amostra, a partir dos elementos pessoais e profissionais registados, e continuamos com a dissertação dos resultados conseguidos nos elementos de opinião dos inquéritos.

1.1. Caracterização da amostra / Elementos pessoais e profissionais

Idade

Quadro 1 – Distribuição dos respondentes segundo a idade

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
De 35 a 44 anos	3	25,0	25,0	25,0
45 a 54 anos	6	50,0	50,0	75,0
Mais de 54 anos	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

O nível etário dos coordenadores inquiridos situa-se maioritariamente entre os 45 e os 54 anos, com uma ocorrência de 50%, o que seria expectável uma vez que a designação para o cargo obedece a imposições legais, já apresentadas no enquadramento teórico, diretamente relacionadas com a idade e com a redução da componente letiva ao abrigo do artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente. A restante percentagem distribui-se em igual número, 25%, pelas outras escalas apresentadas.

Tempo de serviço docente

Quadro 2 – Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço docente

Tempo de serviço docente	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
De 12 a 20 anos	2	16,7	16,7	16,7
De 21 a 30 anos	9	75,0	75,0	91,7
Mais de 30 anos	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

No quadro apresentado, percebemos que a maior parte dos inquiridos, 75,0%, possui entre vinte e um e trinta anos de tempo de serviço, a que se acrescentam 8,3% de inquiridos que possui mais de trinta anos de tempo de serviço. Este registo parece denotar a preocupação já apresentada na inferência anterior. Legalmente, a distribuição do cargo solicita docentes com mais experiência e, conseqüentemente, mais tempo de serviço. Repare-se a importância que assume, neste contexto, o respeito pelas horas letivas disponibilizadas ao abrigo do artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente.

Habilitações académicas

Quadro 3 - Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Licenciatura	8	66,7	66,7	66,7
Pós-graduação	2	16,7	16,7	83,3
Mestrado	2	16,7	16,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

A maioria dos inquiridos possui licenciatura, com uma ocorrência de 66,7%, surgindo 16,7% com pós-graduação e a mesma percentagem com mestrado, o que denota um pouco a preocupação crescente dos docentes em

possuir uma formação acrescida, que lhes confira determinada especialização na área privilegiada por eles.

Áreas em que possui formação especializada

Quadro 4 – Distribuição dos respondentes por áreas de formação especializada

Áreas de formação especializada	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Orientação Educativa	0	0	0	0
Supervisão Pedagógica	0	0	0	0
Formação de Formadores	2	16,7	16,7	16,7
Outra	3	25,0	25,0	25,0
Não possui	7	58,3	58,3	100,0

Quadro 4.1 – Outra formação especializada

Outra formação especializada	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
	9	75,0	75,0	75,0
Desenvolvimento curricular	1	8,3	8,3	83,3
Direito	1	8,3	8,3	91,7
Educação especial	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Neste campo, constatámos que a percentagem de coordenadores que não possui qualquer tipo de formação complementar ou especialização se situa em 58,3%. Não obstante, estas tabelas permitem-nos deambular um pouco sobre as orientações dos normativos regulamentadores da designação dos coordenadores, que registam que este deve possuir, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores, Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, ou pertencer a um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Na realidade encontrada, constatamos que apenas 16,7% dos respondentes apresenta formação especializada em Formação de Formadores. Nas áreas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica não encontramos nenhuma ocorrência. Verificamos que 83,4% dos coordenadores de departa-

mento desempenha o cargo sem possuir formação acrescida, nas áreas legalmente apontadas como preferenciais para esse fim, e 58,3% não possui qualquer formação suplementar.

No que diz respeito ao item relativo à “outra formação especializada”, que os inquiridos poderiam identificar, encontrámos uma percentagem de 25%, que assinalou as áreas de Desenvolvimento Curricular, Direito e Educação Especial, com uma ocorrência de 8,3% por cento, equivalente a um inquirido, em cada área apresentada.

Anos de permanência na escola

Quadro 5 – Distribuição dos respondentes de acordo com os anos de permanência na escola

Anos de permanência na escola	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Menos de 2	2	16,7	16,7	16,7
Mais de 4	10	83,3	83,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Neste item, encontrámos uma significativa percentagem, 83,3% de coordenadores, que se encontra na escola há mais de quatro anos, o que revela uma importância significativa para a compreensão de toda a organização da mesma. Pensamos que o conhecimento da realidade educativa em que se assumem cargos de liderança constitui sempre uma vantagem para o sucesso dessa liderança. Apenas 16,7% dos inquiridos se encontra na escola há menos de quatro anos.

Número de anos de exercício do cargo

Quadro 6 – Distribuição dos respondentes pelo número de anos de exercício do cargo de coordenador de departamento curricular

Anos de exercício do cargo	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Menos de 2	5	41,7	41,7	41,7
De 2 a 4	3	25,0	25,0	66,7
Mais de 4	4	33,3	33,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Tendo em conta as percentagens conquistadas na tabela relativa ao número de anos de permanência na escola, em que 83,3% dos respondentes se encontrava há mais de quatro anos na sua escola, seria de esperar uma percentagem similar na tabela acima apresentada. Nesta, constata-se que uma grande percentagem de coordenadores, 41,7%, desempenha o cargo há menos de dois anos, 33% há mais de quatro anos e 25% no registo de dois a quatro anos. Este resultado caminha um pouco à margem do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, que aconselha a que o coordenador deva pertencer a um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação. Contudo, a percentagem seguinte regista uma ocorrência de 33%, que traduz o número de quatro coordenadores a desempenharem o cargo há mais de quatro anos, o que poderá ir de encontro às diretrizes normativas, que sublinham experiência e a autoridade.

Outros cargos já exercidos nesta ou noutra escola

Quadro 7 – Distribuição dos respondentes pelos cargos exercidos nesta ou noutra escola

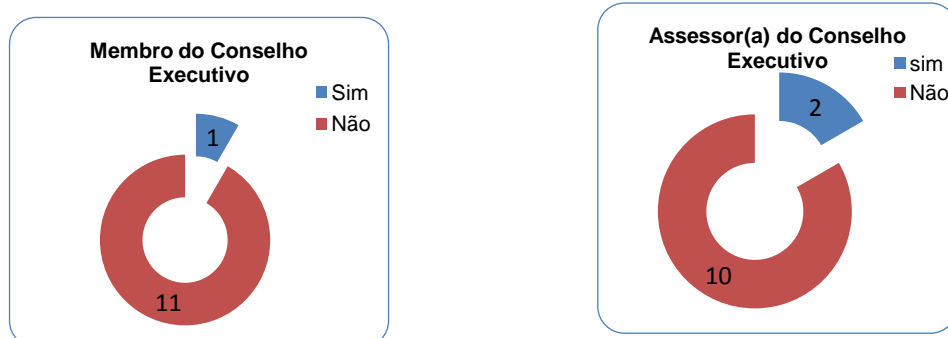
Cargos exercidos	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Membro do Conselho Executivo	1	8,3	8,3
Assessor(a) do Conselho Executivo	2	16,7	16,7
Presidente da Assembleia de Escola / Conselho Geral	0	0,0	0,0
Membro da Assembleia de Escola / Conselho Geral	0	0,0	0,0
Orientador(a) de Estágio	4	33,3	33,3
Coordenador(a) de Diretores de Turma	2	16,7	16,7
Diretor(a) de Turma	10	83,3	83,3
Representante de Área Disciplinar	9	75,0	75,0
Outro	2	16,7	16,7

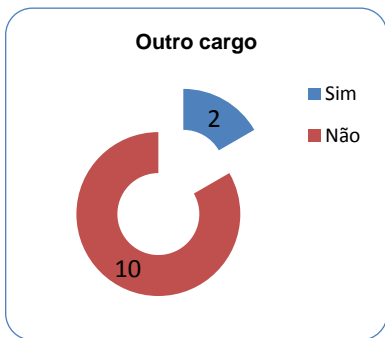
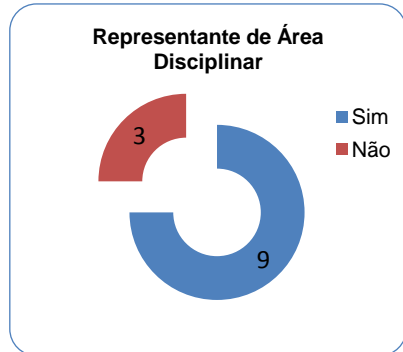
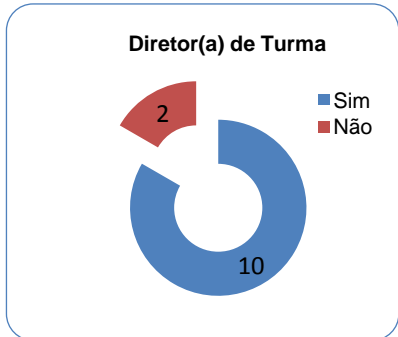
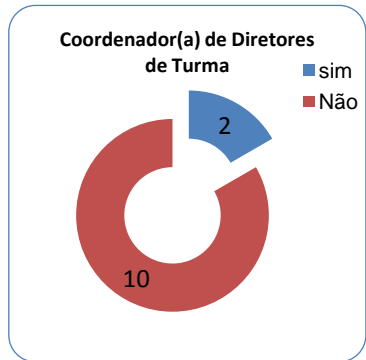
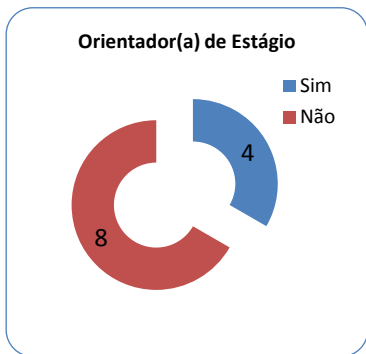
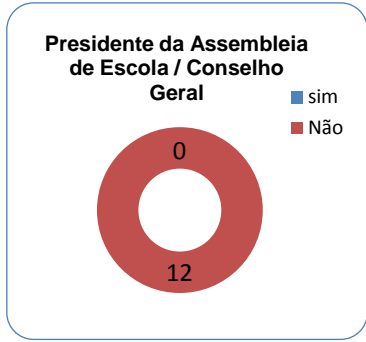
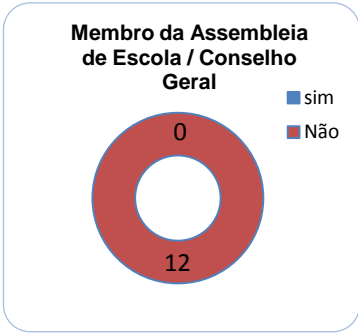
No questionário dos coordenadores de departamento apresentámos um registo de oito opções de cargos eventualmente desempenhados (membro do conselho executivo, assessor(a) do conselho executivo, presidente da assembleia de escola/conselho geral, membro da assembleia de escola/conselho geral, orientador(a) de estágio, coordenador(a) de diretores de turma, diretor de turma, representante da área disciplinar) e ainda uma opção para um registo de outro cargo desempenhado, que não estava sinalizado no questionário.

A leitura do quadro apresentado permite-nos constatar que os coordenadores inquiridos já exerceram outros cargos, para além do de coordenador de departamento. Encontramos a percentagem mais elevada no cargo de diretor de turma, 83,3%, o que seria expeável, pois este surge como o cargo que todos os docentes desempenham mais recorrentemente ao longo da sua carreira profissional, dadas as necessidades da escola. A seguir, encontramos a percentagem de 75% para o cargo de representante de área disciplinar, o que nos parece significativo uma vez que é um cargo diretamente relacionado com o de coordenador, cujas funções se entrecem e se completam. A percentagem conseguida pelo cargo de orientador de estágio, 33,3%, também nos parece relevante, pois concebe funções de orientação, coordenação e supervisão, consideradas contínuas nas funções do coordenador. Encontramos, depois, percentagens mais reduzidas para os outros cargos registados: membro do conselho executivo regista 8,3%; assessor do conselho executivo regista 16,7% e coordenador de diretores de turma marca 16,7%. Na opção de outros cargos desempenhados, ainda foram assinalados os cargos de delegado de departamento, com 8,3%, que é a pretérita designação para o cargo em estudo, e, também, o cargo de diretor de instalações, com 8,3%.

Apresentamos, em gráfico, as conclusões obtidas.

Gráfico I – Outros cargos já exercidos pelos coordenadores em gráfico





1.2. Elementos de opinião

A segunda parte dos questionários objetivava recolher a opinião dos inquiridos relativamente às competências de desenvolvimento organizacional, liderança, coordenação e supervisão, associadas ao cargo de gestão escolar intermédia em análise.

Neste campo, concebemos treze variáveis para cada vertente, de acordo com as asserções apresentadas nos questionários, cujas percentagens apresentaremos, primeiro nos quadros que se seguem, e depois rodeadas de algumas inferências significativas.

Deliberámos reunir as variáveis em quadros antológicos, similares aos inquéritos respondidos, por nos parecer um registo de mais fácil e significativa leitura. *A posteriori*, discorreremos, individualmente, sobre cada uma das variáveis que compõem os quadros apresentados.

1.2.1. Desenvolvimento Organizacional

Quadro 8 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Desenvolvimento Organizacional

Variáveis relativas ao Desenvolvimento Organizacional	Respostas válidas					Não res- pon- de (%)	Resp. Invá- lida (%)
	Não con- cordo nada (%)	Con- cordo pouco (%)	Con- cordo (%)	Con- cordo muito (%)	Con- cordo total- mente (%)		
V1. No desempenho deste cargo, oriento-me pelo Projeto Educativo da Escola.	0,0	0,0	25,0	16,7	58,3	0,0	0,0
V2. Sinto, igualmente, necessidade de conhecer e compreender outros documentos orientadores da minha Escola (Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno da Escola, Plano Anual de Atividades da Escola).	0,0	0,0	8,3	8,3	83,3	0,0	0,0
V.3 Participo decisivamente na construção dos documentos referenciados anteriormente.	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	0,0	0,0
V4. Contribuo regularmente para a formulação ou reformulação dos objetivos orientadores da minha Escola.	0,0	0,0	25,0	58,3	16,7	0,0	0,0
V.5 No trabalho desenvolvido com o Departamento que coordeno, tenho em conta sempre o funcionamento global da Escola.	0,0	0,0	25,0	41,7	33,3	0,0	0,0
V6. Considero que o meu desempenho como coordenador(a) de Departamento Curricular é essencial para o sucesso da minha Escola.	0,0	0,0	50,0	41,7	8,3	0,0	0,0
V7. Na minha Escola, os Coordenadores de Departamento Curricular trabalham em grupo, concertando opiniões, no sentido de alcançar os mesmos objetivos educativos.	8,3	0,0	50,0	33,3	8,3	0,0	0,0

V8. Nas reuniões que oriento como Coordenador(a), promovo a análise e a reflexão sobre situações e atitudes, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos.	0,0	0,0	16,7	58,3	25,0	0,0	0,0
V9. Na minha ação como Coordenador(a), proponho e promovo a dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma Escola ativa e dinâmica.	0,0	8,3	16,7	66,7	8,3	0,0	0,0
V10. Participo e promovo a participação dos membros do meu departamento no processo de autoavaliação da Escola.	0,0	8,3	41,7	41,7	8,3	0,0	0,0
V11. No modelo de Gestão Escolar Atual, o poder de decisão do(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular diminuiu.	25,0	33,3	16,7	8,3	8,3	8,3	0,0
V12. Reconheço que as propostas do meu Departamento, apresentadas à Direção, são analisadas e aprovadas.	0,0	8,3	25,0	33,3	33,3	0,0	0,0
V13. A Direção da Escola valoriza e reconhece a importância do cargo de Coordenação de Departamento Curricular.	0,0	0,0	25,0	33,3	41,7	0,0	0,0

O constructo de que as escolas se apresentam como organizações preenchidas por identidades plurais, com visões multifacetadas, objetivos distintos e atitudes dispersas foi apresentado no ambiente do enquadramento teórico deste estudo. Esta diversidade foi também considerada de suma importância para o próprio desenvolvimento organizacional, desde que consigamos construir a “personalidade organizacional” partilhada por Sergiovanni (2004b, p.38).

Na leitura do quadro apresentado, nas variáveis relativas ao conhecimento do Projeto Educativo de Escola, do Projeto Curricular de Escola, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades da Escola, observamos que todos os inquiridos se situam a partir do nível “concordo” e que as percentagens máximas, 58,3% na variável um e 83,3% na variável dois, se encontram no “concordo totalmente”, o que se revela positivo para a importância destes documentos. É absolutamente consentânea a necessidade de estes líderes de gestão intermédia se orientarem e conhecerem os documentos vitais para o desenvolvimento organizacional de sua escola.

Quando se inquire sobre a participação de cada um na construção ou reformulação dos documentos referenciados, as percentagens mantêm-se ainda a partir do nível de concordância, recuando as máximas, 50,0% para a variável três e 58,3% para a variável quatro, para o nível “concordo muito”, o que se revela bastante significativo na construção da dinâmica organizacional de cada instituição educativa.

Comprovar que os coordenadores têm em conta o funcionamento global da escola em todo o trabalho desenvolvido com o departamento que coordena

nam foi conseguido no quadro, na variável cinco, em que visionamos as percentagens em todos os níveis positivos, com 41,7% no “concordo muito”. A par, também se encontra a percepção que os coordenadores possuem relativamente à importância que o seu trabalho apresenta para o sucesso da sua realidade escolar, com a percentagem de 50,0% para o nível “concordo”, 41,7% para o nível “concordo muito” e 8,3% para o nível “concordo totalmente”. Neste contexto, encontramos da parte destes líderes a plena consciência dos contributos que poderão oferecer à escola, desenvolvendo um trabalho de gestão de qualidade.

A partir da variável sete, em que as asserções focalizavam algumas vertentes próprias da colegialidade docente, emergiram alguns resultados nos níveis “não concordo nada” e “concordo pouco”, que não parecem relevantes dada a percentagem ocorrida, 8,3%. Porquanto, salientamos a ocorrência de 50% para o nível “concordo” quando se advoga o trabalho em grupo e a concertação de opiniões, na variável sete, garante de mais e melhor aprendizagem organizacional. Os inquiridos afirmaram, também, promover a análise e a reflexão sobre situações e atitudes educativas, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos, com um registo de 58,3% no nível “concordo muito” e 25,0% no nível “concordo totalmente”, bem como propor e promover a dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma escola ativa e dinâmica, com uma ocorrência de 66,7% no nível “concordo muito”. Neste campo, pensamos que o suporte teórico aduzido se reflete nas respostas dos inquiridos, em que a maior parte dos agentes educativos vivencia escolas em que o dinamismo e a reflexão são preocupações dos seus líderes. O profissional docente reflexivo transformará, certamente, o contexto em que opera em comunidade reflexiva. Alarcão (2000, p.17) partilha que “uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos, que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém”.

A variável dez focalizava a importância da operacionalização do processo de autoavaliação da escola, em que a maior parte dos inquiridos, 41,7 % no

“concordo”, 41,7% no “concordo muito” e 8,3% no “concordo totalmente”, afirma participar e promover a participação dos membros do departamento.

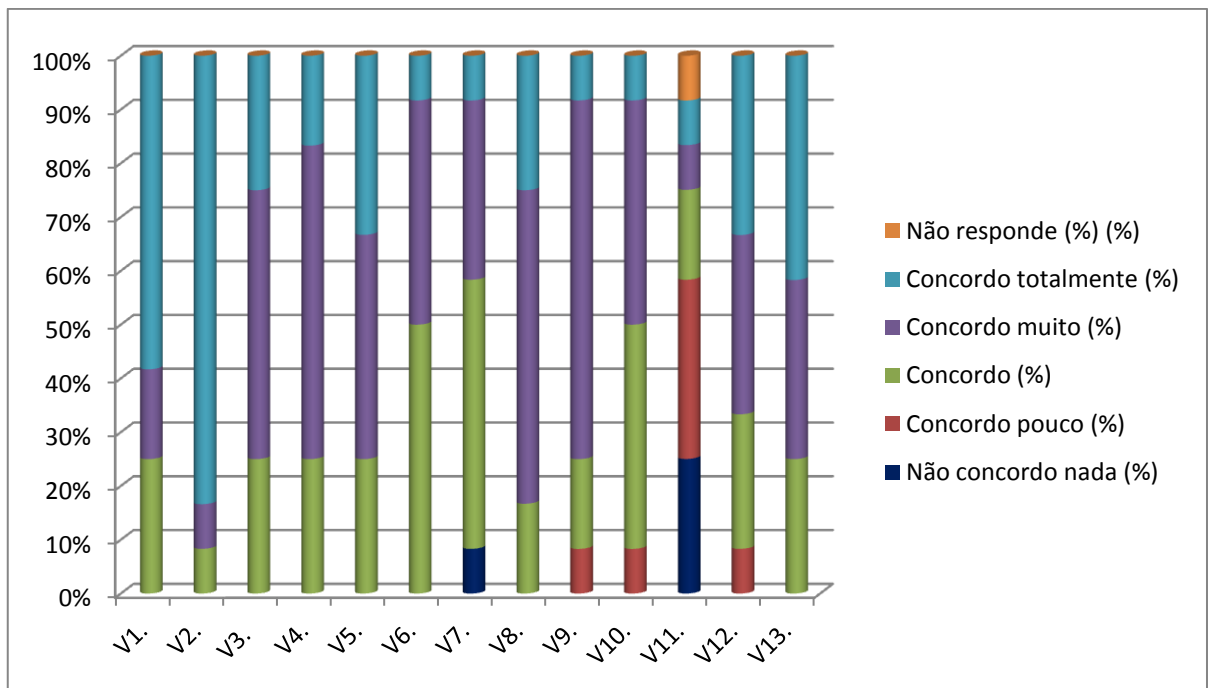
As variáveis onze, doze e treze afluam aspetos emergentes no novo modelo de Gestão Escolar, em que a presença do Diretor poderia constranger atitudes de liderança intermédia. Neste contexto, partimos da variável onze, cuja asserção compreendia o facto de, neste novo modelo de gestão, o poder de decisão do coordenador poder ter diminuído, que conquistou claramente resultados mais significativos nos níveis “não concordo nada”, 25%, e “concordo pouco”, 33,3%, perfazendo 58,3%. A outra parte distribuiu-se nos restantes níveis, 16,7% para o “concordo”, e 8,3% para o “concordo muito”, não tendo respondido 8,3% dos inquiridos. De facto, salienta-se aqui um leve constrangimento por parte dos coordenadores, pois 33,3% confessa sentir o seu poder de decisão diminuído com a figura do diretor.

A variável doze solicitava a perceção dos coordenadores quanto à reação da direção às propostas do departamento, respondendo 25% dos inquiridos que “concordava”, 33,3 % que “concordava muito” e 33,3% que concordava totalmente” que elas eram analisadas e aprovadas.

Por último, na leitura deste quadro, revelou-se consensual o facto de os coordenadores considerarem que a direção da escola reconhece a importância do cargo de coordenação de departamento curricular, fundamentada com 41,7% no nível “concordo totalmente”, 33,3% no nível “concordo muito” e 25% no nível “concordo”.

Objetivando permitir uma leitura mais clara das inferências conseguidas neste ponto do trabalho, apresentamos, em gráfico, as variáveis relativas ao Desenvolvimento Organizacional.

Gráfico 2 – Resultados relativos ao Desenvolvimento Organizacional



Pensamos ter corroborado com estes resultados a ideia apresentada nos primeiros capítulos do estudo, em que se revelou imperioso o papel que os gestores intermédios, principalmente os coordenadores de departamento curricular, desempenham no desenvolvimento organizacional da escola, aceite e valorizado pela gestão de topo, o diretor, premissa basilar para a contínua construção da qualidade das organizações. Insistimos na necessidade de continuarmos a promover a colaboração, a partilha, a reflexão, em ambientes de colegialidade docente, garantes do sucesso de qualquer organização educativa.

1.2.2. Liderança

Quadro 9 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Liderança

Variáveis relativas à Liderança	Respostas válidas					Não respondido (%)	Resp. Inválida (%)
	Não concordo nada (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo muito (%)	Concordo totalmente (%)		
V1. Sinto-me motivado(a) para desempenhar o cargo de Coordenação de Departamento Curricular, na escola atual.	8,3	41,7	33,3	16,7	0,0	0,0	0,0
V2. As tarefas que me são exigidas atualmente, como Coordenador(a), reclamam mais tempo para a sua concretização.	0,0	8,3	8,3	41,7	41,7	0,0	0,0
V3. Mediar relações interpessoais e profissionais é uma vertente importante do meu trabalho.	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	0,0
V4. Planifico regularmente o trabalho do Departamento, definindo os objetivos a alcançar nas diferentes atividades.	0,0	0,0	41,7	41,7	8,3	8,3	0,0
V5. Preocupo-me em organizar as tarefas e distribuí-las entre os professores do Departamento.	0,0	8,3	25,0	33,3	25,0	8,3	0,0
V6. Estimulo a participação ativa dos professores na vida da Escola.	0,0	0,0	41,7	33,3	16,7	8,3	0,0
V7. Considero-me o principal promotor do dinamismo do Departamento que coordeno.	8,3	41,7	16,7	25,0	8,3	0,0	0,0
V8. Sinto que influencio positivamente os professores que coordeno relativamente às suas atitudes educativas.	0,0	25,0	66,7	8,3	0,0	0,0	0,0
V9. As propostas apresentadas por mim são apoiadas pelos elementos do Departamento.	0,0	0,0	41,7	41,7	16,7	0,0	0,0
V10. As propostas apresentadas por mim são apoiadas pelos elementos dos outros órgãos a que pertença.	0,0	8,3	25,0	41,7	25,0	0,0	0,0
V11. Nas reuniões de Conselho Pedagógico, a minha intervenção é tida em conta e contribui para o sucesso da escola.	0,0	0,0	75,0	16,7	8,3	0,0	0,0
V12. Considero possuir competências de liderança, enquanto coordenador(a), supervisor(a) e avaliador(a), capazes de gerir o grupo que coordeno.	0,0	16,7	58,3	16,7	8,3	0,0	0,0
V13. A minha participação no processo de Avaliação de Desempenho Docente dificultou as relações interpessoais no grupo que coordeno.	16,7	41,7	8,3	0,0	0,0	33,3	0,0

A liderança é a vertente basilar deste estudo, pois entendemos que possuir um perfil de um bom líder envolve todas as restantes competências de um gestor escolar, servindo esta de mote para as ações de coordenar, supervisionar e avaliar. A existência de boas lideranças na escola é o suporte para o desenvolvimento organizacional, para o dinamismo, para a evolução e consequente mudança.

O quadro relativo a esta vertente transparece alguns constrangimentos no que diz respeito ao desenvolvimento desta competência por parte dos inquiridos. Se atendermos à primeira variável, constatamos que o aspeto principal para o desenvolvimento de boas lideranças e de lideranças fortes, bem como a

motivação para o desempenho do cargo, se encontram defraudadas, pois metade dos inquiridos situou a sua resposta entre o “não concordo nada”, 8,3%, e o “concordo pouco”, 41,7%, denotando a falta de incentivo pessoal para o desempenho do cargo na escola em que agimos. Surgem, contudo, 33,3% de inquiridos a concordar e 16,7% a concordar totalmente, o que nos permite registrar que, na escola atual, existem apenas 50% de líderes motivados. Neste contexto, encontra-se a segunda variável, que alerta para o tempo reclamado para a concretização das tarefas do coordenador de departamento curricular. Os resultados conquistados refletem claramente a opinião de tantos outros líderes, a quem lhes é pedido uma miríade de documentos, mas a quem são disponibilizadas paupérrimas horas para a sua construção. Neste ambiente, os níveis “concordo muito” e “concordo totalmente” apresentam ocorrências de 41,7% para cada, ficando 8,3% para o “concordo” e 8,3% para o “concordo pouco”, o que transparece claramente a percepção do pouco tempo oferecido para desempenhar um cargo reconhecidamente importante na escola.

Na variável três, sobressaía uma das competências essenciais deste líder: mediar relações interpessoais e profissionais. A leitura efetuada permite-nos concluir que todos os inquiridos sentem essa necessidade na sua função, encontrando com igual percentagem, 33,3%, os níveis “concordo”, “concordo muito” e “concordo totalmente”, o que perpassa essa consciência da parte de quem lidera.

No atinente à planificação regular do trabalho do departamento e à definição dos objetivos a alcançar nas diferentes atividades, entende-se que os níveis de concordância na sua realização, 41,7% para o “concordo” e o “concordo muito” e 8,3% para o “concordo totalmente”, transmitem essa preocupação dos coordenadores, considerada fulcral para a organização de qualquer trabalho. Registamos, contudo, uma percentagem de 8,3% para a não obtenção de resposta nesta variável. Na mesma ótica, mas apenas com um ligeira nuance, visionamos os resultados para a variável cinco, que testemunha a preocupação que os coordenadores sentem em organizar e distribuir tarefas no seu grupo. Neste contexto, surgiu apenas a ocorrência de 8,3% no nível “concordo pouco”, considerada pouco relevante neste universo.

No ambiente da participação ativa na escola e da responsabilidade de qualquer líder na sua promoção, emergem as variáveis seis, sete e oito, claramente refletoras da postura dos inquiridos. Na variável seis, o quadro denota que, à exceção de uma percentagem de 8,3 % de não respondentes, as ocorrências se situaram nos níveis positivos, assumindo 41,7% que “concorda”, 33,3% que “concorda muito” e 16,7% que concorda totalmente. Não obstante, os resultados da variável sete constituíram alguma surpresa, pois metade dos respondentes, 8,3% para o “não concordo nada” e 41,7% para “o concordo pouco”, assumiu não considerar ser o principal promotor do dinamismo do departamento. Equilibram um pouco o resultado as percentagens de 16,7% para o “concordo”, 25% para o “concordo muito” e 8,3% para o “concordo totalmente”. Estes valores revelam alguma insegurança no desempenho do cargo e inusitada consciência da estimulação positiva a oferecer ao grupo coordenado. Porém, a variável oito, relativa à influência positiva que os coordenadores transmitem aos professores do departamento, consegue secundarizar um pouco este resultado ao apresentar a ocorrência de 66,7% para o nível “concordo” e 8,3% para o “concordo muito”, apesar de remanescer um número de 25% no “concordo pouco”.

Em consonância com a “escola reflexiva”, apresentada cada vez mais na literatura revisitada, importa reforçar que o coordenador de departamento curricular se relaciona com os seus pares numa base de colegialidade e reflexão, partilhando e discutindo interesses e preocupações, objetivando a mesma linha de ação e conquistando, em cada momento de reflexão, oportunidades de enriquecimento pessoal e coletivo. Alarcão (2000, p.18) defende que “o agir profissional do professor tem de ser, na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns”. Nesta linha ideológica, Sá-Chaves & Amaral (2000, pp.81-85) enfatizam a passagem do “eu solitário” ao “eu solidário”, concluindo que as atitudes de isolamento que se confinavam à sala de aula, próprias das práticas tradicionais, são impraticáveis na escola contemporânea.

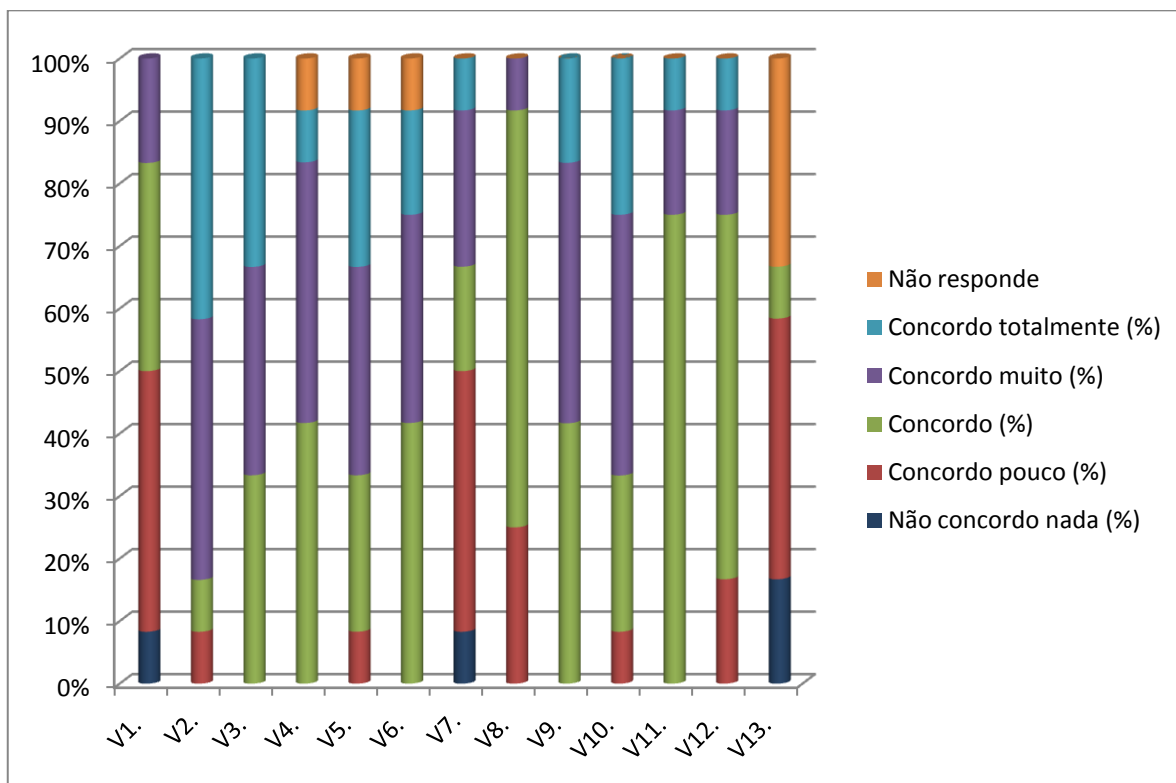
As variáveis seguintes focalizavam a ação do líder coordenador nos grupos em que age. No cenário da variável nove, relativa à aprovação pelos membros do departamento das propostas do coordenador, impõem-se novamente os níveis positivos, com 41,7% para os níveis “concordo” e “concordo muito” e 16,7% para o nível “concordo totalmente”. O ambiente da variável seguinte, que versa o facto de as propostas do coordenador serem também aprovadas pelos elementos dos outros órgãos a que pertence, aparece na mesma linha, registando apenas uma ocorrência de 8,3% para o nível “concordo pouco”. Na variável onze, relativa ao peso da intervenção dos coordenadores nas reuniões de conselho pedagógico, sobressai a ocorrência de 75% no nível “concordo”, 16,% no “concordo muito” e 8,3% no seguinte. Estes registos denotam trabalho colaborativo nesta estrutura, de suma importância para a concertação de atitudes educativas.

Analisámos as últimas variáveis deste quadro com alguma distinção, mormente por merecerem especial cuidado e importância. A variável doze pretendeu revelar a consciência dos inquiridos no que diz respeito às competências imputáveis ao cargo desempenhado, reconhecendo a sua capacidade de liderança no desempenho desses perfis. Ressalta a percentagem de 16,7% no nível “concordo pouco”, talvez pouco dignificador para a organização da escola e dos representantes das diferentes estruturas que sustentam essa organização. Nos níveis seguintes, registamos 58,3% no “concordo”, 16,7% no “concordo muito” e 8,3% no “concordo totalmente”.

A última variável aborda um tema delicado e ainda conturbado para as organizações escolares, a avaliação de desempenho docente e as consequências que a participação do coordenador teve para as relações interpessoais no grupo que coordena. Nesta envolvência, surge, claramente, a maior percentagem nos níveis negativos, 16,7% para o “não concordo nada” e 41,7% para o “concordo pouco”, o que é satisfatório para a estabilidade dos grupos. Não obstante, surge uma minoria que concorda, com 8,3%, e cerca de uma terça parte, 33,3%, que não opinou neste tema, o que perpassa algum receio e alguma insatisfação.

No sentido de oferecer uma leitura mais facilitada, apresentamos o seguinte gráfico relativo às variáveis da liderança.

Gráfico 3 - Resultados relativos à liderança



A literatura revisitada no enquadramento teórico premeia a capacidade de liderança, reconhecendo-a como o pilar mais importante na morfologia organizacional da escola. Tudo na escola é liderado, tudo na escola é gerido, porquanto cabe aos líderes de gestão intermédia, principalmente aos coordenadores de departamento curricular, assumirem conscientemente essa competência e operacionalizarem-na com a qualidade que a escola merece.

1.2.3.Coordenação

Quadro 10 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Coordenação

Variáveis relativas à Coordenação	Respostas válidas					Não res- pon- de (%)	Resp. Invá- lida (%)
	Não con- cordo nada (%)	Con- cordo pouco (%)	Con- cordo (%)	Con- cordo muito (%)	Con- cordo total- mente (%)		
1.Considero-me um(a) mediador(a) entre a Direção e os professores que coordeno.	0,0	0,0	58,3	16,7	25,0	0,0	0,0
2. Na minha função de coordenador(a), sinto que apenas sou um(a) transmissor(a) das informações emanadas pelo Conselho Pedagógico ou pela Direção.	41,7	50,0	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0
3. Com o modelo de Gestão Escolar atual, perdi autonomia no desempenho do cargo.	41,7	50,0	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0
4. Represento o grupo que coordeno, defendendo as suas propostas nas reuniões de Conselho Pedagógico ou na Direção.	0,0	0,0	16,7	41,7	41,7	0,0	0,0
5. As propostas que apresento são, a maior parte das vezes, aceites pelo Diretor da Escola.	0,0	8,3	25,0	16,7	50,0	0,0	0,0
6. No desempenho do cargo, dou primazia à coordenação do trabalho dos professores, com o objetivo de concertar formas de atuação.	0,0	0,0	16,7	66,7	16,7	0,0	0,0
7. Nas minhas funções de coordenação, costumo observar as práticas dos colegas, no sentido de monitorizar a qualidade do seu trabalho.	8,3	33,3	33,3	8,3	0,0	16,3	0,0
8. Colaboro com a Direção na implementação de medidas conducentes ao sucesso da escola.	0,0	0,0	33,3	41,7	25,0	0,0	0,0
9. Disponibilizo os recursos existentes para que os docentes consigam cumprir os projetos e as planificações que conceberam.	8,3	0,0	41,7	33,3	16,7	0,0	0,0
10. No grupo que coordeno, fomento a partilha e a colaboração de todos.	0,0	0,0	33,3	25,0	41,7	0,0	0,0
11. Facilito a circulação das informações entre o meu grupo, no sentido de promover a comunicação.	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	0,0	0,0
12. Considero ter sido designado(a) para o desempenho do cargo por demonstrar possuir um perfil de competências a ele associadas.	0,0	33,3	25,0	16,7	8,3	16,7	0,0
13. Conduzo os professores que coordeno à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	0,0	0,0	41,7	41,7	16,7	0,0	0,0

Discutir sobre as funções de coordenação de um gestor escolar intermédio constituiu o cerne deste estudo, pois o cargo em investigação prende-se essencialmente com a tarefa de coordenar, que se espraia por todas as outras dimensões. É consensual o constructo de que coordenar implica organizar, liderar, supervisionar e avaliar. Estando completamente desenvolvida, esta vertente emerge como a “chave de ouro” para o cargo em análise. Um coordenador competente desenvolverá certamente todas as competências narradas no enquadramento teórico da presente investigação.

O quadro concetual concebido para esta vertente apresenta registos satisfatórios no atinente às asserções apresentadas. A primeira focalizava a mediação, inquirindo se o coordenador se considera um mediador entre a direção da escola e os professores coordenados. As respostas situam-se todas nos níveis positivos da escala, com uma percentagem de 58,3% para o “concordo”, 25% para o “concordo totalmente” e 16,7% para o “concordo muito”. Num ambiente de trabalho produtivo, entendemos que todos os docentes deverão sentir que têm “voz” na escola, que contam com a representação da sua ação e da sua reflexão nos órgãos de gestão de topo e obtêm um consequente reconhecimento dessas atitudes. Neste sentido, a função mediadora do coordenador de departamento curricular irá certamente colher resultados positivos, para que cada um sinta que ainda vivenciamos escolas democráticas, em que somos chamados a intervir, na seleção dos melhores percursos educativos.

A variável dois encontrava-se um pouco em parceria com a primeira, pois questionava o facto de o coordenador se sentir apenas um transmissor das informações emanadas pelo conselho pedagógico ou pela direção. Neste campo, indo de encontro aos resultados anteriores, as respostas ganharam mais acuidade nos níveis negativos, com 50,0 % no nível “concordo pouco” e 41,7% no nível “não concordo nada”, remanescendo 8,3% no “concordo”.

No que concerne à autonomia no desempenho do cargo, encontramos a variável três, cuja questão sobressaía a possível perda dessa autonomia com o atual modelo de Gestão Escolar. Com os resultados conquistados, parece-nos que não se observaram grandes mudanças, neste contexto, pois 41,7% não concordou nada e 50,0% concordou pouco. Contudo, surgem 8,3% de respondentes a concordar com a asserção, o que deixa espreitar algum constrangimento sentido por estes líderes intermédios. Efetuando já a leitura da variável cinco, que faz também alusão à figura do diretor, percebemos que 91,7% dos inquiridos entende que as propostas apresentadas por eles à direção são aceites. Distribuem-se por 50,0% no nível “concordo totalmente”, 25,0% no “concordo” e 16,7% no “concordo muito”. Emerge, também nesta variável, a percentagem de 8,3% no nível “concordo pouco”.

A variável quatro inquiria sobre a consciência do coordenador sobre a representação do grupo e na defesa das suas propostas nos órgãos superiores. Encontramos claramente respostas positivas, 41,7% nos níveis “concordo muito” e “concordo totalmente” e 16,7% no nível “concordo”, o que favorece o desempenho do cargo. Nesta sequência, a variável seis também revela resultados muito favoráveis a um bom desempenho do cargo, pois, na asserção que destacava o facto de ser dada primazia à coordenação do trabalho dos professores, com o objetivo de concertar formas de atuação, registam-se resultados de 66,7% no nível “concordo muito”, e 16,7% nos níveis “concordo” e “concordo totalmente”.

A variável sete focalizava um assunto ainda delicado nas escolas portuguesas, a monitorização da qualidade do trabalho. Neste sentido, urgiu questionar sobre a observação de práticas educativas pelo coordenador, objetivando a própria monitorização. Os resultados surgem claramente divididos, apresentando um total de 41,6% nos níveis negativos, 8,3% no “não concordo nada” e 33,3% no “concordo pouco”; em paralelo com os níveis positivos, 33,3% no “concordo” e 8,3% no “concordo muito”. Destaca-se, ainda o resultado de 16,3% de não respondentes. Os registos desta variável sublinham um pouco a permanência de um certo individualismo no exercício da profissão docente e os receios remanescentes em partilhar práticas. A função do coordenador deverá suplantar esta atitude se pretendermos caminhar no desenvolvimento de uma escola reflexiva. Não obstante, ao convocarmos os resultados da variável dez, constatamos que os coordenadores fomentam a partilha e a colaboração de todos, pois apresentam 41,7% no nível “concordo totalmente”, 33,3% no “concordo” e 25,0% no “concordo muito”. Na variável treze, os inquiridos corroboram esta atitude, pois afirmam conduzir os professores que coordenam à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, registando 41,7 % nos níveis “concordo” e “concordo muito” e 16,7% no nível “concordo totalmente”. Neste contexto, atrevemo-nos a inferir que se houver bons estímulos da parte destes gestores, conviveremos mais com escolas reflexivas. Alves & Machado (2010) advogam que a reflexão sobre qualquer atividade, mormente a atividade docente, provoca não só a

formação de profissionais qualificados, mas sobretudo a mudança do sistema educativo, que emerge como consequência inevitável do desenvolvimento profissional do professor. Neste ambiente, entendemos que o coordenador de departamento curricular poderá continuamente desenvolver esforços no sentido de ser o timoneiro nesta conduta reflexiva de escola, proporcionando um contexto de trabalho garante da própria reflexão.

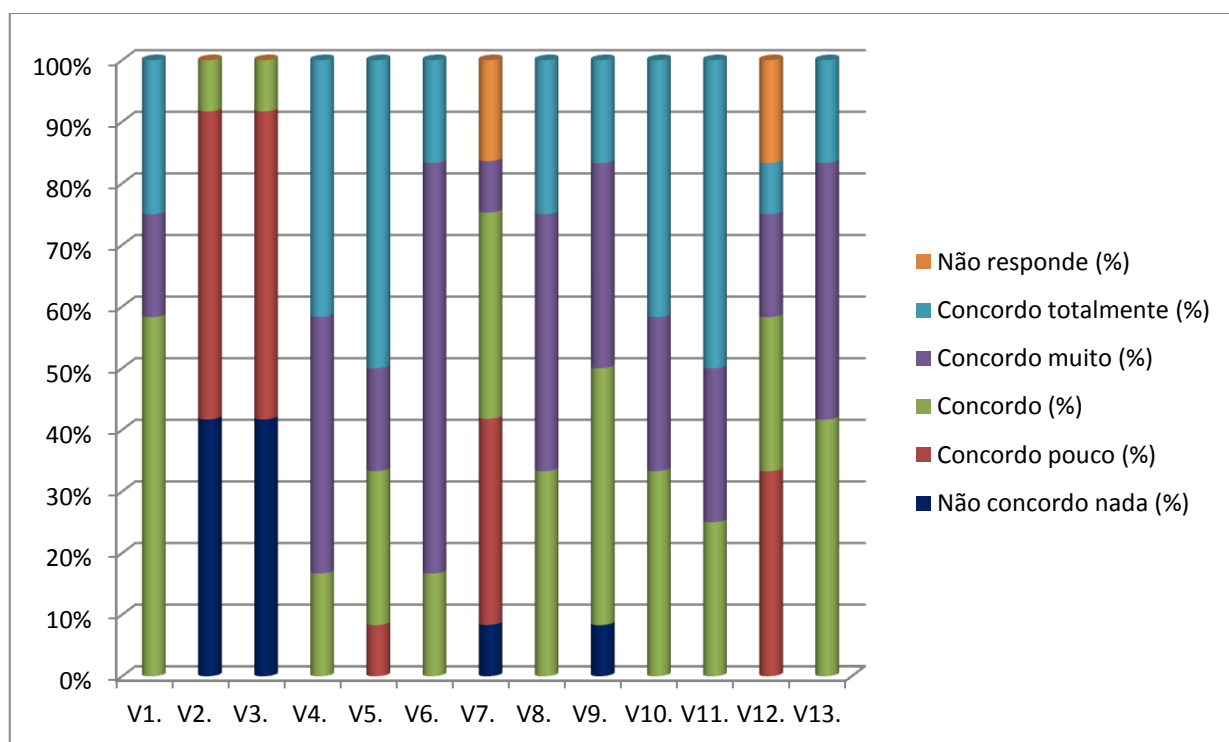
Na variável oito, que questionou a colaboração dos coordenadores com a direção na implementação de medidas conducentes ao sucesso da escola, encontramos os registos nos níveis positivos, 41,7% para o “concordo muito”, 33,3% para o “concordo” e 25,0% para o “concordo totalmente”. A variável nove solicitou uma resposta sobre a disponibilização dos recursos existentes da parte do coordenador de departamento curricular no cumprimento de projetos e planificações do grupo. A maior parte das ocorrências localiza-se nos níveis positivos, com 41,7% no “concordo”, 33,3% no “concordo muito” e 16,7% no “concordo totalmente”, sobejando a percentagem de 8,3% no “não concordo nada”, não revelando grande significado. A variável onze caminhou neste sentido, focalizando o papel do coordenador na difusão das informações no grupo, com o objetivo de promover a comunicação. Aqui, as respostas situam-se claramente nos níveis positivos, com 50,0% no “concordo totalmente” e 25% no “concordo” e no “concordo muito”.

No ambiente da variável doze, observaram-se alguns constrangimentos, pois apenas metade dos inquiridos assinalou respostas positivas, 25,0% no “concordo”, 16% no “concordo muito” e 8,3 no “concordo totalmente”. Emerge 33,3% no nível “concordo pouco” e 16,7% não respondeu. Neste contexto, recordamos a parca motivação sentida pelos coordenadores para o desempenho do cargo, já comprovada no presente estudo, e consequente insegurança na consciencialização das competências a ele associadas. Certamente, em alguns casos, a designação do diretor não ficou sustentada em perfis claros e vontades assumidas. Recordamos Sergiovanni (2004b, p.184) quando sublinha que “o líder tem de estar vocacionado para a tarefa, ou seja, a sua motivação não deve residir na possibilidade de obter ganhos em termos de estatuto, pres-

tígio, poder e outros, mas sim num compromisso inequívoco para melhorar a qualidade de vida que a escola dá a todos”.

Para uma leitura mais fácil da tabela apresentada, convertemo-la no seguinte gráfico.

Gráfico 4 - Resultados relativos à coordenação



Cada vez mais, é substantivo o pressuposto de que ao coordenador de departamento curricular deverá ser exigido um perfil capaz de desenvolver o conjunto de competências associadas ao cargo, envolvidas na probidade exigida a qualquer profissional. Recordamos conceitos como informar, organizar, mediar, colaborar, facilitar, envolver, ordenar, coordenar, já registados no enquadramento teórico deste estudo, por nos parecerem basilares ao bom entendimento deste cargo de gestão intermédia.

1.2.4. Supervisão

Quadro 11 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Supervisão

Variáveis relativas à Supervisão	Respostas válidas					Não respon- de (%)	Resp. Invál- ida (%)
	Não con- cordo nada (%)	Con- cordo pouco (%)	Con- cordo (%)	Con- cordo muito (%)	Con- cordo total- mente (%)		
1. Considero-me preparado(a) científica e pedagogicamente para exercer a competência de supervisão das práticas educativas do grupo que coordeno.	0,0	50,0	41,7	8,3	0,0	0,0	0,0
2. Demonstro disponibilidade para, quando solicitado(a), orientar os docentes que coordeno, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho.	0,0	8,3	50,0	33,3	8,3	0,0	0,0
3. Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas e, posteriormente, reflitam comigo sobre as opções tomadas.	0,0	25,0	41,7	8,3	8,3	16,7	0,0
4. Costumo colaborar na planificação das atividades letivas dos docentes que coordeno e, posteriormente, observar as mesmas, promovendo momentos de reflexão.	8,3	41,7	16,7	8,3	8,3	16,7	0,0
5. Incentivo os docentes que coordeno à prática de auto e heterosupervisão, com observação recíproca das aulas e reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas.	16,7	58,3	8,3	0,0	8,3	8,3	0,0
6. O facto de o Coordenador possuir, com o modelo de avaliação de desempenho docente atual, a competência de avaliador condicionou as suas tarefas de supervisor.	0,0	25,0	50,0	8,3	16,7	0,0	0,0
7. Na escola, observo receio e insegurança nos docentes quando lhes é solicitado que partilhem as suas práticas educativas.	33,3	41,7	8,3	16,7	0,0	0,0	0,0
8. Costumo conceber materiais didáticos e partilhá-los com os colegas.	8,3	0,0	33,3	33,3	25,0	0,0	0,0
9. Preocupo-me em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do Departamento que coordeno, fomentando a sua utilização.	0,0	8,3	25,0	41,7	25,0	0,0	0,0
10. Supervisiono o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares sejam comprimidas.	0,0	16,7	50,0	25,0	8,3	0,0	0,0
11. Promovo momentos de auto e heteroavaliação dos docentes que coordeno.	0,0	8,3	66,7	16,7	8,3	0,0	0,0
12. Procuo informar sobre as oportunidades de formação para os docentes que coordeno, auscultando-os sobre as suas necessidades ou opções temáticas.	0,0	25,0	50,0	16,7	8,3	0,0	0,0
13. Colaboro na integração dos docentes novos na Escola, disponibilizando-me para os apoiar e orientar no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional.	0,0	0,0	41,7	16,7	41,7	0,0	0,0

Na abordagem realizada no enquadramento teórico, relativa à competência supervisiva do coordenador, adiantámos que constituía uma tarefa delicada, não só pela complexidade da função, mas pela resistência dos profissionais de ensino na partilha de práticas e conseqüente reflexão. Os autores revisitados são consensuais quando sinalizam o departamento curricular como o órgão próprio para essa função, cabendo ao seu coordenador a operacionalização da

competência. Oliveira (2000) sustenta que as funções supervisivas constituem um processo de coordenação, apoio e decisão, capaz de responsabilizar e comprometer os seus agentes. A *pari passu* de diversos constructos, também entendemos que o coordenador de departamento curricular assume uma posição basilar na assunção desta competência. Contudo a análise do quadro conceptual apresentado permite entrever alguns receios, quiçá dúvidas, no entendimento e conseqüente desempenho desta função do coordenador.

Na leitura dos resultados da variável um, que versava o facto de o coordenador se sentir preparado científica e pedagogicamente para exercer a competência de supervisão das práticas educativas no grupo coordenado, observamos uma ocorrência de 50,0 % no nível “concordo pouco”, uma de 41,7% no nível “concordo” e outra de 8,3% no “concordo muito”. É clara a insegurança patente no desempenho desta competência quando encontramos metade dos respondentes a assumir concordar pouco com a asserção. A variável dois foi ao encontro da disponibilidade demonstrada pelo coordenador para orientar o grupo, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho. Aqui detetamos quase todas as respostas nos níveis positivos, com 50,0% no “concordo”, 33,3% no “concordo muito” e 8,3% no “concordo totalmente, restando apenas 8,3% no nível “concordo pouco”, o que difere da primeira variável, apesar de serem práticas dependentes. Parece-nos que a compreensão destas funções por parte do coordenador ainda surge de forma muito superficial, remanescendo o receio de ser observado como aquele que “vigia” práticas. A variável três surge a confirmar um pouco a conclusão anterior, pois quando inquiridos sobre a disponibilidade para que os colegas observem as suas aulas e, posteriormente, reflitam sobre as opções tomadas, os coordenadores assumiram concordar pouco com 25,0% e 16,7% não responde. Contudo, surgem 41,7% no nível “concordo” e 8,3% nos níveis “concordo muito” e “concordo totalmente”, o que poderá equilibrar o verdadeiro entendimento desta função.

A variável quatro assinalava o facto de o coordenador colaborar na planificação das atividades letivas dos docentes que coordena e, posteriormente, observar as mesmas, promovendo momentos de reflexão. Os resultados obti-

dos surgiram distribuídos por todos os níveis da escala, registando-se a minoria nos três níveis positivos, com 16,7% no “concordo”, 8,3% no “concordo muito” e no “concordo totalmente”, emergindo 16,7% de não respondentes, o que transparece um pouco a dificuldade destes líderes intermédios em fomentar momentos de reflexão conjunta. Neste contexto, 8,3% dos inquiridos assumiu não concordar nada e 41,7% concordar pouco, o que em nada valoriza esta percepção. Recordamos, para este fim, Sá-Chaves & Amaral (2000, p.83) quando sustentam que

“ (...) a escola tem de ser *uma casa com alma* (Arsélio Martins) e tem-na, com certeza. Porém para que essa *alma* seja de facto imortal é necessário que, em todos os subsistemas que a integram, se faça uma supervisão reflexiva e crítica que permita que os valores decorrentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, lembrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, possam alicerçar os processos de salvação dessa mesma *alma*.”

Os resultados da variável cinco, aguardados como reveladores de uma prática de supervisão consciente, vieram, mais uma vez, comprovar os receios dos professores em exercerem supervisão. Perante a afirmação relativa ao incentivo dos docentes coordenados à prática de auto e heterosupervisão, com observação recíproca das aulas e reflexão partilhada, objetivando otimizar as suas práticas, os inquiridos revelaram a sua insatisfação. Registou-se 58,3% no nível “concordo pouco”, 8,3% no “não concordo nada” e 16,7% não respondeu. Ainda sobreviveu 16,6% nos níveis “concordo” e “concordo totalmente”, distribuídos em igual parte.

A variável seis pretendeu clarificar os constrangimentos sentidos pelos coordenadores com o seu envolvimento no processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD). A afirmação compreendia o facto de o coordenador ao possuir, com o modelo de ADD atual, a competência de avaliador condicionar as suas tarefas de supervisor. Os resultados permitiram constatar esse constrangimento, pois 50,0% concorda, 8,3% concorda muito e 16,7% concorda totalmente. Apenas 25% concordou pouco com a questão colocada.

Na variável sete, que focalizava o receio e a insegurança sentidos nos docentes quando lhes é solicitada a partilha de práticas educativas, descobrimos resultados muito positivos, que confirmam não existir qualquer receio ou insegurança, observados pelo coordenador nos seus pares, pois 41,7% afirma

“concordar pouco” e 33,3% “não concordar nada”. Nos níveis seguintes, encontramos 8,3% no “concordo” e 16,7% no “concordo muito”. No espelho destes resultados, atrevemos a colocar uma questão, marcadamente retórica: se os professores não sentem receio nem insegurança em partilhar as suas práticas, o que aguardam os coordenadores para procederem e incentivarem ao exercício da supervisão conjunta, partilhada, colaborativa?

Na variável oito, que destacava o facto de o coordenador conceber e partilhar materiais didáticos com os colegas do departamento, a maior parte dos participantes situou as respostas nos níveis positivos, 33,3% para os níveis “concordo” e “concordo muito” e 25% para o “concordo totalmente”, ficando 8,3% no nível “não concordo nada”, compreendido como irrelevante no conjunto apresentado. A variável nove constituía um complemento da anterior, pois indicava a preocupação do coordenador em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do departamento, fomentando a sua utilização. As respostas denotam esta preocupação dos líderes intermédios, situando-se quase todas nos níveis positivos, 25% no “concordo”, 41,7% no “concordo muito” e 25% no “concordo totalmente”, ficando apenas 8,3% no “concordo pouco”.

A variável dez focalizava a supervisão do processo de gestão das aprendizagens e o desenvolvimento de esforços para que as planificações curriculares sejam cumpridas. Aqui, as respostas conquistaram mais acuidade no nível “concordo”, com 50%, depois no “concordo muito, com 25%, a seguir no “concordo pouco”, com 16,7%, e, finalmente, no “concordo totalmente”, com 8,3%.

A variável onze caminhava no sentido da escola reflexiva, inquirindo sobre a promoção de momentos de auto e heteroavaliação dos docentes coordenados. Os resultados que permanecem nos níveis positivos, com 66,7% no nível “concordo”, 16,7% no “concordo muito” e 8,3% no “concordo totalmente”, sobejando 8,3% para o “concordo pouco”, permitem confiar nestas práticas educativas e acreditar que a teoria partilhada, na primeira parte deste estudo, se encontre a ser entendida e aplicada pela maior parte dos agentes educativos.

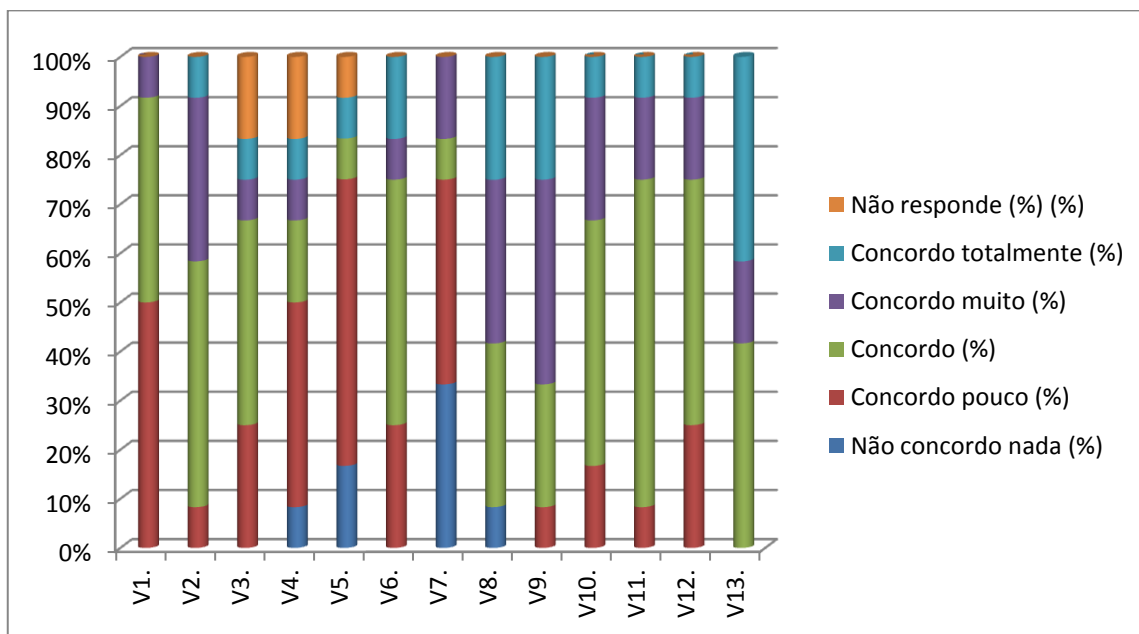
A variável onze versava a preocupação do coordenador em fomentar a formação profissional ao longo da vida, informando os seus pares sobre as

oportunidades de formação e as suas necessidades ou escolhas. Também, neste contexto, os resultados agudizaram-se nos níveis positivos, com 50% no “concordo”, 16,7% no “concordo muito” e 8,3% no “concordo totalmente”, remanescendo 25% no “concordo pouco”. Pensamos que proporcionar oportunidades de formação deverá ser uma preocupação de todos, mormente dos coordenadores de departamento curricular, estando a maior parte dos inquiridos consciente desse pressuposto.

O quadro em análise termina com uma variável imperiosa nas funções supervisivas do coordenador, relativas à colaboração na integração dos docentes novos na escola, apoiando-os e orientando-os no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional. Neste contexto, é transparente a preocupação dos coordenadores, aparecendo todos os registos nos níveis positivos, 41,7% nos níveis “concordo” e “concordo totalmente” e 16,7% no nível “concordo muito”.

O gráfico que apresentamos a seguir permitir-nos-á efetuar uma leitura global dos dados constantes na tabela.

Gráfico 5 - Resultados relativos à supervisão



Concluimos a leitura dos dados apresentados, verificando que assentam nos pilares teóricos desta investigação, em que a função supervisiva de qual-

quer líder deverá ser compreendida como um meio para desenvolver um enriquecimento mútuo, envolto em atmosferas de verdadeira entreaajuda, partilha e reflexão, capazes de desenvolver um trabalho produtivo de qualidade.

1.2.5. Análise do conteúdo da questão aberta

No sentido de podermos analisar outras percepções dos participantes neste estudo, como já referimos, inserimos uma questão aberta nos dois questionários concebidos. Esta permitia refletir sobre a forma como o novo modelo de Gestão Escolar influenciou ou condicionou a autonomia do coordenador de departamento curricular. Nas realidades inquiridas, apenas obtivemos quatro respondentes, 33,3%. Optámos por transcrever os enunciados registados, definindo, *a posteriori*, as categorias possíveis.

Quadro IV – Opinião dos participantes relativamente à questão aberta do questionário aos coordenadores de departamento curricular

P1	“O facto de o Coordenador de departamento deixar de ser eleito pelos seus pares e passar a ser designado, constitui um fator condicionador da sua autonomia. Acresce que o Conselho Pedagógico tem atualmente menos competências, o que se reflete também na autonomia e “poder” dos Coordenadores de Departamento. O atual modelo de Gestão Escolar ao concentrar demasiadas competências num órgão unipessoal, o Diretor, favorece a dependência dos órgãos intermédios das conceções e estilo de liderança de quem exerce essa função.”
P2	“Um órgão de gestão unipessoal é sempre condicionador da autonomia, pela concentração de poderes que se verifica. Sendo o coordenador nomeado pelo Diretor, e já não eleito pelos seus pares, e sendo avaliado também pelo Diretor, tende a ser percebido não como o legítimo representante do grupo, mas como o representante da direção no grupo. A responsabilidade de avaliar os elementos do departamento acentua essa percepção. A relação de confiança que antes se estabelecia ficou minada por força destas circunstâncias. Salienta-se que os efeitos perversos do novo modelo de Gestão Escolar poderão ser atenuados / agravados, dependendo da figura do Diretor.

Um bom líder com muito poder é uma combinação eficaz. Um mau líder com muito poder é um perigo eminente ou iminente.”

P3 “A atuação dos Coordenadores está demasiado condicionada pelos normativos legais. A função de coordenador está neste momento mais ligada à supervisão, à orientação dos professores do Departamento. A ligação mais próxima existe entre os coordenadores e os representantes da área disciplinar e estes estão diretamente ligados aos docentes e interferem mais ativamente na realização das atividades / projetos...
A pesada máquina burocrática limita imenso a livre atuação do Coordenador. Os professores do Departamento são extremamente competentes (profissionais) pelo que o papel do Coordenador é muito facilitado nos domínios pedagógico e didático.”

P4 “Sinto-me o elo de ligação entre o Diretor (Direção) e os professores do meu departamento. Tento, para além de transmitir as orientações oriundas dos órgãos de direção da escola - direção, conselho geral, conselho pedagógico e até da equipa de avaliação interna, supervisionar e imprimir um ritmo e um modo de trabalhar nos professores do departamento, que conduza à melhoria do desempenho dos nossos alunos; ouvir e perceber as reais necessidades e dificuldades sentidas no dia a dia de trabalho dos professores de ciências, em particular, e representá-los o melhor e mais verdadeiramente que sei nos órgãos e nas reuniões em que participo. Ora, estas funções, de um modo geral, estão clara e objetivamente explanadas no novo modelo de gestão escolar, que penso ter influenciado (e até esclarecido!) muito positivamente o desempenho do coordenador de departamento. Acrescento ainda que, e sabendo ser um cargo de direção intermédia, esta legislação veio proporcionar uma certa dose de autonomia no exercício destas funções, no sentido de selecionar as estratégias, modo de trabalho em equipa das diversas áreas disciplinares do departamento, porque os departamentos são pessoas e não robôs, o que funciona bem na nossa escola poderá, eventualmente, não ser adequado noutra, com as suas particulares características. Concluindo, eu revejo-me nesta legislação e sinto que facilitou o trabalho do coordenador de departamento.”

Na senda de Bardin (2009, p.147), quando “a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como principal objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto”. A autora sublinha que esta análise “assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não

introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (*ibidem*). No registo da autora aparecem selecionadas as qualidades de *exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade* para caracterizar um conjunto de categoria boas (Bardin, 2009).

Nesta linha e atendendo a que a questão em análise focalizava os fatores condicionadores da autonomia do coordenador de departamento curricular com o novo modelo de Gestão Escolar, elencámos as seguintes categorias, testemunhando em paralelo com as respetivas unidades de registo dos participantes.

Quadro V – Categorias relativas à questão aberta do questionário aos coordenadores de departamento curricular

Dimensão: Fatores condicionadores da autonomia do coordenador de departamento curricular	
Categorias	Unidades de Registo
Designação pelo diretor dos coordenadores de departamento curricular.	<p>P1 – “O facto de o Coordenador de departamento deixar de ser eleito pelos seus pares e passar a ser designado, constitui um fator condicionador da sua autonomia (...)”</p> <p>P2 – (...) Sendo o coordenador nomeado pelo Diretor, e já não eleito pelos seus pares, e sendo avaliado também pelo Diretor, tende a ser percecionado não como o legítimo representante do grupo, mas como o representante da direção no grupo (...)”</p>
Perda de competências do Conselho Pedagógico.	P1 – “(...) Acresce que o Conselho Pedagógico tem atualmente menos competências, o que se

	reflete também na autonomia e “poder” dos Coordenadores de Departamento (...)”
Concentração de poderes no diretor e conseqüente dependência dos órgãos intermédios.	<p>P1 – “ (...) O atual modelo de Gestão Escolar ao concentrar demasiadas competências num órgão unipessoal, o Diretor, favorece a dependência dos órgãos intermédios das decisões e estilo de liderança de quem exerce essa função.”</p> <p>P2 – “ (...) os efeitos perversos do novo modelo de Gestão Escolar poderão ser atenuados / agravados, dependendo da figura do Diretor. Um bom líder com muito poder é uma combinação eficaz. Um mau líder com muito poder é um perigo eminente ou iminente.”</p>

Na leitura das diferentes opiniões registadas nos questionários pelos inquiridos, apercebemo-nos que dois deles, os inquiridos Participante 3 (P3) e Participante 4 (P4), não possuem uma percepção que indigite perda de autonomia para o coordenador de departamento curricular com o novo modelo de Gestão Escolar, conduzindo-nos para a não categorização da sua opinião, uma vez que não se enquadrava na dimensão assinalada. Neste sentido, impera registar que 50% dos respondentes a esta questão não percecionam qualquer mudança significativa no domínio da perda de autonomia do coordenador de departamento curricular, adiantando um deles que viu facilitado o trabalho deste líder com a figura do diretor. O respondente P4 testemunha que a legislação vigente proporciona “uma certa dose de autonomia no exercício destas funções” e sente “que facilitou o trabalho do coordenador de departamento”.

Nas respostas dos inquiridos P1 e P2, apercebemo-nos que podíamos elencar três categorias para a dimensão em reflexão – “fatores condicionadores da autonomia do coordenador de departamento curricular”, a saber: designa-

ção pelo diretor dos coordenadores de departamento curricular; perda de competências do conselho pedagógico e concentração de poderes no diretor e consequente dependência dos órgãos intermédios.

No que concerne à primeira categoria, cujas unidades de registo sublinham a evidente perda de autonomia do órgão de gestão intermédia em estudo, pelo facto de o coordenador ser designado diretamente pelo diretor e não ser eleito pelos seus pares, recordamos o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, publicado após toda a investigação concebida neste estudo, que alterou ligeiramente este quadro, uma vez que o diretor, neste momento, terá que “propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular” (artigo 20º, alínea f). O normativo sublinha que o coordenador de departamento curricular “deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (artigo 43º, ponto 5), que surgirá “eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo” (artigo 43º, ponto 7). Convivemos, agora, com um cenário ligeiramente diferente do vivenciado no momento em que os inquéritos foram operacionalizados, que confere mais participação do grupo na seleção do líder que o representará.

Na segunda categoria, apenas encontramos a perceção de um inquirido, quando enuncia que a perda de competências do Conselho Pedagógico se reflete também na perda de autonomia e “poder” dos coordenadores de departamento curricular. Neste contexto, sublinhamos esta perceção com o atual Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que mantém as competências apenas num nível consultivo, cabendo-lhe elaborar e propor documentos orientadores da escola e outros procedimentos, que serão, posteriormente, aprovados noutra estrutura (artigo 33º).

A terceira categoria apresentada focaliza a concentração de poderes no diretor, o que arrasta a dependência dos órgãos intermédios, uma vez que são designados por ele e seguem, à partida, o seu estilo de liderança. Neste contexto, encontramos a perceção do inquirido P1 que afirma a concentração de competências no diretor, favorecendo, assim, a dependência dos órgãos de

gestão intermédia dessa liderança exercida. O segundo participante, P2, sobressai um aspeto basilar associado ao novo modelo de Gestão Escolar, pois repara que qualquer consequência deste novo modelo depende da atitude do líder diretor, um bom líder pode atenuar os seus efeitos e um mau líder pode agravá-los, registando um trocadilho deveras curioso: “um bom líder com muito poder é uma combinação eficaz, um mau líder com muito poder é um perigo eminente ou iminente”. Recordamos, neste ambiente, a conceção de boas lideranças defendidas no enquadramento teórico do presente estudo, citando Sergiovanni (2004b) quando sobressai expressões como “liderança especial”, ou “personalidade na liderança”, que conferem à escola a sua singularidade no desenvolvimento de estilos de liderança. O mesmo autor advoga que “temos todos de ter a vontade de estar à altura do desafio da liderança escolar como a nossa vocação. A essência da liderança é, no fim de contas, a ação” (Sergiovanni, 2004, p.136).

2. Inquérito aos Docentes do Departamento Curricular

2.1. Caracterização da amostra / Elementos pessoais e profissionais

Idade

Quadro 12 – Distribuição dos respondentes segundo a idade

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
25 a 34 anos	22	24,4	24,4	24,4
35 a 44 anos	45	50,0	50,0	74,4
45 a 54 anos	19	21,1	21,1	95,6
Mais de 54 anos	4	4,4	4,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

O nível etário dos professores inquiridos situa-se maioritariamente entre os 35 e os 45 anos, com um registo de 50%, o que denota estarmos na presença de realidades escolares com um corpo docente ainda jovem. A restante percentagem distribui-se com 24,4% por professores com idade compreendida entre os 25 e os 34 anos, favorecendo a conclusão anterior, com 21,1% por professores com idade entre os 45 e os 54 anos, ficando 4,4% para o nível de “mais de 54 anos”.

Tempo de serviço docente

Quadro 13 - Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço docente

Tempo de serviço docente	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Até 5 anos	14	15,6	15,6	15,6
De 6 a 11 anos	19	21,1	21,1	36,7
De 12 a 20 anos	40	44,4	44,4	81,1
De 21 a 30 anos	13	14,4	14,4	95,6
Mais de 30 anos	4	4,4	4,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

A leitura do quadro permite-nos registar que a maior parte dos respondentes possui entre 12 a 20 anos de tempo de serviço, seguindo-se 21,1% entre os 6 e os 11 anos e 15,6% com um tempo de serviço até 6 anos. Estes dados corroboram a conclusão registada na tabela anterior, que adiantava o facto de estarmos perante um corpo docente ainda jovem. A restante percentagem da tabela distribui-se com 14,4% pelos 21 a 30 anos de tempo de serviço e 4,4% com mais de 30 anos de tempo de serviço.

Habilitações Académicas

Quadro 14 - Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Licenciatura	68	75,6	76,4	76,4
Pós-graduação	12	13,3	13,5	89,9
Mestrado	8	8,9	9,0	98,9
Doutoramento	1	1,1	1,1	100,0
Total	89	98,9	100,0	
Sem resposta	1	1,1		
Total	90	100,0		

A maioria dos inquiridos possui licenciatura, com um registo de 76,4%, surgem, depois, 13,5% com pós-graduação, 9,0% com mestrado e 1,1% com doutoramento. Também nos questionários dos docentes constatamos alguma preocupação na conquista de formação especializada, o que beneficia o desempenho de qualquer cargo de gestão escolar intermédia.

Áreas em que possui formação especializada

Quadro 15 - Distribuição dos respondentes por áreas de formação especializada

Áreas de formação especializada	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Orientação Educativa	10	11,1	11,1
Supervisão Pedagógica	0	0	0
Formação de Formadores	7	7,8	7,8
Outra	9	10,0	10,0
Não possui	52	57,8	57,8

Quadro 15.1 – Outra formação especializada

Outra formação especializada	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
	81	90,0	90,0	90,0
Atividade Física em Contexto Escolar	1	1,1	1,1	91,1
Educação Especial	2	2,2	2,2	93,3
Ensino Especial	1	1,1	1,1	94,4
Estatística	1	1,1	1,1	95,6
Gestão e Administração Escolar	2	2,2	2,2	97,8
TIC	2	2,2	2,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Neste campo, constatamos que 57,8% dos professores inquiridos não possui qualquer formação especializada. A restante percentagem situou-se na área de Orientação Educativa, com 11,1%, e na área de Formação de Formadores, com 7,8%. As outras áreas de formação especializada assinaladas encontraram-se em Atividade Física em Contexto Escolar, com 1,1%; em Educação Especial, com 3,3%; em Estatística, com 1,1%; em Gestão e Administração Escolar, com 2,2% e em Tecnologias de Informação e Educação, com 2,2%.

Anos de permanência na escola

Quadro 16 - Distribuição dos respondentes de acordo com os anos de permanência na escola

Anos de permanência na escola	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Menos de 2	35	38,9	38,9	38,9
De 2 a 4	20	22,2	22,2	61,1
Mais de 4	35	38,9	38,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Neste item, encontramos a mesma percentagem, 38,9%, de inquiridos em dois níveis opostos da tabela. O primeiro, “menos de 2”, identifica claramente os professores contratados e o segundo, “mais de 4”, refere-se aos docentes do quadro de escola, pois os quatro anos antecipam-se ao último concurso de

colocação de professores. Sobejou, depois, a percentagem de 22,2% para os docentes que se encontram na escola entre dois a quatro anos.

Situação profissional

Quadro 17 - Distribuição dos respondentes segundo a sua situação profissional

Situação profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Contratado	33	36,7	36,7	36,7
Quadro de Zona Pedagógica	9	10,0	10,0	46,7
Quadro de Nomeação Definitiva da Escola	41	45,6	45,6	92,2
Quadro de Nomeação Definitiva de outra Escola	6	6,7	6,7	98,9
Sem resposta	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Os resultados do quadro apresentado já seriam expectáveis, pois vão ao encontro da situação de quase todas as realidades escolares. A maior parte dos docentes pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola, 45,6%, 10% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica e 6,7% ao Quadro de Nomeação Definitiva de outra escola. O número de professores contratados situa-se em 36,7% e 1,1% não respondeu.

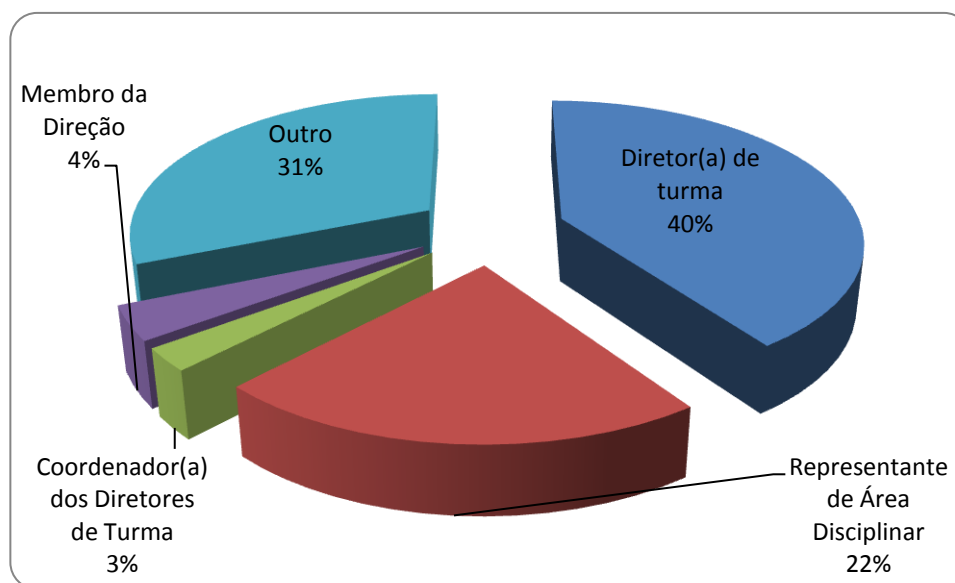
Cargos desempenhados no presente ano letivo

Quadro 18 - Distribuição dos respondentes segundo os cargos desempenhados na escola

Cargos desempenhados na escola	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Diretor(a) de turma	31	34,4	34,4
Representante de Área Disciplinar	17	18,9	18,9
Coordenador(a) dos Diretores de Turma	2	2,2	2,2
Membro da Direção	3	3,3	3,3
Outro	24	26,7	26,7

Importa destacar, na tabela apresentada, o cargo de representante de área disciplinar, que surge com um registo de 18,8%, por possuir competências similares às do cargo em análise no presente estudo, coordenador de departamento curricular, cujas tarefas se cruzam e complementam. O gráfico seguinte proporcionará um visionamento mais global dos cargos de gestão intermédia desempenhados pelos docentes inquiridos.

Gráfico 6 – Cargos desempenhados pelos professores



Outros cargos já exercidos nesta ou noutra escola

Quadro 19 - Distribuição dos respondentes segundo os cargos já exercidos

Cargos exercidos	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Membro do Conselho Executivo	4	4,4	4,4
Assessor(a) do Conselho Executivo	4	4,4	4,4
Presidente da Assembleia de Escola/ Conselho Geral	4	4,4	4,4
Membro da Assembleia de Escola / Conselho Geral	25	27,8	27,8
Orientador(a) de Estágio	14	15,6	15,6
Coordenador(a) de Departamento Curricular	27	30,0	30,0
Coordenador(a) de Diretores de Turma	8	8,9	8,9
Diretor(a) de Turma	60,0	66,7	66,7
Representante de Área Disciplinar	36	40,0	40,0
Outro	14	15,6	15,6

Na leitura da tabela, salientamos o facto de 30% dos inquiridos já ter desempenhado o cargo de coordenador de departamento curricular, o que se revela significativo para a compreensão das questões apresentadas no questionário. Por outro lado, 40% dos inquiridos desempenhou o cargo de representante de área disciplinar, diretamente ligado ao anterior. Para além da ocorrência de 66,7% no cargo de diretor de turma, já desempenhado por todos ou quase todos os docentes, dada a organização do nosso sistema escolar, verificaram-se registos significativos noutras estruturas intermédias da escola: membro da assembleia/conselho geral, com 27,8%; orientador de estágio, com 15,6%; coordenador de diretores de turma, com 8,9%; presidente da assembleia de escola/conselho geral, assessor do conselho executivo e membro do conselho executivo, com 4,4%.

Departamento Curricular a que pertence

Quadro 20 - Distribuição dos respondentes segundo o departamento curricular a que pertencem

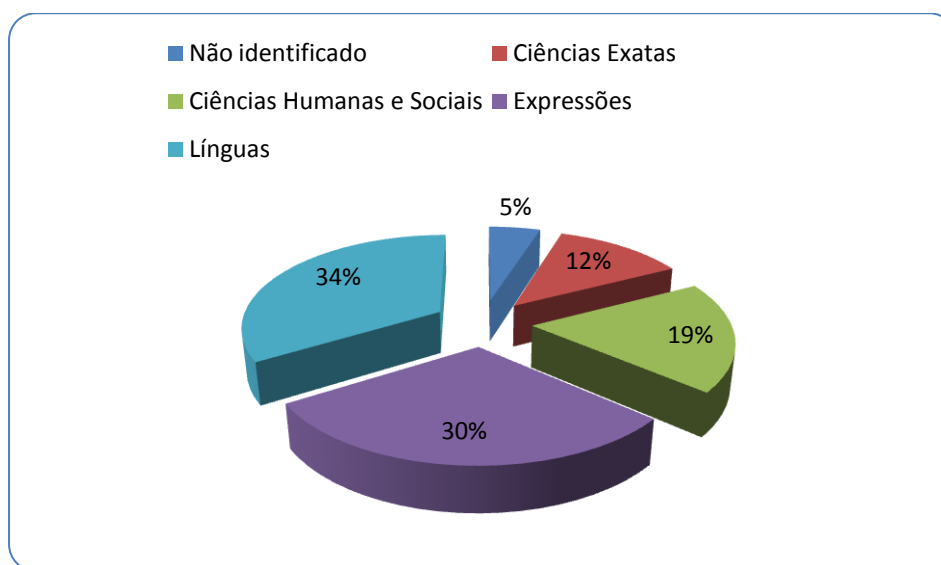
Departamento Curricular	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não identificado	4	4,4	4,4
Ciências Exatas	10	11,1	11,1
Ciências Humanas e Sociais	15	16,7	16,7
Expressões	24	26,7	26,7
Línguas	27	30,0	30,0
Total	90	100,0	100,0

Na leitura do quadro apresentado, concluímos que o departamento mais representado é o de Línguas, com 30,0%, seguindo-se o de expressões, com 26,7%, depois o de Ciências Humanas e Sociais com 16,7% e, finalmente, o de Ciências Exatas, com 11,1%. Comprovamos, neste ambiente, a resistência de alguns docentes em identificar o departamento de pertença, com um registo de 4,4%, para a qual identificámos já noutro ponto deste estudo a causa de nos

encontrarmos num momento conturbado de Avaliação de Desempenho Docente.

Apresentamos, em gráfico, a representação dos departamentos inquiridos.

Gráfico 7 – Departamentos a que pertencem os docentes



2.2. Elementos de opinião

A segunda parte do questionário pretendia recolher a opinião dos inquiridos no que diz respeito ao desenvolvimento das competências inerentes ao cargo de coordenação de departamento curricular já descritas anteriormente.

Neste campo, associámos as competências de desenvolvimento organizacional e liderança, em que concebemos doze variáveis, e as competências de coordenação e supervisão, em que apresentámos vinte variáveis, cujos resultados testemunhamos em quadros, seguidos de algumas inferências.

À semelhança dos registos efetuados para o questionário dos coordenadores de departamento curricular, apresentamos os quadros compiladores de todas as variáveis das vertentes em análise, seguidos de uma leitura mais individualizada e/ou comparativa.

2.2.1. Desenvolvimento Organizacional / Liderança

Quadro 21 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Desenvolvimento Organizacional e Liderança

Variáveis relativas ao Desenvolvimento Organizacional / Liderança	Respostas válidas					Não res- pon- de (%)	Resp. Invá- lida (%)
	Não con- cor- do nada (%)	Con- cor- do pouco (%)	Con- cor- do (%)	Con- cor- do muito (%)	Con- cor- do total- mente (%)		
V1. Nas reuniões de departamento Curricular, o(a) Coordenador(a) promove a análise e a reflexão sobre situações ou atitudes da Escola, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos.	1,1	8,9	24,4	28,9	35,6	1,1	0,0
V2. O Coordenador(a) do meu Departamento Curricular propõe e promove a dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma escola ativa e dinâmica.	5,6	11,1	21,1	22,2	38,9	1,1	0,0
V3. O processo de autoavaliação da Escola é tema de análise e discussão nas reuniões de Departamento Curricular.	4,4	11,1	33,3	11,1	40,0	0,0	0,0
V4. No modelo de Gestão Escolar atual, considero que o poder de decisão do (a) Coordenador(a) de Departamento Curricular diminuiu.	30,0	21,1	23,3	6,7	12,2	6,7	0,0
V5. Reconheço que as propostas do meu Departamento, apresentadas à Direção, são analisadas e aprovadas.	0,0	3,3	33,3	28,9	32,2	2,2	0,0
V6. O(a) Coordenador (a) do meu Departamento organiza as tarefas e distribui-as entre os professores.	1,1	8,9	32,2	25,6	31,1	1,1	0,0
V7. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu departamento estimula a participação ativa dos professores na vida da Escola.	3,3	13,3	18,9	25,6	38,9	0,0	0,0
V8. Penso que o(a) Coordenador do meu departamento é o principal promotor do dinamismo deste órgão.	10,0	17,8	28,9	15,6	24,4	3,3	0,0
V9. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento influencia positivamente os professores que coordena.	2,2	18,9	24,4	23,3	28,9	2,2	0,0
V10. O(a) Coordenador de Departamento Curricular costuma observar as práticas dos professores que coordena, no sentido de monitorizar a qualidade do seu trabalho.	18,9	20,0	30,0	18,9	11,1	1,1	0,0
V11. Penso que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular possui competências de liderança enquanto coordenador(a), supervisor(a) e avaliador(a), capazes de gerir o grupo ao qual pertence.	10,0	10,0	23,3	18,9	36,7	1,1	0,0
V12. A participação do(a) Coordenador(a) do meu Departamento no processo de Avaliação de Desempenho Docente dificultou as relações interpessoais no grupo.	65,6	14,4	13,3	1,1	4,4	1,1	0,0

A relevância que as vertentes contempladas no quadro precedente apresentam, para o desempenho do cargo de coordenação de departamento curricular, é consensual em todos os estudos revisitados. A escola solicita, cada vez mais, boas lideranças e lideranças fortes, capazes de promoverem o seu desenvolvimento organizacional e fomentarem mudanças de qualidade, sustentadas em bons princípios educativos.

Na primeira variável, relativa à promoção da análise e da reflexão sobre situações ou atitudes da escola pelo coordenador, a maior parte dos inquiridos respondeu afirmativamente, ocorrendo 24,4% no nível “concordo”, 28,9% no

“concordo muito” e 35,6% no “concordo totalmente, perfazendo 88,9% de respostas afirmativas. Registamos 1,1% no nível “não concordo nada” e 8,9% no “concordo pouco”, havendo ainda 1,1% de não respondentes.

A segunda variável focalizava a proposta, a promoção e a dinamização de projetos pelo coordenador, visando o desenvolvimento de uma escola ativa e dinâmica. As ocorrências situam-se maioritariamente nos níveis afirmativos, com 38,9% no “concordo totalmente”, 22,2% no “concordo muito” e 21,1% no “concordo”. Contudo, surge 5,6% no “não concordo nada” e 11,1% no “concordo pouco”, emergindo ainda o registo de 1,1% de não respondentes.

Na terceira variável, a asserção contemplava o processo de autoavaliação da escola e a sua análise e discussão no departamento curricular. Destacam-se apenas duas ocorrências, uma de 4,4% para o “não concordo nada” e outra de 11,1% para o “concordo pouco”, nos níveis negativos, salientando-se a percepção positiva que os docentes têm. Regista-se 40% no nível “concordo totalmente” e a restante percentagem nos outros dois, o que é significativo para a compreensão do desenvolvimento organizacional da escola e a avaliação feita das metodologias tomadas.

A variável quatro impõe-se como determinante neste estudo, em que se discorreu um pouco sobre as alterações observadas na escola com o novo modelo de gestão escolar. A afirmação indicava considerar que o poder de decisão do coordenador de departamento curricular diminuiu na “escola do diretor”. Ao analisarmos os resultados, constatamos a concordância de cerca de 50% dos inquiridos, 23,3% no “concordo”, 6,7% no “concordo muito” e 12,2% no “concordo totalmente”, havendo uma ocorrência de 6,7% de não respondentes. As percepções dos docentes permitem inferir sobre a perda de autonomia do coordenador em algumas realidades educativas, o que não favorece o bom desempenho do cargo.

Contudo, na variável cinco, afirma-se reconhecer que as propostas do departamento, apresentadas à direção, são analisadas e aprovadas, com ocorrências nos níveis afirmativos de 94,4%.

As variáveis seguintes focalizavam as atitudes do coordenador enquanto líder de um grupo, que precisa de orientações e de organização no trabalho

desenvolvido. Na asserção relativa ao facto de o coordenador organizar as tarefas e distribui-las entre os professores, variável seis, os inquiridos situaram as suas respostas nos níveis afirmativos, num total de 89,2% nos três níveis, existindo apenas uma representação de 8,9% no “concordo pouco” e 1,1% no “não concordo nada”, com 1,1% de não respondentes.

No âmbito da variável sete, “considero que o coordenador do meu departamento estimula a participação ativa dos professores na vida da escola”, encontramos algum desconforto na perceção de 16,9% dos inquiridos, que responderam nos níveis negativos, claramente submergido com 38,9% no nível “concordo totalmente”, 25,6% no nível “concordo muito” e 18,9% no nível “concordo”.

A variável oito intentava aferir se o coordenador estimula a participação ativa dos docentes na vida da escola, resultando em registos de 10% para o “não concordo nada”, 17,8% para o “concordo pouco”, que denotam alguma insatisfação dos docentes do departamento relativamente a esta atitude do coordenador. Não obstante, a restante percentagem ocorre nos níveis afirmativos, num total de 68,9%, o que se revela importante. Registam-se 3,3% de não respondentes.

No que diz respeito à influência positiva que o coordenador perpassa para os docentes que coordena, variável nove, 76% dos inquiridos respondeu nos níveis afirmativos, 2,2% não respondeu, 18,9% respondeu que concordava pouco e 2,2% respondeu que não concordava.

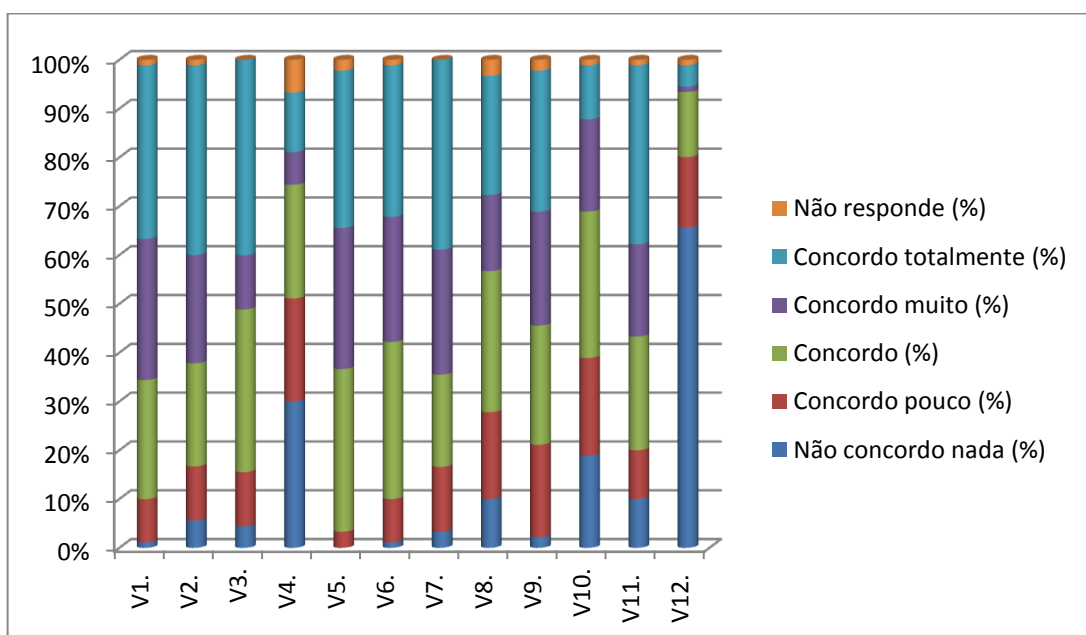
A variável dez compunha uma prática metodológica recorrente em muitas escolas, mas com a qual alguns dos professores não concordam. Observar as aulas dos professores no sentido de monitorizar a qualidade do seu trabalho constituiu uma das competências do coordenador enquanto supervisor, não obstante ainda remanescem opiniões contrárias. Registou-se 18,9% no nível “não concordo nada”, 20% no “concordo pouco”, 30% no “concordo”, 18,9% no “concordo muito”, 11,1% no “concordo totalmente” e 1,1% de não respondentes. Importa destacar, neste contexto, que as percentagens positivas compõem 60%, o que poderá ser significativo no alcance de uma prática desejável.

No atinente à percepção que os professores têm das competências do seu coordenador enquanto líder coordenador, supervisor e avaliador, variável onze, registam-se 10% nos níveis “não concordo nada” e “concordo pouco”, 23,3% no nível “concordo”, 18,9% no “concordo muito” e 18,9% no “concordo totalmente”. A percentagem de não respondentes nesta variável foi de 1,1%. Também neste campo, parece existir algum reconhecimento das competências do coordenador por parte dos seus pares, benesse de qualquer organização educativa.

Os resultados conseguidos na última variável do quadro, relativa aos constrangimentos trazidos para as relações interpessoais no grupo com a participação do coordenador no processo da Avaliação de Desempenho Docente, revelaram-se muito positivos, pois 65,6 % não concorda nada, 14,4% concorda pouco, 13,3% concorda, 1,1% concorda muito, 4,4% concorda totalmente e 1,1% não respondeu. Importa registar que o resultado alcançado, nesta variável, está um pouco distante daquele que pensaríamos visionar, dadas as situações vividas ou partilhadas nas escolas, contudo garante parcialmente a estabilidade nas estruturas intermédias e o contexto privilegiado para desenvolver um bom trabalho.

Apresentamos, de seguida, um gráfico aglutinador das variáveis analisadas.

Gráfico 8 - Resultados relativos ao Desenvolvimento Organizacional e à Liderança



2.2.2. Coordenação / Supervisão

Quadro 22 – Opinião dos respondentes relativamente às variáveis apresentadas sobre Coordenação e Supervisão

Variáveis relativas à Coordenação / Supervisão	Respostas válidas					Não respondente (%)	Resp. Inválida (%)
	Não concordo nada (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo muito (%)	Concordo totalmente (%)		
V1. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular é um mediador(a) entre a Direção e os professores que coordena.	0,0	7,8	27,8	28,9	34,4	1,1	0,0
V2. Penso que a função do(a) Coordenador(a), na escola atual, é transmitir as informações emanadas pelo Conselho Pedagógico ou pela Direção.	16,7	27,8	27,8	17,8	7,8	2,2	0,0
V3. Com o modelo de Gestão Escolar atual, penso que o(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular perdeu a autonomia no desempenho deste cargo de Gestão Escolar Intermédia.	23,3	27,8	25,6	11,1	7,8	4,4	0,0
V4. O(a) Coordenador(a) o meu Departamento Curricular disponibiliza os recursos existentes para que os docentes consigam cumprir os projetos e as planificações que conceberam.	5,5	13,3	25,6	20,0	34,4	1,1	0,0
V5. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular fomenta a partilha e a colaboração de todos.	1,1	13,3	18,9	21,1	45,6	0,0	0,0
V6. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular facilita a circulação das informações entre o grupo, no sentido de promover a comunicação.	1,1	8,9	23,3	18,9	47,8	0,0	0,0
V7. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular foi designado(a) para o desempenho do cargo por demonstrar possuir um perfil de competências a ele associadas.	10,0	7,8	25,6	16,7	35,6	4,4	0,0
V8. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular conduz os professores que coordena à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	10,0	13,3	27,8	26,7	21,1	1,1	0,0
V9. Como docente pertencente a um departamento Curricular, reconheço as funções do(a) Coordenador(a) e valorizo o cargo que desempenha.	2,2	3,3	27,8	24,4	42,2	0,0	0,0
V10. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular demonstra disponibilidade para, quando solicitado(a), orientar os docentes que coordena, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho.	0,0	11,1	25,6	15,6	46,7	1,1	0,0
V11. O(a) Coordenador do meu Departamento Curricular disponibiliza-se para que os colegas observem as suas aulas, no sentido de poderem refletir sobre as opções tomadas.	27,8	16,7	21,1	13,3	12,2	8,9	0,0
V12. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular costuma colaborar na planificação das atividades letivas dos docentes que coordena e, posteriormente, observar as mesmas, promovendo momentos de reflexão.	21,1	21,1	28,9	11,1	13,3	4,4	0,0
V13. O(a) Coordenador do meu Departamento Curricular procura instituir práticas de auto e heterosupervisão, incentivando os docentes à observação mútua das aulas e à reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas.	27,8	18,9	26,7	10,0	8,9	7,8	0,0
V14. Considero que o facto de o Coordenador possuir, com o modelo de Avaliação de Desempenho Atual, a competência de avaliador prejudicou as suas tarefas de supervisor.	34,4	18,9	22,2	11,1	7,8	5,6	0,0
V15. Com o modelo de Avaliação de Avaliação de Desempenho Docente Atual, sinto receio ou insegurança em partilhar as minhas práticas educativas.	53,3	16,7	20,0	7,8	2,2	0,0	0,0
V16. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular costuma conceber materiais didáticos e partilhá-los com os colegas.	16,7	13,3	18,9	11,1	32,2	7,8	0,0

V17. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular preocupa-se em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do Departamento que coordena, fomentando a sua utilização.	5,6	12,2	22,2	18,9	37,8	3,3	0,0
V18. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular supervisiona o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares sejam cumpridas.	2,2	16,7	30,0	22,2	27,8	1,1	0,0
V19. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular promove momentos de auto e heterosupervisão dos docentes que coordena	10,0	16,7	25,6	23,3	20,0	4,4	0,0
V20. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular procura informar sobre oportunidades de formação para os docentes que coordena, auscultando-os sobre as suas necessidades ou opções temáticas.	5,6	15,6	25,6	21,1	31,1	1,1	0,0

No quadro apresentado intentávamos aferir se o coordenador de departamento curricular é, na realidade, observado como um orientador capaz de conduzir o grupo à adoção dos modelos conceptuais de ação em que acredite, auscultando outras partilhas, refletindo em conjunto e exercendo a influência necessária ao sucesso do grupo representado.

Encetámos este conjunto de questões com uma asserção relativa à função de mediação no grupo de trabalho. A opinião manifestada pelos professores sobre o facto de considerarem o seu coordenador de departamento curricular um mediador entre a direção e os professores coordenados transparece quase total concordância, com 34,4% no nível “concordo totalmente”, 28,9% no “concordo muito” e 27,8% no “concordo”, o que corrobora a teoria revisitada. Encontrámos 7,8% no nível “concordo pouco” e 1,1% não respondeu.

A variável seguinte previa clarificar uma das funções do coordenador na escola atual, como um transmissor das informações emanadas pelo conselho pedagógico e pela direção. Nesta asserção, 44,5% dos respondentes situou-se nos níveis de discordância, 16,7% no “não concordo nada”, e 27,8% no “concordo pouco”, o que ressalva a opinião de que as suas funções deverão ser muito mais do que informar. A restante percentagem emergiu no nível “concordo”, com 27,8%, no “concordo muito”, com 17,8%, no “concordo totalmente”, com 7,8%, ficando 2,2% de inquiridos por responder à questão.

Na variável três, cuja asserção compreendia a perda de autonomia do coordenador com o novo modelo de Gestão Escolar, encontrámos os respondentes claramente divididos. Porquanto registámos 51,1% que entendeu não existir essa perda de autonomia, 23,3% no nível “não concordo nada” e 27,8% no “concordo pouco”, e detetámos 44,5% que afirmaram concordar com essa

perda de autonomia, 25,6% no nível “concordo”, 11,1% no “concordo muito” e 7,8% no “concordo totalmente”. Nesta questão, verificou-se uma ocorrência de 4,4% de não respondentes.

A variável quatro assinalava o facto de o coordenador de departamento curricular disponibilizar os recursos existentes para que os docentes conseguissem cumprir os projetos e as planificações concebidas. Neste campo, ressalta a concordância com a afirmação no nível “concordo totalmente”, com 34,4%, 25,6% no “concordo” e 20,0% no “concordo muito”. Regista-se 13,3% no nível “concordo pouco”, 5,5% no “não concordo nada” e 1,1% de não respondentes. Pensamos que estes valores reiteram um pouco a necessidade de o coordenador de departamento dever ser o principal promotor da colaboração entre o grupo. Este pressuposto surge apoiado na variável cinco, em que 47,8% concorda totalmente que o coordenador de departamento curricular fomenta a partilha e a colaboração de todos, 21,1% afirma concordar muito com a asserção, 18,9% regista concordar, 13,3% assinala concordar pouco e 1,1% entende não concordar nada.

A variável seis compreendia o facto de o coordenador de departamento curricular facilitar a circulação das informações entre o grupo, objetivando promover a comunicação. Os valores positivos impuseram-se, nesta afirmação, com 47,8% no nível “concordo totalmente”, 23,3% no “concordo” e 18,9% no “concordo muito”, o que nos permite inferir sobre a importância da difusão da informação em qualquer grupo de trabalho, em busca da criação ou manutenção de ambientes reflexivos. Nesta variável, 8,9% de respondentes concordou pouco e 1,1% não concordou nada.

O contexto da variável sete abordava o problema da designação dos coordenadores de departamento curricular, intentando questionar se os professores consideram que o seu coordenador foi designado para o cargo por possuir o perfil de competências reclamado para o mesmo. Observámos alguma discordância com a afirmação no registo de 10,0% para o nível “não concordo nada”, 7,8% para o “concordo pouco” e 4,4% de não respondentes. Contudo, 35,6% assinalou que concordava totalmente, 25,6% indicou que concordava e 16,7% registou que concordava muito, o que nos permite concluir que a maior

parte dos docentes observa as competências inerentes ao cargo no seu coordenador.

Na variável oito, focalizámos o pilar teórico relativo à escola reflexiva, auscultando a opinião dos respondentes sobre a atitude do coordenador em conduzir os professores à avaliação das suas práticas educativas para o desenvolvimento de uma escola reflexiva. A discordância de 23,3% de respondentes, com 10,0% no nível “não concordo nada” e 13,3% no nível “concordo pouco” acrescida de 1,1% de não respondentes, submerge com os valores de 27,8% no nível “concordo”, 26,7% no “concordo muito” e 21,1% no “concordo totalmente”, indicadores de uma percentagem considerável de docentes que promove ou está sensibilizada para a reflexividade nas práticas educativas.

Os participantes, quando inquiridos sobre o facto de reconhecerem as funções do seu coordenador e valorizarem o cargo que ele desempenha, na variável nove, à exceção de 5,5%, registaram a sua perceção nos níveis de concordância, 42,2% para o “concordo totalmente”, 27,8% para o “concordo” e 24,4% para o “concordo muito”, ocorrências substantivas para o perfil que o cargo reclama.

Na variável dez, inquiríamos sobre a disponibilidade demonstrada pelo coordenador para, quando solicitado, orientar os seus pares, colaborando, sugerindo e exemplificando, na promoção da qualidade do seu trabalho. A maior parte dos respondentes assinalou as suas respostas nos níveis positivos, com 46,7% no “concordo totalmente”, 25,6% no “concordo” e 15,6% no “concordo muito”. Os restantes situaram-se no nível “concordo pouco”, com 11,1%, encontrando-se 1,1% de não respondentes.

A variável onze tratava com mais acuidade a questão da competência supervisiva do coordenador de departamento curricular, que reclama a observação recíproca de aulas. Conscientes de que seria uma questão polémica, pois a maior parte dos docentes resiste a esta prática, apresentámo-la com alguma curiosidade nos resultados. A questão afirmava que o coordenador de departamento curricular se disponibiliza para que os colegas observem as suas aulas, no sentido de poderem refletir sobre as opções tomadas. As respostas denotaram, claramente, esta resistência, emergindo a maior percentagem,

27,8%, no nível “não concordo nada”, seguida de 21,1% no “concordo”, 13,3% no “concordo totalmente”, 16,7% no “concordo pouco” e 12,2% no “concordo totalmente”. Os níveis negativos somaram 44,5%, acrescidos de 8,9% que optaram por não responder. A leitura dos dados permite-nos concluir que ainda permanece uma grande percentagem de docentes com opinião desfavorável à concretização de verdadeiras práticas supervisivas.

A variável doze caminhava no sentido da anterior, pois focalizava a colaboração do coordenador de departamento curricular na planificação das atividades letivas dos docentes coordenados e a observação das mesmas, promovendo momentos de reflexão. As respostas conseguidas também se observam emparelhadas com as precedentes, porquanto 21,1 % registou o nível “não concordo nada”, a mesma percentagem assinalou o “concordo pouco” e 4,4 % não respondeu, o que perfaz um número significativo de opiniões contrárias à teoria revisitada nesta matéria, indicadora desta competência do coordenador. Encontrámos 28,9% no nível “concordo”, 11,1% no “concordo muito” e 13,3% no “concordo totalmente”.

A variável treze procurava perceber se o coordenador instituíra práticas de auto e heterosupervisão, incentivando os docentes que coordena à observação mútua das aulas e à reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas. Neste ambiente, a maior percentagem registou-se no nível “não concordo nada”, com 27,8%, seguida de 18,9% no “concordo”, 26,7% no “concordo pouco”, 10,0% no “concordo muito” e 8,9% no “concordo totalmente”. Este resultado, com um total de 46,7% nos níveis negativos, transparece, mais uma vez, a resistência que uma significativa parte dos coordenadores mantém ao desenvolvimento de práticas de supervisão, pois o seu grupo não percebe na sua atitude esse incentivo. Indicamos a percentagem de 7,8% de não respondentes nesta variável, o que poderá ir ao encontro da afirmação anterior.

A variável catorze focalizava as mudanças que a participação do coordenador na Avaliação de Desempenho Docente trouxe para as tarefas de supervisão. A percentagem mais significativa dos resultados situa-se no nível “não concordo nada”, com 34,4%, sublinhando o facto de as funções de avaliador do coordenador não terem prejudicado as suas tarefas de supervisor. Nesta dis-

cordância, ainda se encontra a percentagem de 18,9%, que afirmou concordar pouco. Os restantes inquiridos encontram-se no “concordo”, com 22,2%, no “concordo muito”, com 11,1% e no “concordo totalmente”, com 7,8%, ficando 5,6% de não respondentes. Mais uma vez, constatámos que os inquiridos se encontram divididos, destacando-se uma significativa percentagem nos níveis de concordância, o que revela alguns impedimentos no alcance de uma escola em que as práticas de supervisão sejam reais.

No contexto da Avaliação de Desempenho Docente, também se encontrava a variável quinze, que inquiria os professores sobre o receio ou insegurança sentidos na partilha das suas práticas educativas, com o modelo de ADD atual. As respostas revelaram-se claras em afirmar a discordância com a asserção, observando-se 53,3% no nível “não concordo nada” e 16,7% no “concordo pouco”. Não obstante, ainda se visionou uma percentagem de 20,0% que concordou, outra de 7,8% que concordou muito e outra de 2,2% que concordou totalmente, o que pode adiantar algum receio sentido em partilhar atitudes educativas, num ambiente avaliativo, que se revela um pouco limitativo para os docentes na conquista dos melhores resultados.

Na variável dezasseis, voltávamos à atitude de um líder coordenador de departamento curricular, afirmando que ele costuma conceber materiais didáticos e partilhá-los com os colegas. As opiniões espraíram-se por todos os níveis, emergindo 32,2% no “concordo totalmente”, 18,9% no “concordo” e 11,1% no “concordo muito”, perfazendo 62,2% para os níveis de concordância, o que prevê práticas conscientes de orientação e partilha por parte do coordenador de departamento curricular. Sobejaram 16,7% no nível “não concordo nada”, 13,3% no “concordo pouco” e 7,8% de não respondentes. Estes valores de discordância podem obstaculizar conclusões mais promissoras para boas atitudes associadas ao cargo em análise, contudo surgem, neste contexto, em minoria.

Na linha de investigação da variável anterior, surge também uma outra, a dezassete, que inquiria se o coordenador se preocupava em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do departamento que coordena, fomentando a sua utilização. Registou-se 5,6% no nível “não concordo nada”, 12,2%

no “concordo pouco”, 22,2% no “concordo”, 18,9% no “concordo muito”, 37,8% no “concordo totalmente” e 3,3% de não respondentes. Os valores de concordância somam 78,9%, o que é claramente substantivo para inferirmos que os coordenadores se revelam líderes organizacionais, preocupados com a estrutura de gestão escolar intermédia. Os valores de discordância testemunham 12,2% no nível “concordo pouco” e 5,6% no “não concordo nada”, remanescendo 1,1% de não respondentes.

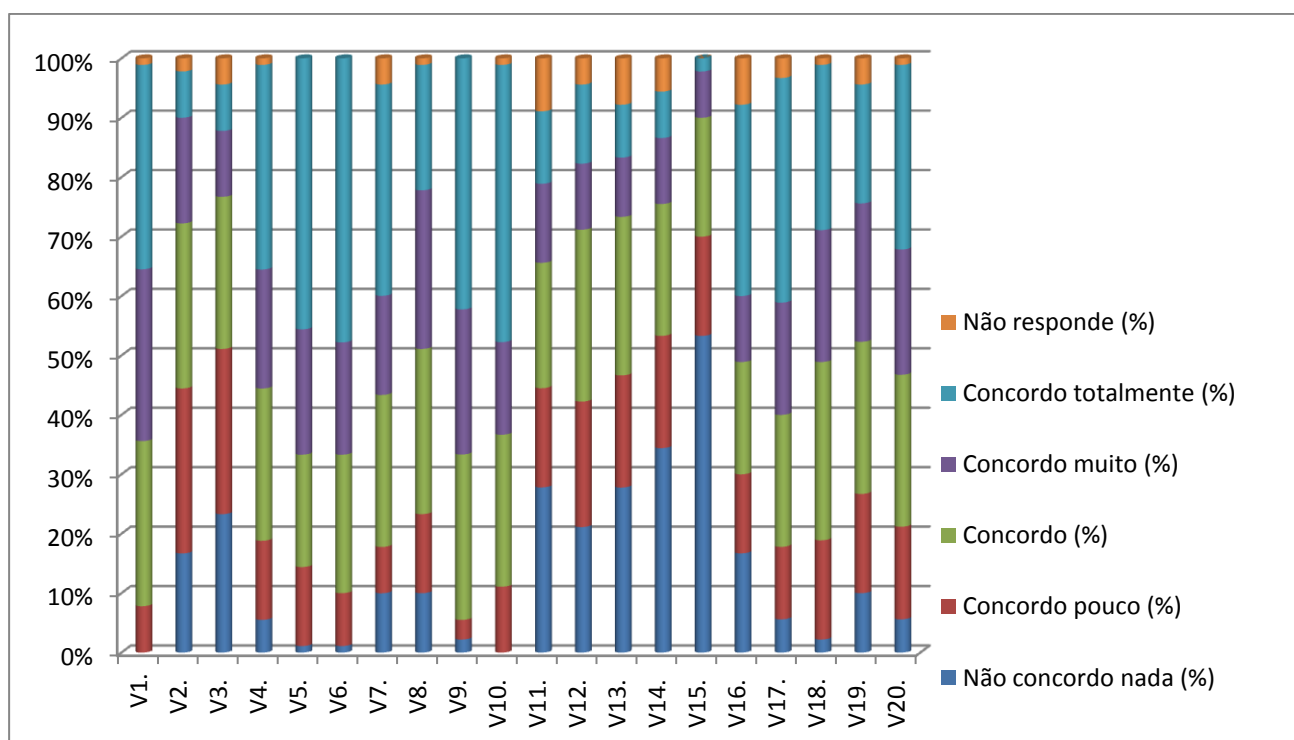
A variável dezoito sublinhava o facto de o coordenador de departamento curricular supervisionar o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares fossem cumpridas. Os resultados nos níveis de concordância são imperativos e concretizam-se em 80,0%, distribuídos em 30,0% no nível “concordo”, 22,2% no “concordo muito” e 27,8% no “concordo totalmente”, o que denota a prática enunciada. Encontram-se, ainda, 2,2% no nível “não concordo nada”, 16,7% no nível “concordo pouco” e 1,1% de não respondentes.

Na variável dezanove, retomámos o tema da supervisão, querendo precisar se o coordenador promove momentos de auto e heterosupervisão dos docentes que coordena. As ocorrências registam-se maioritariamente nos níveis de concordância, com 25,6% no “concordo”, 23,3% no “concordo muito” e 20,0% no “concordo totalmente”, o que revela boas práticas de um líder supervisor. Salientam-se, contudo, as ocorrências de 10,0% no nível “não concordo nada”, 16,7% no “concordo pouco” e 4,4% de não respondentes.

Por fim, intentámos questionar sobre as práticas de um líder coordenador, que se preocupa com os seus pares e procura informá-los sobre oportunidades de formação, auscultando-os sobre as suas necessidades ou opções temáticas. Neste contexto, também se destacam os níveis de concordância, em que 25,6% concorda, 21,1% concorda muito e 31,1% concorda totalmente. Registamos as ocorrências de 5,6% no nível “não concordo nada”, 15,6% no “concordo pouco” e 1,1% de não respondentes.

Partilhamos, agora, um gráfico compilador das vinte variáveis do quadro analisado.

Gráfico 9 - Resultados relativos à Coordenação e à Supervisão



2.2.3. Análise do conteúdo da questão aberta

No inquérito dos professores também pretendemos conhecer outras percepções dos participantes neste estudo, inserindo no mesmo uma questão aberta. A taxa de respondentes relativa a esta resposta regista-se em 15,5%, apenas catorze participantes testemunharam as suas percepções no que diz respeito à dimensão em análise, perda de autonomia do coordenador de departamento curricular com o novo modelo de Gestão Escolar.

Neste contexto, optámos por uma análise de conteúdo semelhante à adotada nos questionários aos coordenadores de departamento curricular.

Quadro VI – Opinião dos participantes relativamente à questão aberta no inquérito aos professores do departamento curricular

P1	<p>“O novo modelo de Gestão Escolar aumentou a autonomia do Coordenador do Departamento e conseqüente responsabilidade. Considero que um bom desempenho do Coordenador do Departamento Curricular pode aumentar a eficácia do trabalho pedagógico dos docentes do departamento que coordena, podendo inclusive colmatar lacunas pedagógicas do docentes e melhorar a sua prestação de serviço.”</p>
P2	<p>“A escola tornou-se um meio burocrático, nos últimos anos, onde não há – embora se tenha que arranjar – tempo de qualidade para ponderar ainda melhor o trabalho que se quer realizar com e para os alunos.</p> <p>O Coordenador precisa de autonomia, mas sempre coordenada pela escola para que o trabalho num departamento não seja muito distinto dos outros departamentos.”</p>
P3	<p>“Aumentou o peso da máquina burocrática da escola, com objetivos dúbios, como, por exemplo, a obtenção de estatísticas indicadoras de sucesso que não são indicadoras da realidade.”</p>
P4	<p>“Este novo modelo condicionou mais a autonomia do Coordenador no sentido de que as tarefas do Coordenador foram divididas por muitas matérias que nada têm a ver com o fundamental na prática das escolas, com diminuição de tempo para supervisionar e coordenar as atividades dos diferentes grupos de um Departamento, naquilo que respeita ao fulcral na docência: planificar e avaliar, incluindo as metodologias e estratégias a adotar e refletir sobre as práticas pedagógicas.”</p>
P5	<p>“Tendo em conta todas as mudanças que têm vindo a decorrer, o Coordenador de Departamento Curricular não só perdeu autonomia, como ganhou mais responsabilidades e trabalhos relativos a outros campos que não estão diretamente relacionados com a Coordenação do Departamento.”</p>
P6	<p>“As mudanças que a escola tem sofrido prejudicaram o trabalho e as relações com os colegas.</p> <p>Com todo o trabalho extra que se tem, a atividade letiva e o tempo para nos relacionarmos com os alunos ficou comprometido.”</p>
P7	<p>“Efetivamente as escolas têm sido alvo de inúmeras mudanças ao nível da sua organização. O facto de os Departamentos atualmente abrangerem várias áreas disciplinares</p>

dificulta o trabalho do Coordenador que acaba por ter muitas dificuldades (horários, tempo) para conhecer o trabalho de todos e de cada um. Por isto penso que existem poucas práticas de reflexão e ainda não nos encontramos na desejada escola partilhada, reflexiva, colaborativa. Por outro lado, a figura do Diretor impôs-se, pois por mais propostas que surjam do Departamento, muitas vezes fundamentadas convenientemente, o Diretor pode não as considerar, reprová-las se não concordar. O poder do Coordenador diminuiu no Conselho Pedagógico, que passou a ser um órgão meramente consultivo. Na escola atual, o Diretor impõe a sua decisão e ao Coordenador, muitas vezes, apenas lhe compete a função de informar os colegas.”

P8 “Penso que o novo modelo de Gestão escolar só condicionou a autonomia do Coordenador de Departamento Curricular enquanto membro do Conselho Pedagógico. E condicionou na medida em que o CP se “esvaziou” muito com a transferência(s) de poder(s) para o Conselho Geral.
O Coordenador de Departamento Curricular é uma peça fundamental nas decisões, sobretudo quando também integra a CAD. Ao Coordenador cabe a dinamização da partilha e a monitorização do Departamento Curricular.”

P9 “A nomeação do Coordenador de Departamento pela Direção, em simultâneo com o facto de o mesmo ser avaliado pela Direção, pode suscitar algumas questões ao nível da independência / liberdade para tomar decisões.”

P10 “Considero que o novo modelo de Gestão Escolar não só condicionou como também diminuiu a autonomia do Coordenador de Departamento. Este aspeto é visível, por exemplo, no facto de o Coordenador de Departamento ser avaliador, no atual modelo de Avaliação de Desempenho Docente.
Na verdade todo o processo burocrático inerente a este modelo, imposto superiormente, exige muitas horas de trabalho gastas em reuniões sucessivas e no preenchimento de documentos. Deste modo, toda a autonomia é condicionada. Para além disso e, conseqüentemente, uma série de outras funções são, por vezes, relegadas para segundo plano.”

P11 “Não é possível observar autonomia em nenhum setor, uma vez que: o tempo disponível para desenvolver trabalho autónomo diminuiu significativamente; existe um clima moral de seguir à letra os normativos impostos, o constrangimento é generalizado; na verdade, a autonomia possível é cumprir e transmitir essa dinâmica, e não coordenar usando os conhecimentos próprios e os do grupo.”

P12	“O Coordenador do meu Departamento ficou condicionado em termos de disponibilidade para o desempenho das suas funções devido à necessidade de fazer em simultâneo a coordenação do departamento, a avaliação de um elevado número de colegas e o desempenho das suas atividades letivas.”
P13	“O cargo de Coordenador de Departamento, tendo um campo de atuação mais lato do que o de Representante de Área Disciplinar, está mais direcionado para a boa gestão do grupo de professores que coordena e para a ligação entre esses e a Direção. Assim, o Coordenador perdeu a autonomia porque essa gestão é efetivamente feita pelo Diretor. Contudo, o Coordenador deve ser o elemento de ligação e orientação dos professores, o orientador das atividades e o orientador pedagógico do Departamento.”
P14	“Não só diminuiu a autonomia do Coordenador como de outros agentes ou estruturas intermédias ou não na escola. Não há condições para valorizar o que é importante: lecionar com excelência.”

No sentido de podermos realizar uma análise de conteúdo mais objetiva, optámos por selecionar as mesmas categorias do quadro V, relativas às respostas dos coordenadores de departamento curricular, uma vez que se encontravam também presentes nos enunciados apresentados no quadro precedentes, e selecionar as unidades de registo respetivas. Acrescentámos, contudo, uma categoria que não encontramos nos questionários aos coordenadores e que considerámos de fulcral importância, nesta possível perda de autonomia no cargo em análise, assinalada, também, no enquadramento teórico desta investigação, relacionada com o tempo disponibilizado pela escola, no horário destes líderes intermédios, para cumprir todas as tarefas reclamadas.

Quadro VII – Categorias relativas à questão aberta dos questionários aos professores do departamento curricular

Dimensão: Fatores condicionadores da autonomia do coordenador de departamento curricular	
Categorias	Unidades de Registo
A - Designação pelo diretor dos coordenadores de departamento curricular.	P9 – “A nomeação do Coordenador de Departamento pela Direção, em simultâneo com o facto de o mesmo ser avaliado pela Direção, pode suscitar algumas questões ao nível da independência / liberdade para tomar decisões.”
B - Perda de competências do Conselho Pedagógico.	P7 – “ (...) O poder do coordenador diminui no Conselho Pedagógico, que passou a ser um órgão meramente consultivo (...)”. P8 – (...) o novo modelo de Gestão Escolar só condicionou a autonomia do coordenador de departamento curricular enquanto membro do Conselho Pedagógico. E condicionou na medida em que o Conselho Pedagógico se «esvaziou» muito com a(s) transferência(s) de poder(es) para o Conselho Geral (...)”.
C - Concentração de poderes no diretor e conseqüente dependência dos órgãos de gestão intermédia.	P7 – “ (...) a figura do diretor impôs-se, pois, por mais propostas que surjam do departamento, muitas vezes fundamentadas convenientemente, o diretor pode não as considerar, reprová-las se não concordar (...). Na escola

	<p>atual, o diretor impõe a sua decisão e ao coordenador, muitas vezes, apenas lhe compete a função de informar os colegas.”</p> <p>P13 - “O cargo de Coordenador de Departamento, tendo um campo de atuação mais lato do que o de Representante de Área Disciplinar, está mais direcionado para a boa gestão do grupo de professores que coordena e para a ligação entre esses e a Direção. Assim, o Coordenador perdeu a autonomia porque essa gestão é efetivamente feita pelo Diretor (...)”.</p>
<p>D - Diminuição do tempo disponível para coordenar todas as tarefas inerentes ao cargo.</p>	<p>P4 – “Este novo modelo condicionou mais a autonomia do Coordenador no sentido de que as tarefas do Coordenador foram divididas por muitas matérias que nada têm a ver com o fundamental na prática das escolas, com diminuição de tempo para supervisionar e coordenar as atividades dos diferentes grupos de um Departamento (...)”.</p> <p>P7 – “(...) O facto de os departamentos atualmente abrangerem várias áreas disciplinares dificulta o trabalho do coordenador, que acaba por ter muitas dificuldades (horários, tempo) para conhecer o trabalho de todos e de cada um (...)”.</p> <p>P10 – (...) todo o processo burocrático inerente a este modelo, imposto superiormente, exige</p>

	<p>muitas horas de trabalho gastas em reuniões sucessivas e no preenchimento de documentos. Deste modo, toda a autonomia é condicionada (...).”</p> <p>P11 – “Não é possível observar autonomia em nenhum setor, uma vez que: o tempo disponível para desenvolver trabalho autónomo diminuiu significativamente (...).”</p>
--	--

A leitura efetuada às respostas dos inquiridos permitiu-nos não contemplar algumas por compreendermos que não se enquadravam na dimensão assinalada pela questão. Esta apareceu analisada pelos respondentes P4, P7, P8, P9, P10, P11, P13 e P14, cujas unidades de registo se encontram reproduzidas no quadro precedente.

No concernente à categoria A, designação pelo diretor dos coordenadores de departamento, emergiu o enunciado P9 - “A nomeação do Coordenador de Departamento pela Direção, em simultâneo com o facto de o mesmo ser avaliado pela Direção, pode suscitar algumas questões ao nível da independência / liberdade para tomar decisões”, que a inclui, claramente, como um dos fatores contributivos para a perda de autonomia do coordenador de departamento curricular, conjugando também o facto de o coordenador ser avaliado pelo diretor, o que poderá associar outros constrangimentos.

Para a categoria B, contribuíram as unidades de registo P7 e P8, que assinalaram a perda de competências do conselho pedagógico como uma das causas da perda de autonomia do líder de gestão intermédia em estudo, que se revelou uma realidade a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

A concentração de poderes na figura do diretor e a conseqüente dependência dos órgãos de gestão intermédia, categoria C, encontrou-se contemplada nas respostas do participantes P7 e P13, que reforçaram o constructo relativo ao facto de no diretor estarem concentrados muitos poderes, o que propicia

uma gestão excessivamente unipessoal, que poderá influenciar todas as estruturas de gestão intermédia.

A categoria D, selecionada apenas para os inquéritos dos professores, focaliza a questão do tempo registado no horário destes líderes intermédios para o desempenho das suas funções. Esta condicionante foi e, certamente, continuará a ser objeto de contínua discussão nas escolas, em virtude do paradoxo a que assistimos: alargamento das competências do coordenador de departamento curricular, consideradas fulcrais na morfologia organizacional de qualquer escola, e diminuição do tempo disponível para o exercício dessas funções. Os participantes P4, P7, P10 e P11 contemplaram, nos seus enunciados, este fator condicionador da perda de autonomia do coordenador, que poderá levar ao descrédito do mesmo e à conseqüente ausência de motivação para o desempenho do cargo, aspeto comprovado na variável um do quadro conceptual relativo à liderança, no questionário dos coordenadores de departamento curricular. Recordamos que, nesta variável, concluímos que só 50% dos inquiridos considerou possuir, neste momento, a motivação necessária para o desempenho do cargo, percentagem visionada como insuficiente quando se almeja um desempenho otimizado de todos os atores educativos, mormente daqueles a quem competem as funções de coordenar, de organizar, de orientar, de supervisionar e de avaliar.

3. No cruzamento de algumas variáveis

No sentido de procedermos ao cruzamento das perceções dos coordenadores e dos professores nas temáticas inquiridas, tentámos cruzar algumas variáveis, seleccionadas dos dois inquéritos, tendo como ponto de partida o Quadro III.

Na impossibilidade de efetuar uma leitura do cruzamento de todas as variáveis, considerando a extensão do presente estudo, entendemos seleccionar algumas variáveis de todas as vertentes do cargo de gestão intermédia focalizadas neste estudo.

Encetámos esta tarefa focalizando as temáticas do desenvolvimento organizacional e da liderança que, no inquérito aos coordenadores, abrangiam os dois primeiros quadros conceptuais e, no aos professores, o primeiro. Neste contexto, cruzámos sete variáveis.

Posteriormente, optámos por cruzar dez variáveis das vertentes de coordenação e de supervisão, que, no inquérito aos coordenadores, estavam plasmadas nos quadros conceptuais C e D e, no inquérito aos professores, preenchem o quadro B.

3.1. Cruzamento de variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança

Quadro 23 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança

		Variáveis relativas ao Desenvolvimento Organizacional e à Liderança	Respostas válidas					Não responde (%)	Resp. Inválida (%)
			Não concordo nada (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo muito (%)	Concordo totalmente (%)		
V.1	Coord.	Nas reuniões que oriento como Coordenador(a), promovo a análise e a reflexão sobre situações e atitudes, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos.	0,0	0,0	16,7	58,3	25,0	0,0	0,0
	Prof.	Nas reuniões de departamento curricular, o(a) coordenador(a) promove a análise e a reflexão sobre situações ou atitudes da Escola, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos.	1,1	8,9	24,4	28,9	35,6	1,1	0,0

V.2	Coord.	Na minha ação como coordenador(a), proponho e promovo a dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma escola ativa e dinâmica.	0,0	8,3	16,7	66,7	8,3	0,0	0,0
	Prof.	O coordenador do meu departamento curricular propõe e promove a dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma escola ativa e dinâmica.	5,6	11,1	21,1	22,2	38,9	1,1	0,0
V.3	Coord.	No modelo de Gestão Escolar atual, o poder de decisão do(a) coordenador(a) de departamento curricular diminuiu.	25,0	33,3	16,7	8,3	8,3	8,3	0,0
	Prof.	No modelo de Gestão Escolar atual, considero que o poder de decisão do(a) coordenador(a) de departamento curricular diminuiu.	30,0	21,1	23,3	6,7	12,2	6,7	0,0
V.4	Coord.	Reconheço que as propostas do meu departamento, apresentadas à Direção, são analisadas e aprovadas.	0,0	8,3	25,0	33,3	33,3	0,0	0,0
	Prof.	Reconheço que as propostas do meu departamento, apresentadas à Direção, são analisadas e aprovadas.	0,0	3,3	33,3	28,9	32,2	2,2	0,0
V.5	Coord.	Estimulo a participação ativa dos professores na vida da Escola.	0,0	0,0	41,7	33,3	16,7	8,3	0,0
	Prof.	Considero que o(a) Coordenador(a) do meu departamento estimula a participação ativa dos professores na vida da Escola.	3,3	13,3	18,9	25,6	38,9	0,0	0,0
V.6	Coord.	Considero possuir competências de liderança, enquanto coordenador(a), supervisor(a), e avaliado(a), capazes de gerir o grupo que coordeno.	0,0	16,7	58,3	16,7	8,3	0,0	0,0
	Prof.	Penso que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular possui competências de liderança enquanto coordenador(a), supervisor(a) e avaliador(a), capazes de gerir o grupo ao qual pertencem.	10,0	10,0	23,3	18,9	36,7	1,1	0,0
V.7	Coord.	A minha participação no processo de Avaliação de Desempenho Docente dificultou as relações interpessoais no grupo que coordeno.	16,7	41,7	8,3	0,0	0,0	33,3	0,0
	Prof.	A participação do(a) Coordenador(a) do meu Departamento no processo de Avaliação de Desempenho Docente dificultou as relações interpessoais no grupo.	65,6	14,4	13,3	1,1	4,4	1,1	0,0

Na leitura da primeira variável selecionada, que consistia na promoção da análise e da reflexão sobre situações e atitudes da escola pelo coordenador de departamento curricular, com o objetivo de envolver todos os elementos do grupo e solicitar a sua colaboração, observamos que, no questionário dos professores, reside uma percentagem de respondentes nos níveis negativos, com 10%, e 1,1% de não respondentes, sobressaindo uma ligeira diferença relativamente ao cenário dos inquéritos aos coordenadores, em que não se verificam quaisquer níveis de discordância.

Na segunda variável selecionada, relacionada com a proposta, promoção e dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma escola ativa e dinâmica, pelo coordenador de departamento curricular, a percentagem de valores negativos registada nos inquéritos aos professores supera a dos inquéritos aos coordenadores, com 16,7% para 8,3% e 1,1 de não respondentes, o que dis-

tingue ligeiramente as opiniões apresentadas. Não obstante, recordamos que em ambas as asserções apresentadas são, claramente, os níveis de concordância que imperam, o que promete o desenvolvimentos de boas práticas de gestão intermédia nas escolas.

A terceira variável selecionada apontava um facto muito comentado e discutido atualmente nas escolas, relacionado com a perda de poder de decisão do coordenador com o novo modelo de Gestão Escolar. Podemos afirmar que as percentagens alcançadas nos dois inquéritos são muito semelhantes, em que cerca de metade dos inquiridos se situa nos níveis de discordância e os restantes nos níveis de concordância, sobejando, nos dois inquéritos, um pequeno número de não respondentes. Neste contexto, tal como já partilhámos aquando da análise individual dos dois grupos de inquéritos, constatamos, da parte dos respondentes, uma certa discordância com a figura do Diretor, que poderá condicionar alguns desempenhos de liderança intermédia.

Paralela a esta variável, salientamos a seguinte que afirmava reconhecer que as propostas do departamento, apresentadas à direção, são analisadas e aprovadas. Aqui, os níveis de concordância apresentam, visivelmente, a maior percentagem, o que denota alguma segurança e confiança na direção da escola, pois remanesceu uma reduzida percentagem no nível “concordo pouco”, com 8,3% no questionário aos coordenadores e 3,3% no questionário aos professores, acrescida de 2,2% de não respondentes no questionário aos professores. Na análise destas duas variáveis, percebemos que os inquiridos sentem que o poder de decisão do coordenador diminuiu com a figura do diretor, mas que conseguem ser ouvidos e apresentar as suas propostas.

Na variável posterior, relativa à estimulação, pelo coordenador de departamento curricular, da participação ativa dos professores na vida da escola, visionamos algumas divergências de opinião nos dois grupos de participantes. No questionário aos coordenadores, não observamos qualquer registo nos níveis de discordância, enquanto que no grupo de professores encontramos a percentagem de 16,6% de respondentes, 3,3% no nível “não concordo nada” e 13,3% no nível “concordo pouco”. Contudo, no questionário aos coordenadores

registra-se 8,3% de não respondentes, o que revela certas incertezas na concordância com a afirmação em análise.

Na variável seis, relativa à consciência que os participantes possuem das competências de liderança do coordenador, enquanto coordenador, supervisor e avaliador, na sua escola, descobrimos percepções ligeiramente diferentes. No questionário aos coordenadores, surge 16,7% de inquiridos que concorda pouco e, no questionário aos professores, regista-se 10,0% de inquiridos que não concorda nada e a mesma percentagem que concorda pouco, com 1,1% de não respondentes, o que soma uma percentagem maior nos níveis de discordância. Parece-nos, nesta leitura, que residem algumas percepções de ausência de perfil para o cargo desempenhado pelo coordenador de departamento curricular, facto discutido ao longo desta investigação, em que concluímos a necessidade urgente de estes líderes se sentirem motivados, de lhes serem dadas condições e o respetivo reconhecimento. Certos de que um líder contente e motivado desempenhará funções otimizadas, ansiamos que esse contexto se possa espriar por todos os ambientes educativos.

A última variável selecionada focalizava o envolvimento do coordenador no processo de Avaliação de Desempenho Docente, afirmando que o mesmo dificultou as relações interpessoais no grupo. As percentagens mais elevadas visionam-se nos níveis negativos, nos dois inquéritos, com os professores a registarem, marcadamente, 65,6% no nível “não concordo nada” e 14,4% no nível “concordo pouco”, e os coordenadores a assumirem 16,7% no nível “não concordo nada” e 41,7% no nível “concordo pouco”. Contudo, encontramos 33,3% de não respondentes no questionário aos coordenadores. Reforçamos a ideia já apresentada na análise de cada variável, em que, dada a situação vivida, estes resultados estiveram um pouco à margem daqueles que cogitávamos alcançar, tendo em conta o clima de tenção vivido nas escolas, com este processo de avaliação. Talvez aqui tivesse pesado a favor o facto de, no momento de recolha dos inquéritos, ainda não terem sido divulgados os resultados deste processo, uma vez que isso só aconteceu no início do ano letivo seguinte.

Após esta análise, entendemos que as percepções dos dois grupos de participantes, coordenadores e professores, não se encontram muito díspares, que

poderão laborar no mesmo sentido e privilegiar as mesmas condutas. Comunicar princípios idênticos, valores semelhantes e desenvolver práticas comuns é, certamente, o caminho menos sinuoso de qualquer realidade educativa.

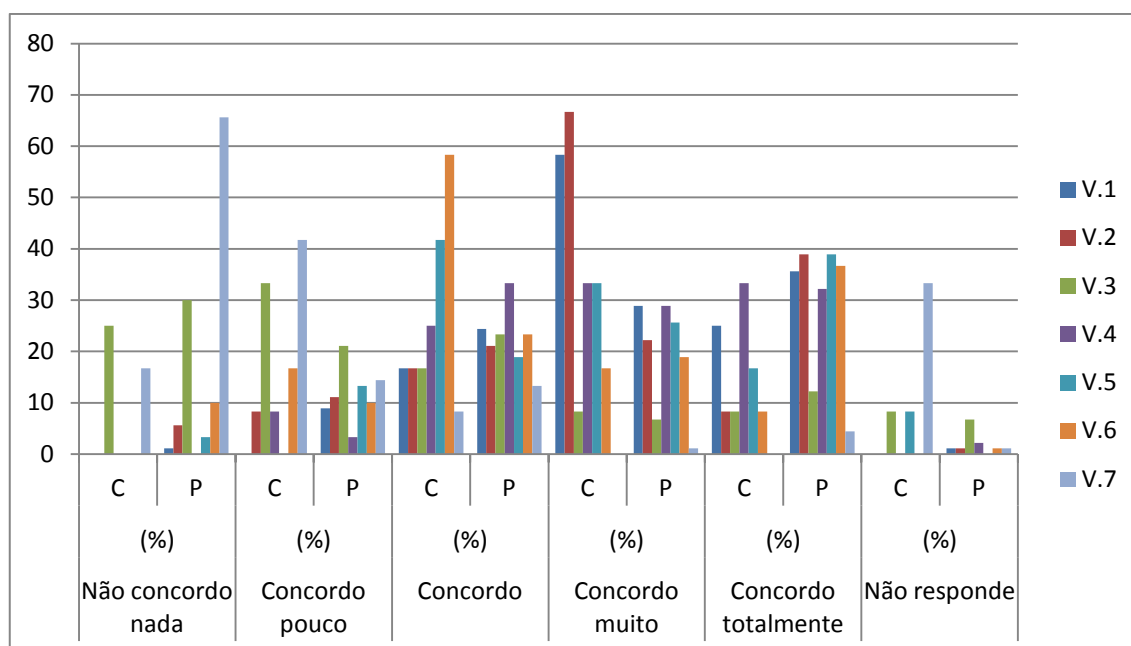
Apresentamos, agora, as variáveis aglutinadas, no sentido de podermos construir um gráfico, conducente a uma leitura mais pragmática.

3.1.1. As variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança nos dois inquéritos

Quadro 23.1. As variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança nos dois inquéritos

	Variáveis relativas ao Desenvolvimento Organizacional e à Liderança	Respostas válidas										Não responde (%)	
		Não concordo nada (%)		Concordo pouco (%)		Concordo (%)		Concordo muito (%)		Concordo totalmente (%)		C	P
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P		
V.1	Promoção da análise e da reflexão sobre situações e atitudes, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos.	0,0	1,1	0,0	8,9	16,7	24,4	58,3	28,9	25,0	35,6	0,0	1,1
V.2	Proposta e promoção da dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma escola ativa e dinâmica.	0,0	5,6	8,3	11,1	16,7	21,1	56,7	22,2	8,3	38,9	0,0	1,1
V.3	No modelo de Gestão Escolar atual, o poder de decisão do(a) coordenador(a) de departamento curricular diminuiu.	25,0	30,0	33,3	21,1	16,7	23,3	8,3	6,7	8,3	12,2	8,3	6,7
V.4	Reconheço que as propostas do meu departamento, apresentadas à Direção, são analisadas e aprovadas.	0,0	0,0	8,3	3,3	25,0	33,3	33,3	28,9	33,3	32,2	0,0	2,2
V.5	Estimulação da participação ativa dos professores na vida da Escola.	0,0	3,3	0,0	13,3	41,7	18,9	33,3	25,6	16,7	38,9	8,3	0,0
V.6	Possuir competências de liderança, enquanto coordenador(a), supervisor(a), e avaliado(a), capazes de gerir o grupo que coordeno.	0,0	10,0	16,7	10,0	58,3	23,3	16,7	18,9	8,3	36,7	0,0	1,1
V.7	A participação no processo de Avaliação de Desempenho Docente do coordenador dificultou as relações interpessoais no grupo que coordeno.	16,7	55,6	41,7	14,4	8,3	13,3	0,0	1,1	0,0	4,4	33,3	1,1

Gráfico 10 - Cruzamento de variáveis das vertentes de Desenvolvimento Organizacional e de Liderança



O gráfico apresentado permite-nos detetar com maior clareza as diferenças nas perceções dos inquiridos nos dois grupos. Na primeira secção do gráfico, sobressai imediatamente a diferença na coluna da variável sete, que, no inquérito aos coordenadores (C), surge com 16,7% e, no aos professores (P), com 65,6%, realidade já descrita na análise precedente.

Podemos, também, concluir que o número de inquiridos não respondentes é maior no questionário dos coordenadores, principalmente nas variáveis três, cinco e sete, que versavam temas relativos ao poder de decisão do coordenador com o novo modelo de Gestão Escolar, à atitude pró-ativa do coordenador e ao processo de Avaliação de Desempenho Docente, o que poderá denotar algum constrangimento sentido em partilhar opiniões, ainda que no anonimato.

Deambular sobre os temas em análise e reflexão é recorrente nos diferentes estudos concebidos nesta área, encontrar divergências de opinião nas atitudes a protagonizar é também comum nas escolas portuguesas, porquanto importa corroborar a conceção da necessidade de existir concertação de opiniões, reflexão participada na escola, pois a escola é uma organização que

aprende e se desenvolve constantemente (Bolívar, 2003a). Registamos, neste contexto, que “os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes prefeririam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu trabalho” (Nóvoa, 2002), citado por Barroso (2005, p.186).

3.2. Cruzamento de variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão

Quadro 24 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão

		Variáveis relativas à Coordenação e à Supervisão	Respostas válidas					Não responde (%)	Resp. Inválida (%)
			Não concordo nada (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo muito (%)	Concordo totalmente (%)		
V.1	Coord.	Na minha função de coordenador(a), sinto que apenas sou um(a) transmissor(a) das informações emanadas pelo Conselho Pedagógico ou pela Direção.	41,1	50,0	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Prof.	Penso que a função do(a) coordenador(a), na escola atual, é transmitir as informações emanadas pelo Conselho Pedagógico ou pela Direção.	16,7	27,8	27,8	17,8	7,8	2,2	0,0
V.2	Coord.	Com o modelo de Gestão escolar atual, perdi autonomia no desempenho do cargo	41,7	50,0	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Prof.	Com o modelo de Gestão Escolar atual, penso que o(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular perdeu autonomia no desempenho deste cargo de Gestão Escolar Intermédia.	23,3	27,8	25,6	11,1	7,8	4,4	0,0
V.3	Coord.	No grupo que coordeno, fomento a partilha e a colaboração de todos.	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	0,0	0,0
	Prof.	O(a) Coordenador(a) do meu departamento curricular fomenta a partilha e a colaboração de todos.	1,1	8,9	23,3	18,9	47,8	0,0	0,0
V.4	Coord.	Considero ter sido designado(a) para o desempenho do cargo por demonstrar possuir um perfil de competências a ele associadas.	0,0	33,3	25,0	16,7	8,3	16,7	0,0
	Prof.	Considero que o(a) coordenador(a) do meu departamento curricular foi designado(a) para o desempenho do cargo por demonstrar possuir um perfil de competências a ele associadas.	10,0	7,8	25,6	16,7	35,6	4,4	0,0
V.5	Coord.	Conduzo os professores que coordeno à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	0,0	0,0	41,7	41,7	16,7	0,0	0,0
	Prof.	O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular conduz os professores que coordena à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	10,0	13,3	27,8	26,7	21,1	1,1	0,0
V.6	Coord.	Demonstro disponibilidade para, quando solicitado(a), orientar os docentes que coordeno, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho.	0,0	8,3	50,0	33,3	8,3	0,0	0,0
	Prof.	O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular demonstra disponibilidade para, quando solicitado(a), orientar os docentes que coordena, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho.	0,0	11,1	25,6	15,6	46,7	1,1	0,0

V.7	Coord.	Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas e, posteriormente, reflitam comigo sobre as opções tomadas.	0,0	25,0	41,7	8,3	8,3	16,7	0,0
	Prof.	O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular disponibiliza-se para que os colegas observem as suas aulas, no sentido de poderem refletir sobre as opções tomadas.	27,8	16,7	21,1	13,3	12,2	8,9	0,0
V.8	Coord.	Incentivo os docentes que coordenem à prática de auto e heterosupervisão, com observação recíproca das aulas e reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas.	16,7	58,3	8,3	0,0	8,3	8,3	0,0
	Prof.	O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular procura instituir práticas de auto e heterosupervisão, incentivando os docentes à observação mútua das aulas e à reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas.	27,8	18,9	26,7	10,0	8,9	7,8	0,0
V.9	Coord.	Preocupo-me em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do departamento que coordeno, fomentando a sua utilização.	0,0	8,3	25,0	41,7	25,0	0,0	0,0
	Prof.	O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular preocupa-se em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do departamento que coordena, fomentando a sua utilização.	5,6	12,2	22,2	18,9	37,8	3,3	0,0
V.10	Coord.	Supervisiono o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares sejam cumpridas.	0,0	16,7	50,0	25,0	8,3	0,0	0,0
	Prof.	O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular supervisiona o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares sejam cumpridas.	2,2	16,7	30,0	22,2	27,8	1,1	0,0

O quadro apresentado inicia com uma variável que apresenta o coordenador de departamento curricular apenas como um transmissor das informações emanadas pelo Conselho Pedagógico ou pela Direção. Detetamos percepções um pouco díspares, porquanto, no questionário aos coordenadores, registam-se, à exceção de 8,3% no nível “concordo”, as ocorrências nos níveis negativos, com 41,1% no nível “não concordo nada” e 50,0% no nível “concordo pouco”, já, no questionário aos professores, surge uma percentagem de 53,4% nos níveis positivos, distribuída por 27,8% no nível “concordo”, 17,8% no “concordo muito” e 7,8% no “concordo totalmente”, acrescida de 2,2% de não respondentes. Nos níveis de discordância, emergem 44,5%, o que se revela bem distinto dos resultados conquistados nos inquéritos aos coordenadores. Parece-nos que os professores têm uma consciência diferente da falta de autonomia do líder de gestão escolar intermédia que os coordena, partilhando uma perceção mais realista do papel que a escola, atualmente, lhe dispõe.

Na variável seguinte, que afirmava a perda de autonomia do coordenador de departamento curricular no desempenho do cargo, com o modelo de Gestão Escolar atual, o cenário dos resultados dos inquéritos é muito semelhante, pois

encontramos, nos inquéritos aos coordenadores, a percentagem de 91,7% nos níveis de discordância, com 41,7% no “não concordo nada” e 50,0% no “concordo pouco”. No inquérito aos professores, assinalamos uma percentagem maior nos níveis de concordância, com 25,6% no “concordo”, 11,1% no “concordo muito”, 7,8% no “concordo totalmente” e 4,4% de não respondentes. Permanece, nesta variável, uma percepção diferente dos professores, que assumem os constrangimentos sentidos no desempenho do cargo com o novo modelo de Gestão Escolar, conducente à perda de alguma autonomia neste cargo de liderança.

A variável três do quadro apresentado, afirmava que o coordenador do departamento curricular fomentava a partilha e a colaboração de todos. Revelou-se consensual a opinião dos inquiridos, pois a maioria das ocorrências situaram-se nos níveis de concordância nos dois grupos, assinalando-se apenas um registo de 1,1% no nível “não concordo nada” e 8,9% no nível “concordo pouco”, nos questionários aos professores.

Na variável quatro, a asserção assumia o facto de o coordenador ter sido designado para o desempenho do cargo por demonstrar possuir um perfil de competências a ele associadas. Os resultados, no inquérito dos professores, revelaram-se positivos, pois regista-se 77,9% nos níveis de concordância, ficando 10,0% no nível “não concordo nada”, 7,8% no “concordo pouco” e 4,4% de não respondentes. No questionário aos coordenadores, o cenário surgiu um pouco diferente, pois encontrámos 33,3% de inquiridos que assumiram concordar pouco com a afirmação e 16,7% que optaram por não responder. Neste ambiente, encontrarmos coordenadores de departamento curricular inconscientes das suas competências ou que assumem não possuir um perfil reclamado para o cargo é um cenário indesejado para o desempenho de boas lideranças ou lideranças fortes. Assinalamos, ainda, o facto de 16,7% de inquiridos, no inquérito aos coordenadores, não ter opinado sobre esta questão, o que corrobora a insegurança no desempenho do cargo.

Na variável cinco, inquiríamos sobre o facto de o coordenador de departamento curricular conduzir os professores que coordena à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva. Neste

contexto, percebemos que, novamente, os professores assumiram a realidade vivida, tendo 10,0% assinalado que não concordava nada e 13,3% assinalado que concordava pouco. Os coordenadores concordaram plenamente com a asserção, preenchendo apenas os níveis de concordância. Sem dúvida que a conquista de uma escola reflexiva, fundamentada no capítulo terceiro desta investigação, só é visível se os diferentes líderes de uma escola enraizarem essa prática, cabendo-lhes a eles a orientação e a estimulação.

Na variável seguinte, que indicava a disponibilidade do coordenador para, quando solicitado, orientar os docentes que coordena, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho, detetámos resultados paralelos nos dois inquéritos, pois encontramos todas as ocorrências nos níveis positivos, à exceção de 1,1% de não respondentes, no questionário dos professores.

A variável sete focalizava uma prática ainda pouco assumida nas escolas, apenas operacionalizada quando as equipas de autoavaliação das escolas a exigem, objetivando monitorizar o trabalho dos docentes, que consistia em revelar a disponibilidade do coordenador de departamento curricular para que os colegas observem as suas aulas, no sentido de poderem refletir sobre as opções tomadas. Revelou-se visível a divergência de perceções dos dois grupos inquiridos, registando-se uma percentagem de 27,8% no nível “não concordo nada” no inquérito aos professores, ao contrário do inquérito aos coordenadores que apresenta um resultado de 0,0% neste nível. Acrescentamos, ainda, o facto de 16,7% dos coordenadores inquiridos não terem respondido, a par de e 8,9% dos professores não respondentes. Nos níveis positivos, assinalamos a percentagem de 58,3% no inquérito aos coordenadores e a de 46,6% no inquérito aos professores. À semelhança do cenário de variáveis anteriores, também nesta os professores parecem apresentar resultados mais compatíveis com a realidade presenciada por nós no ambiente educativo a que pertencemos.

A variável oito afirmava que o coordenador de departamento curricular sensibilizava os docentes para a prática de auto e heterosupervisão, com observação recíproca das aulas e reflexão partilhada, com o objetivo de otimi-

zar as suas práticas. Os resultados alcançados pareceram-nos um pouco surpreendentes, pois o inquérito dos coordenadores apresentou uma percentagem de 75,0% nos níveis de discordância, distribuídos por 16,7% no “não concordo nada” e 58,3% no nível “concordo pouco”, sobejando, depois, apenas 8,3% para o nível “concordo”, a mesma percentagem para o “concordo totalmente” e também 8,3% de não respondentes. No inquérito aos professores, a percentagem dos níveis de discordância situou-se em 46,7%, acrescida de 26,7% no nível “concordo”, 10% no “concordo muito”, 8,9% no “concordo totalmente” e 7,8% de não respondentes. Estes resultados revelam, claramente, a consciência de que esta prática é pouco operacionalizada nas escolas, sendo os próprios coordenadores a testemunharem a sua discordância nos resultados partilhados, facto constrangedor para o desenvolvimento da escola reflexiva tão sublinhada pelos diferentes autores citados no enquadramento teórico do presente estudo.

Na variável nove, que focalizava a preocupação em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do departamento coordenado, fomentando a sua utilização, emergem resultados satisfatórios, pois, nos dois grupos de inquiridos, os níveis de concordância apresentam percentagens maiores, surgindo, no inquérito aos professores, um registo de 5,6% no nível “não concordo nada” e maior percentagem, 12,2%, no nível “concordo pouco”, com 3,3% de não respondentes. Esta diferença vem assinalar, mais uma vez, a ideia de que existem, efetivamente, coordenadores de departamento curricular cujas atitudes se situam um pouco à margem daquelas que o cargo solicita, facto fundamentado, maioritariamente, no inquérito aos professores.

A última variável do quadro apresentado também ia ao encontro das tarefas de supervisão do coordenador de departamento curricular, pois recordava o facto de ele supervisionar o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares fossem cumpridas. Destacamos a ocorrência de 16,7% no nível “concordo pouco”, nos dois inquéritos, e 2,2% no nível “não concordo nada”, no inquérito aos professores, por nos parecer, neste contexto, uma atitude assaz negativa para um bom desempenho do cargo, dado que esta deverá surgir como a tarefa mais recorrente do líder

coordenador, sublinhada nos diferentes normativos referenciados no enquadramento teórico.

À semelhança do procedimento efetuado no cruzamento das variáveis das outras vertentes, também apresentamos as deste quadro aglutinadas, no sentido de podermos construir um gráfico, conducente a uma leitura mais objetiva.

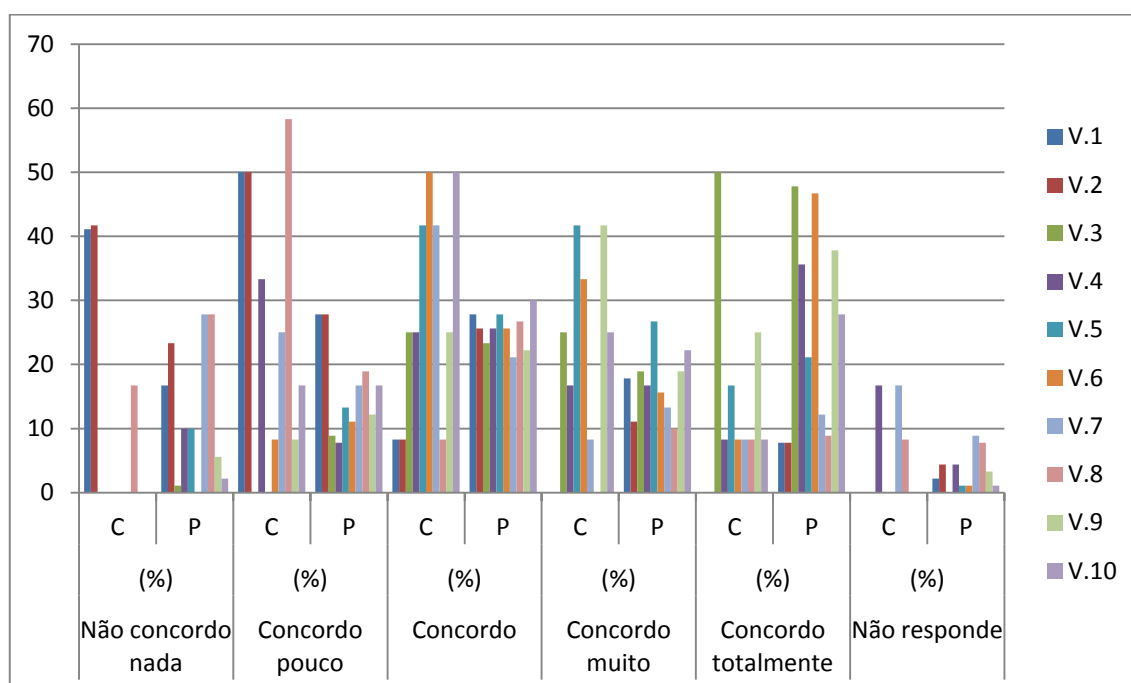
3.2.1. As variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão nos dois inquéritos

Quadro 24.1. – As variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão nos dois inquéritos

	Variáveis relativas à Coordenação e à Supervisão	Respostas válidas										Não responde (%)	
		Não concordo nada (%)		Concordo pouco (%)		Concordo (%)		Concordo muito (%)		Concordo totalmente (%)			
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
V.1	A função do(a) coordenador(a), na escola atual, é transmitir as informações emanadas pelo Conselho Pedagógico o pela Direção.	41,1	16,7	50,0	27,8	8,3	27,8	0,0	17,8	0,0	7,8	0,0	2,2
V.2	Com o modelo de Gestão Escolar atual, o(a) coordenador(a) de departamento curricular perdeu autonomia no desempenho deste cargo de Gestão Escolar Intermédia.	41,7	23,3	50,0	27,8	8,3	25,6	0,0	11,1	0,0	7,8	0,0	4,4
V.3	O(a) coordenador(a) de departamento curricular fomenta a partilha e a colaboração de todos.	0,0	1,1	0,0	8,9	25,0	23,3	25,0	18,9	50,0	47,8	0,0	0,0
V.4	O(a) coordenador(a) de departamento curricular foi designado para o desempenho do cargo por possuir um perfil de competências a ele associadas.	0,0	10,0	33,3	7,8	25,0	25,6	16,7	16,7	8,3	35,6	16,7	4,4
V.5	O(a) coordenador(a) de departamento curricular conduz os professores que coordena à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	0,0	10,0	0,0	13,3	41,7	27,8	41,7	26,7	16,7	21,1	0,0	1,1
V.6	O(a) coordenador(a) de departamento curricular demonstra disponibilidade para, quando solicitado, orientar os docentes que coordena, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho.	0,0	0,0	8,3	11,1	50,0	25,6	33,3	15,6	8,3	46,7	0,0	1,1
V.7	O(a) coordenador(a) de departamento curricular disponibiliza-se para que os colegas observem as suas aulas, no sentido de poderem refletir sobre as opções tomadas.	0,0	27,8	25,0	16,7	41,7	21,1	8,3	13,3	8,3	12,2	16,7	8,9

V.8	O(a) coordenador(a) de departamento curricular procura instituir práticas de auto e heterosupervisão, incentivando os docentes à observação mútua das aulas e à reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas.	16,7	27,8	58,3	18,9	8,3	26,7	0,0	10,0	8,3	8,9	8,3	7,8
V.9	O(a) coordenador(a) de departamento curricular preocupa-se em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do departamento que coordena, fomentando a sua utilização.	0,0	5,6	8,3	12,2	25,0	22,2	41,7	18,9	25,0	37,8	0,0	3,3
V.10	O(a) coordenador(a) de departamento curricular supervisiona o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares sejam cumpridas.	0,0	2,2	16,7	16,7	50,0	30,0	25,0	22,2	8,3	27,8	0,0	1,1

Gráfico 11 – Cruzamento de variáveis das vertentes de Coordenação e de Supervisão



O gráfico apresentado permite-nos corroborar mais objetivamente as inferências construídas. Na variável um, assinalamos a diferença no nível “não concordo nada”, já comentada na análise precedente. Já na variável dois, também se vislumbra uma diferença significativa quer no nível “não concordo nada”, quer no “concordo”, e que no inquérito dos coordenadores (C) ocorre 50,0% e no dos professores (P) 27,8%. Na variável quatro, também se observa alguma oscilação nas perceções dos inquiridos, visíveis no gráfico apresentado, especificamente no nível “concordo totalmente” e na percentagem de não respon-

dentes. A variável seis, representada do gráfico a cor de laranja, no nível “concordo”, surge com uma diferença de cerca de 25% nos dois inquéritos, resultado já comentado anteriormente, revelador talvez de uma percepção mais realista dos professores. A variável oito, que focalizava a função supervisiva do coordenador, apresenta uma clara distinção de opiniões no nível “concordo pouco”, em que os coordenadores assinalam 58,3% a par de 18,9% dos professores. Esta distinção também se concretiza no nível “concordo”, em que permanece a ocorrência de 8,3% para os coordenadores e 26,7% para os professores.

Nas percepções comentadas, revelou-se transparente alguma diversidade de opiniões nas variáveis assinaladas, o que nos permite inferir sobre a multiplicidade de atitudes educativas que convivem na escola, bem como sobre as várias leituras efetuadas por cada ator educativo a atitudes de liderança.

Concretizar lideranças na escola, implica possuir uma bagagem de competências bastante diversificada, impõe conhecer os documentos orientadores dessas competências, compreendê-los e operacionalizá-los, sensibilizar para um trabalho partilhado e colaborativo, atendendo às opiniões de todos e de cada um. Recordamos, novamente, Sergiovanni (2004a, p. 243) quando sublinha que

“As lições são claras. A liderança tendo em vista o significado, a liderança tendo em vista a resolução de problemas, a liderança que respeita os colegas, a liderança como responsabilidades partilhadas, a liderança que serve os objetivos da escola, a liderança que é forte o suficiente para exigir muito de toda a gente e liderança terna o suficiente para dar ânimo ao coração – são estas as imagens de liderança que precisamos para as escolas como comunidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma organização que aprende é a que tem uma competência nova, que a capacita para, ao aprender colegialmente com a experiência passada e presente, resolver criativamente os seus problemas”. (Bolívar, 2003b, p.83)

Pensar na escola como uma organização que aprende e se desenvolve constitui-se como o mote de qualquer mudança educativa. Por muito que os contextos e as oportunidades de aprendizagem sejam, atualmente, variados e bastante acessíveis, a escola continua a existir enquanto centro, por excelência, de conhecimento, de proliferação do saber e de formação de cidadãos responsáveis, autónomos e completos. A necessidade de dar resposta a todas as solicitações decorrentes da evolução do mundo significou para esta instituição, uma vitalidade acrescida. Objetivando organizar as suas respostas a todos estes desafios, a escola firmou-se e revelou-se uma organização singular, uma escola comunidade, que, paulatinamente, tem vindo a consolidar a sua autonomia, assente num projeto que congrega a participação de todos os parceiros que a constituem.

Este processo apresentou significativas exigências à organização descrita e a todos os profissionais que lhe dão vida, mormente aos professores. Neste sentido, coube à escola assumir uma geografia organizacional específica, essencialmente baseada em novas formas de encarar a liderança. Considerando a sua singularidade na missão que abraça, esta liderança reúne, neste ambiente, particularidades que a distinguem de outras lideranças em outros organismos. Neste percurso, visionamos lideranças colaborativas, abertas, partilhadas, dialogadas, onde conviva um constante reequacionar da profissionalidade docente, na conquista da qualidade, ou até da excelência, em termos organizacionais e pedagógicos.

Atualmente, os professores sentiram-se na necessidade de alargar o leque de funções desempenhadas, tornando-se imperiosa a aquisição de novas competências, pelo que têm recorrido, cada vez mais, à formação espe-

cializada, como forma de dar resposta às necessidades e objetivos da organização em que atuam. A escola, ao converter-se numa organização estratégica no centro das propostas ou imposições externas e na concretização de uma melhoria interna, revê-se como um espaço privilegiado na implementação de projetos de mudança, que atendam à sua especificidade, assumindo como linha prioritária de ação a reconfiguração da organização educativa como um espaço de interação, colegialidade, reflexão, formação, inovação e desenvolvimento.

Neste sentido, emergem atores educativos que, por inerência às funções desempenhadas, assumem lugares primeiros na dinamização deste processo de qualificação e otimização, visionando a sua função revalorizada. Os professores detentores de cargos de Gestão Escolar Intermédia deverão ter consciência de que o conteúdo do cargo desempenhado adquiriu deveres alargados em função da crescente responsabilização interna, associada ao trilhar de um caminho de autorregulação e de autonomia, acompanhado de verdadeiros exercícios de liderança e intervenção na vida escolar. Parece consensual que um dos cargos que corresponde a este perfil seja o de coordenador de departamento curricular, que observa o seu campo de ação potenciado, ainda mais quando lhe são exigidas novas responsabilidades ao nível da avaliação dos seus pares.

A Gestão Escolar Intermédia surge, assim, como uma arte de ação eficaz e exige, da parte dos agentes educativos que detêm esses cargos, uma visão precisa da organização no seu todo, uma disponibilidade para o reajustamento contínuo na sua ação e uma peculiar apetência para a criação de processos dinâmicos de interação, projetando em sucesso o potencial dos seus membros. “Refletir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente, são ideias recorrentes, cada vez mais revisitadas e atuantes na vida, na dinâmica das organizações, que exigem novas conceções e, conseqüentemente, outras formas de organização, gestão, ação (Tavares, 2000, p.58). Cada vez mais, a escola deve ser observada como uma comunidade educativa de conhecimento, de reflexão, de diálogo, de aprendizagem e de desenvolvimen-

to. Perkins (1995), citado por Guerra (2001, p.9) advoga que “uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igual aprendizagem reflexiva aos professores”.

Neste quadro, a escola atual é observada como uma comunidade educativa preenchida por um conjunto de sujeitos, unidos por compromissos e objetivos mútuos e ligados por valores e princípios partilhados. “Os laços que os ligam são suficiente fortes para passar de um conjunto de «eus» para um «nós» coletivo” (Sergiovanni, 2004a, p.78).

No presente estudo, importou clarificar as funções de Gestão Escolar Intermédia, associadas ao cargo de coordenação de departamento curricular, por percebermos que comanda funções de extrema importância ao nível do desenvolvimento organizacional, de liderança, de coordenação e de supervisão, no seio de um espaço educativo que se pretende construído continuamente, assente em pensamentos e práticas reflexivos, uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 1996, p.13). As estratégias adotadas por este líder no desenvolvimento de uma escola reflexiva deverão permanecer envolvidas, na esteira de Guerra (2001), em verbos como *questionar-se, investigar, dialogar, compreender, debater, comprometer-se, exigir*, que encadeados despertarão novas interrogações e produzirão nexos de reflexão, compreensão e mudança. O autor também adianta que estes verbos se deverão conjugar coletivamente, de forma ética, política e concertada.

Neste sentido, recordamos o facto de esta investigação ter sido desenvolvida a par de alterações normativas, que regulamentam a Avaliação de Desempenho Docente, pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, determinado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Se o primeiro normativo referenciado não transferiu grandes alterações para as funções de avaliador do coordenador de departamento curricular, uma vez que apenas lhe retirou a fun-

ção de observação de aulas para avaliação na dimensão científica e pedagógica, ficando com as outras responsabilidades já descritas no enquadramento teórico do presente estudo, o segundo procedeu a alterações significativas no processo da sua designação pelo diretor. Este normativo, no artigo 43º, ponto 7, determina que “o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”. Um processo apontado, neste estudo, como unipessoal, em que, a maior parte das vezes, ignorava a opinião daqueles que trabalham diretamente com este líder intermédio, agora conquistou outras diretrizes, mais democráticas, uma vez que ao diretor é-lhe confinada a função de propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular, respeitando o ponto 5 do artigo 43º do Decreto-Lei referenciado, que sublinha que “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente ou administração educacional”.

Atendendo ao facto de esta investigação ter sido desenvolvida numa fase anterior à publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, não tendo nós incluído qualquer questão do atual processo de eleição do líder intermédio nos dois inquéritos concebidos, optámos por não o acrescentar, neste momento, como referencial legislativo.

O estudo empírico concretizado visou perscrutar as perceções dos coordenadores e dos professores sobre as competências do coordenador de departamento curricular na “escola do diretor”, nas suas competências de desenvolvimento organizacional, liderança, coordenação e supervisão. Esta investigação permitiu-nos registar algumas inferências, intentando responder à pergunta de partida já enunciada: *Na escola atual, que perceções têm os professores e os coordenadores de departamento curricular do papel destes no departamento e na dinâmica organizacional da escola?*

Recolhidas e analisadas todas as perspetivas da amostra selecionada e tendo em conta as hipóteses projetadas, apresentamos as seguintes conclusões:

Hipótese 1:

O coordenador de departamento curricular protagoniza atitudes de liderança, competências de coordenação e de supervisão / avaliação.

A Hipótese um distribui-se pelas variáveis dos quatro quadros apresentados no inquérito aos coordenadores e pelas variáveis dos dois quadros dos inquéritos aos professores. As perceções de uns e de outros coincidiram, na maior parte das variáveis, parecendo-nos que coexiste a plena consciência das atitudes que deverão acompanhar o cargo de coordenação de departamento curricular na liderança, na coordenação, na supervisão e na avaliação. Neste ambiente, os níveis de concordância denotam ambientes de Gestão Escolar Intermédia propícios à qualidade das organizações educativas inquiridas. Não obstante, na vertente de supervisão subsistem algumas ressalvas da parte dos inquiridos, principalmente na monitorização da atividade pedagógica. Identificámos, nos inquéritos aos coordenadores, no quadro conceptual relativo a esta vertente, nas variáveis três e cinco, que focalizavam a observação de aulas com vista à reflexão, uma certa recusa nesta atitude. Esta reação aparece, depois, corroborada nos inquéritos aos professores quando, nas variáveis onze e treze do segundo quadro conceptual, também sobressaem os níveis de discordância. Novamente, registamos a ideia de que teremos um longo caminho a percorrer neste domínio, na nossa realidade educativa. No contexto da participação no processo de Avaliação de Desempenho docente do coordenador, também visionámos perceções distintas, pois as percentagens encontraram-se divididas nos dois grupos de inquiridos, coexistindo inquiridos que visualizaram essa participação como condicionadora da tarefa de supervisão do coordenador e inquiridos que não a entenderam dessa forma. As opiniões encontraram-se divididas, talvez como se encontram, atualmente, as escolas portuguesas em diversificados assuntos relativos à liderança que as envolve. Recordamos, neste contexto, que “qualquer prática refletida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35).

Hipótese 2:

O coordenador de departamento curricular assume a liderança do grupo e medeia as ligações entre os professores e a direção.

Esta Hipótese parece-nos ter ficado confirmada nos inquéritos aos dois grupos de respondentes. Quer os coordenadores, quer os professores, na sua maioria, perceberam o coordenador do seu departamento como possuidor de atitudes de liderança, comprovado, essencialmente, na variável doze do segundo quadro dos inquéritos aos coordenadores e na variável onze do primeiro quadro dos inquéritos aos professores. Prevemos, neste ambiente, um percurso construtivo destes líderes, que, se for complementado com formação especializada, poderá contribuir para a qualidade na Gestão Escolar Intermédia das organizações escolares. A mediação das relações interpessoais e profissionais no departamento curricular também foi assinalada em todos os níveis de concordância no inquérito aos coordenadores, na variável um do segundo quadro conceptual. No inquérito aos professores, esta tarefa foi ressaltada na variável um do segundo quadro também, maioritariamente, nos valores de concordância, o que completa a confirmação da hipótese em destaque. Neste contexto, entendemos que o coordenador de departamento curricular poderá ter o papel de enfatizar a escola como *locus de comunicação* (Fonseca, 2000, p.138). No seu todo, “ela apresenta, antes de mais, uma incessante troca de signos. Palavras, imagens e símbolos ocupam toda a sua extensão. Tradicional ou inovadora, nova ou retrógrada, pública ou privada, infantil ou universitária, a escola serve-se de signos no seu trabalho pelo que o trabalho de uma escola é um trabalho de comunicação” (*ibidem*).

Hipótese 3:

O coordenador de departamento curricular promove dinâmicas de trabalho colaborativo e representa, nos órgãos próprios, as propostas do grupo que coordena.

A confirmação desta Hipótese foi desenvolvida em diferentes variáveis no inquérito aos coordenadores (A: 9,10 / B:6,7,8,11 / C: 8,10,13 / D: 4,5,11) e no inquérito aos professores (A: 2,7 / B: 5,8,12,13,19), ressaltando-se os resultados de discordância nas asserções que versavam a colaboração com observa-

ção de aulas e a reflexão sobre as atitudes protagonizadas. Leia-se que cerca de metade dos coordenadores inquiridos assinalou o facto de não se considerar o principal promotor do dinamismo do departamento coordenado, o que não se revela positivo para os resultados associados a esta hipótese da investigação. No inquérito aos professores, também encontramos registos nos níveis de discordância, não podendo afirmar que os coordenadores promovem completas dinâmicas de trabalho colaborativo, facto que se afigura preocupante, dada a importância desta função para o sucesso da organização escolar. Impõe-se recordar, neste ambiente, o registo de Fonseca (2000, p.141) quando advoga que “*Participar, tomar parte, ser parte de...* são expressões que consubstanciam o envolvimento dos atores na sua organização, decidindo em patamares de diferente responsabilidade, para depois realizarem a sua atividade ao nível das suas competências”. Importará que o coordenador de departamento curricular analise, selecione e execute, tendo em vista os objetivos a atingir, envolvendo e orientando os seus pares.

Hipótese 4:

Na escola atual, gerida pelo diretor, o coordenador de departamento curricular viu diminuída a sua autonomia enquanto líder do departamento.

Esta Hipótese emergiu plasmada no inquérito aos coordenadores, nas variáveis A11, C3 e C5 e, no inquérito aos professores, nas variáveis A4 e B3. A questão aberta, secções E e C dos questionários, também focalizava a variável apresentada. Entendemos que os respondentes dos dois inquéritos se dividiram nas suas opções, não obstante na variável três, no inquérito aos coordenadores, do quadro relativo à coordenação - “com o modelo de Gestão Escolar atual, perdi autonomia no desempenho do cargo”- as respostas dos inquiridos situam-se, claramente, nos níveis de discordância, com 91,7%, o que surge de encontro à hipótese apresentada, não a confirmando efetivamente. Já os professores, na variável correspondente -“no modelo de Gestão Escolar atual, considero que o poder de decisão do(a) coordenador(a) de departamento curricular diminuiu”- revelaram discordância em 51,1%, o que denota opiniões distintas, advindas, provavelmente, do “modus operandi” de cada estrutura intermédia. Na variável três do segundo quadro do inquérito aos professores, que

também versava esta hipótese, 60,1% dos inquiridos situou as suas respostas nos níveis negativos, o que corrobora a ideia de que a hipótese não foi confirmada e que as perceções dos respondentes se dividiram. A questão aberta também não contribuiu para comprovar a hipótese, pois nos dois inquéritos apenas metade das respostas se pôde situar no âmbito da hipótese apresentada.

Hipótese 5:

O coordenador de departamento curricular sente-se preparado para o desempenho do cargo e reconhece o perfil de competências a ele associado.

A última Hipótese formulada objetivava perceber se os coordenadores designados para o desempenho do cargo se sentiam preparados e revelavam consciência do perfil de competências que lhes era exigido. As variáveis mais focalizadoras desta hipótese encontravam-se no inquérito aos coordenadores (B:12 / C:12 / D:1) e permitiram concluir que talvez permaneça alguma insegurança relativa às competências reclamadas para o cargo. Encontrámos, ainda, 33,3% de inquiridos que concordaram pouco com a afirmação referente à sua designação para o desempenho do cargo por demonstrarem um perfil de competências a ele associado, e um grupo de 16,7% que decidiu não opinar sobre esta asserção. Pensamos que a hipótese está longe de ser confirmada, pois permanecem muitas dúvidas nos coordenadores questionados e talvez pouca determinação e assertividade na sua importância para a dinâmica organizacional de qualquer escola. No que diz respeito à assunção da preparação científica e pedagógica para o exercício da competência de supervisão das práticas educativas do seu grupo, encontrámos 50% de líderes que concordou pouco, o que se encontra distante da confirmação da hipótese apresentada. Neste ambiente, corrobora o constructo de Alarcão & Tavares (2003, p.121) quando defendem que “os professores, para mudarem têm de perceber a finalidade imediata e o sentido prático das ações em que se envolvem”, reforçando a ideia de que a análise e a reflexão das suas práticas e das dos seus colegas é o mote para uma verdadeira aprendizagem em contexto profissional.

Nestas considerações finais, torna-se imperioso perspetivar ulteriores investigações. Pensamos que seria complementar emergirem estudos que

denotassem as diferenças no desempenho do cargo em análise após a alteração plasmada no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que confere alguma democraticidade à atribuição do cargo, uma vez que os professores designados ficarão sujeitos, também, à eleição pelos seus pares. Uma vez que a participação do coordenador no processo de Avaliação de Desempenho Docente permanece constante, embora sem a função de avaliador na dimensão científica e pedagógica, revelar-se-ia importante estudar se a prática de supervisão começou a ser verdadeiramente assumida e desempenhada por eles. Seria, ainda, proveitoso conceber um estudo que recolhesse as perceções dos diretores relativas à competência dos coordenadores por eles designados e às causas dessa designação, agora que o processo se encontra em alteração, questionando, também, sobre a possível perda de autonomia deste líder na sua escola.

No final deste percurso, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre o enriquecimento que ele nos concedeu ao nível pessoal e profissional. As múltiplas leituras realizadas, as reflexões suscitadas, os constantes diálogos com os colegas, a aprendizagem desenvolvida com os nossos professores de mestrado e as diferentes perceções dos participantes nesta investigação, contribuíram, de sobremaneira, para o nosso crescimento profissional. Refletir aprofundadamente sobre a missão de ser professor e a organização escolar serão práticas, que, após conquistadas, jamais se desvanecerão ao longo da carreira de qualquer profissional da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M. (2003). *Organização, Gestão e Projetos Educativos das Escolas*. (6ª edição). Porto: Edições ASA.
- Alves, M.P., & Machado, E.A (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M.P. Alves & E.A. Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.
- Amagi, I. (2003). Melhorar a qualidade de ensino escolar. In J. Dellors (coord.). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da*

comissão internacional sobre a educação para o século XXI. (pp.191 - 192). (8ª edição). Lisboa: Edições ASA.

Amaral, M. J., Moreia, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. *In* I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. (2ª edição). Porto: Edições ASA.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2009). A Utilização do Conhecimento em Política: O caso da Gestão Escolar em Portugal. [em linha], consultado em 22 de outubro de 2011, em <http://www.scielo.be/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>..

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva.

Bolívar, A. (2003a). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2003b). A escola como organização que aprende. *In* R. Canário (org.) *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 79-100). (2ª edição). Porto: Porto Editora.

Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada: Na Escola Todos Somos Gestores*. (3ª edição). Lisboa: Texto Editora.

- Cabral, I. M. M. L. M. (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas*. (Dissertação de Mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Canário, R. (org.), (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa Editores.
- Carneiro, R. (2003). Educação e Comunidades Humanas – Uma Visão da Escola Socializadora do Novo Século. In J. Dellors (coord.). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. (pp.193 - 195). (8ª edição). Lisboa: Edições ASA.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A.D. (org.) (1997). *A Construção do Projeto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Casteleiro, J. M. (coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Vol. I). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Clímaco, M.C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração e Gestão (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J.A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In A. Costa, A. N. Mendes,

& A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Damas, J. A. (1997). *A Educação Como Comunicação Normativa*. Porto: Instituto Superior Politécnico Portucalense.

Dellors, J. (coord.) (2003). *Educação. Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. (8ª edição). Lisboa: Edições ASA.

De Ketele, J.- M. (2000). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M.P. Alves & E.A. Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.

Estêvão, C.V. (2006). Abordagens sociológicas outras da organização. In L. Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. (pp.249-283). Porto: Edições ASA.

Estrela, M.T. (2003). Avaliação da Formação de Professores: Algumas Notas Críticas. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. (pp.191-206). Porto: Porto Editora.

Ferreira, V. (1987). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 165-196). (2ª edição). Porto: Edições Afrontamento.

Foddy, W. (1999). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora

- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa; A. N. Mendes; & A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 137-151). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In A. Costa; A. N. Mendes; & A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, F.R. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docentes: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infraecologia. In M.P. Alves & E.A. Machado (orgs). *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Gouveia, L. R. M. (2008). *Gestão Intermédia – A Supervisão como Factor de Mediação no Processo de Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional – um Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense.
- Guerra, M.A.S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Hill, M.M, & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Isabel, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervi-*

são: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Lalanda, M.C., & Abrantes, M.M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. *In I. Alarcão (org.). Formação reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.

Lima, J.A. de (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. *In J. A. Costa; A. N. Mendes; & A. Ventura (orgs.). Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, L.C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. *In A. Nóvoa (org.). As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (org.) (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nunes, A. (2000). O Projeto Educativo de Escola no Projeto de uma Escola Aprendente. *In J. A. Costa; A. N. Mendes; & A. Ventura (orgs.). Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 239-247). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, M.L.R. de (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. *In I. Alarcão (org.). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M.C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). *Supervisão Reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário*. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R.A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T.J. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T.J. (2004b). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 56-66). Porto: Porto Editora.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M.P. Alves & E.A. Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.

Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J.A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. In REICE – *Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*. Vol. 4, nº 4e, pp. 128-136. [em linha], consultado em 22 de outubro de 2011, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129089>.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Diretivo.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Define o regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro. Define as competências específicas das Estruturas de Orientação Educativa.

Despacho n.º 27/ME/93, de 23 de dezembro. Define as disciplinas e os grupos de docência que compõem cada departamento curricular.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão escolares.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. Define as competências das Estruturas de Orientação Educativa.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto. Regulamenta os perfis gerais de competência para a docência.

Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro. Introduce alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril – Define as reduções da componente letiva a que haja direito pelo exercício de cargos.~

Decreto-Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto – Apresenta esclarecimentos sobre o sistema de Avaliação do Desempenho do pessoal Docente.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário no que diz respeito à estrutura da carreira e aos requisitos de progressão e acesso.

O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro. Define as regras para a calendarização, pelos diretores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de autoavaliação e aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Estabelece os padrões de desempenho docente, que poderão contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre o profissionalismo docente.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Procede à décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e secundário.

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

ANEXOS

ANEXO I – Autorização da Realização do Estudo Empírico

Exmo. Senhor Diretor da Escola Secundária de...

...

Graça Maria Vilar da Rocha, professora do Quadro de Nomeação Definitiva, do grupo 300 – Português, da Escola Secundária de Vouzela, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Orientação Educativa, na Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, encontra-se a desenvolver um trabalho de investigação sobre *A Gestão Escolar Intermédia – Percursos do Coordenador de Departamento Curricular na “Escola do Diretor”*.

O estudo a desenvolver terá como contexto as escolas do Concelho de Vouzela e a metodologia de investigação a utilizar será o Inquérito por Questionário, a realizar aos Coordenadores do Departamento Curricular e aos Professores. A recolha dos dados irá efetuar-se durante os meses de maio e junho do corrente ano letivo.

A docente vem solicitar a V.^a Ex.^a autorização para desenvolver o trabalho de investigação, informando que se encontra registada no *síte* do Ministério da Educação relativo à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Os inquéritos apresentam o número de registo 0222100001 (Questionário aos Coordenadores de Departamento Curricular) e 0222100002 (Questionário aos Docentes do Departamento Curricular).

A docente agradece, reconhecidamente, toda a atenção prestada.

Com os melhores cumprimentos,

Vouzela, 25 de maio de 2011

(Graça Maria Vilar da Rocha)

**Anexo II – Inquérito aos Coordenadores de Departamento
Curricular**

Questionário aos Coordenadores de Departamento Curricular

Caro(a) Colega,

Na escola atual, envolvida por contínuas mudanças a diferentes níveis, as responsabilidades dos Coordenadores de Departamento Curricular intensificaram-se e as suas tarefas revelaram-se cada vez mais exigentes, tornando-se necessário identificar de que forma essas alterações têm sido sentidas e as suas consequências na prática de ser professor, coordenador, supervisor e avaliador.

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Orientação Educativa, a apresentar à Universidade Portucalense, Infante D. Henrique.

As suas respostas são inteiramente confidenciais e anónimas, solicitadoras de sinceridade e exatidão, imprescindíveis ao bom resultado deste trabalho. Os dados recolhidos serão objeto de estudo estatístico, pelo que a sua colaboração irá constituir um precioso contributo na sua concretização.

Agradecemos, reconhecidamente, toda a colaboração prestada.

I. Elementos pessoais e profissionais

Assinale com um X a resposta que mais se aplica à sua situação.

1. Idade

- Até 24 anos
- 25 a 34 anos
- 35 a 44 anos
- 45 a 54 anos
- Mais de 54 anos

2. Tempo de serviço docente

- Até 5 anos
- De 6 a 11 anos
- De 12 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

3. Habilitações Académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação

- Mestrado
- Doutoramento
- Outra Qual? _____

4. Áreas em que possui formação especializada:

- Orientação Educativa
- Supervisão Pedagógica
- Formação de Formadores
- Outra Qual? _____
- Não possuo

5. Número de anos de permanência na escola:

Menos de 2

De 2 a 4

Mais de 4

6. Número de anos de exercício do cargo:

Menos de 2

De 2 a 4

Mais de 4

7. Outros cargos já exercidos nesta ou noutra escola:

Membro do Conselho Executivo

Assessor(a) do Conselho Executivo

Presidente da Assembleia de Escola / Conselho Geral

Membro da Assembleia de Escola / Conselho Geral

Orientador(a) de Estágio

Coordenador(a) de Diretores de Turma

Diretor(a) de Turma

Representante de Área Disciplinar

Outro Qual? _____

II – Elementos de opinião

Manifeste a sua opinião relativamente às afirmações feitas a seguir, colocando um X no local correto.

A – Desenvolvimento Organizacional	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1. No desempenho deste cargo, oriento-me pelo Projeto Educativo da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto, igualmente, necessidade de conhecer e compreender outros documentos orientadores da minha Escola (Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno da Escola, Plano Anual de Atividades da Escola).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Participo decisivamente na construção dos documentos referenciados anteriormente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Contribuo regularmente para a formulação ou reformulação dos objetivos orientadores da minha Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. No trabalho desenvolvido com o Departamento que coordeno, tenho em conta sempre o funcionamento global da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Considero que o meu desempenho como Coordenador(a) de Departamento Curricular é essencial para o sucesso da minha Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Na minha Escola, os Coordenadores de Departamento Curricular trabalham em grupo, concertando opiniões, no sentido de alcançar os mesmos objetivos educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Nas reuniões que oriento como Coordenador(a), promovo a análise e reflexão sobre situações e atitudes, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Na minha ação como Coordenador(a), proponho e promovo a dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma Escola ativa e dinâmica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Participo e promovo a participação dos membros do meu Departamento no processo de autoavaliação da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. No modelo de Gestão Escolar atual, o poder de decisão do(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular diminuiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Reconheço que as propostas do meu Departamento, apresentadas à Direção, são analisadas e aprovadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A Direção da Escola valoriza e reconhece a importância do cargo de Coordenação de Departamento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B – Liderança

	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1. Sinto-me motivado(a) para desempenhar o cargo de Coordenação de Departamento Curricular, na escola atual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As tarefas que me são exigidas atualmente, como Coordenador(a), reclamam mais tempo para a sua concretização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mediar relações interpessoais e profissionais é uma vertente importante do meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Planifico regularmente o trabalho do Departamento, definindo os objetivos a alcançar nas diferentes atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Preocupo-me em organizar as tarefas e distribuí-las entre os professores do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estimulo a participação ativa dos professores na vida da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Considero-me o principal promotor do dinamismo do Departamento que coordeno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto que influencio positivamente os professores que coordeno relativamente às suas atitudes educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As propostas apresentadas por mim são apoiadas pelos elementos do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. As propostas apresentadas por mim são apoiadas pelos elementos dos outros órgãos a que pertença.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Nas reuniões de Conselho Pedagógico, a minha intervenção é tida em conta e contribui para o sucesso da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Considero possuir competências de liderança enquanto coordenador, supervisor e avaliador, capazes de gerir o grupo que represento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A minha participação no processo de Avaliação de Desempenho Docente dificultou as relações interpessoais no grupo que coordeno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C – Coordenação

	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1. Considero-me um(a) mediador(a) entre a Direção e os professores que coordeno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Na minha função de coordenador(a), sinto que apenas sou um(a) transmissor(a) das informações emanadas pelo Conselho Pedagógico ou pela Direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Com o modelo de Gestão Escolar atual, perdi autonomia no desempenho do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Represento o grupo que coordeno, defendendo as suas propostas nas reuniões de Conselho Pedagógico ou na Direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As propostas que apresento são, a maior parte das vezes, aceites pelo Diretor da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. No desempenho do cargo, dou primazia à coordenação do trabalho dos professores, com o objetivo de concertar formas de atuação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Nas minhas funções de coordenação, costumo observar as práticas dos colegas, no sentido de monitorizar a qualidade do seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Colaboro com a Direção na implementação de medidas conducentes ao sucesso da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Disponibilizo os recursos existentes para que os docentes consigam cumprir os projetos e as planificações que conceberam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. No grupo que coordeno, fomento a partilha e a colaboração de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Facilito a circulação das informações entre o meu grupo, no sentido de promover a comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Considero ter sido designado(a) para o desempenho do cargo por demonstrar possuir um perfil de competências a ele associadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Conduzo os professores que coordeno à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D – Supervisão

	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1. Considero-me preparado(a) científica e pedagogicamente para exercer a competência de supervisão das práticas educativas do grupo que coordeno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Demonstro disponibilidade para, quando solicitado(a), orientar os docentes que coordeno, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas e, posteriormente, reflitam comigo sobre as opções tomadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumo colaborar na planificação das atividades letivas dos docentes que coordeno e, posteriormente, observar as mesmas, promovendo momentos de reflexão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Incentivo os docentes que coordeno à prática de auto e heterosupervisão, com observação recíproca das aulas e reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O facto de o Coordenador possuir, com o modelo de Avaliação de Desempenho Docente atual, a competência de avaliador condicionou as suas tarefas de supervisor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Na escola, observo receio e insegurança nos docentes quando lhes é solicitado que partilhem as suas práticas educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ANEXO III – Inquérito aos Docentes do Departamento
Curricular**

Questionário aos Docentes do Departamento Curricular

Caro(a) Colega,

Na escola atual, envolvida por contínuas mudanças a diferentes níveis, as responsabilidades dos professores intensificaram-se e as suas tarefas revelam-se cada vez mais exigentes e condicionadas, tornando-se necessário identificar de que forma essas alterações têm sido sentidas e as suas consequências na prática de ser professor, integrado num Órgão de Gestão Escolar Intermédia - Departamento Curricular.

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Orientação Educativa, a apresentar à Universidade Portucalense, Infante D. Henrique.

As suas respostas são inteiramente confidenciais e anónimas, solicitadoras de sinceridade e exatidão, imprescindíveis ao bom resultado deste trabalho. Os dados recolhidos serão objeto de estudo estatístico, pelo que a sua colaboração irá constituir um precioso contributo na sua concretização.

Agradecemos, reconhecidamente, toda a colaboração prestada.

II. Elementos pessoais e profissionais

Assinale com um X a resposta que mais se aplica à sua situação.

8. Idade

- Até 24 anos
- 25 a 34 anos
- 35 a 44 anos
- 45 a 54 anos
- Mais de 54 anos

9. Tempo de serviço docente

- Até 5 anos
- De 6 a 11 anos
- De 12 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

10. Habilitações Académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Outra Qual? _____

11. Áreas em que possui formação especializada:

- Orientação Educativa
- Supervisão Pedagógica
- Formação de Formadores
- Outra Qual? _____
- Não possui

12. Número de anos de permanência na escola:

Menos de 2 De 2 a 4 Mais de 4

13. Situação Profissional:

- Contratado
- Quadro de Zona Pedagógica
- Quadro de Nomeação Definitiva da Escola
- Quadro de Nomeação Definitiva de outra Escola

14. Cargos desempenhados no presente ano letivo:

- Diretor(a) de Turma
- Coordenador(a) dos Diretores de Turma
- Representante de Área Disciplinar
- Membro da Direção
- Outro Qual? _____

15. Outros cargos já exercidos nesta ou noutra escola:

Membro do Conselho Executivo

Assessor(a) do Conselho Executivo

Coordenador(a) de Departamento Curricular

Coordenador(a) de Diretores de Turma

Presidente da Assembleia de Escola / Conselho Geral

Diretor(a) de Turma

Membro da Assembleia de Escola / Conselho Geral

Representante de Área Disciplinar

Orientador(a) de Estágio

Outro Qual? _____

16. Departamento Curricular a que pertence

Departamento de _____

II – Elementos de opinião

*Manifeste a sua opinião relativamente às afirmações feitas a seguir, colocando um **X** no local correto.*

A – Desenvolvimento Organizacional / Liderança	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
14. Nas reuniões de Departamento Curricular, o(a) Coordenador(a), promove a análise e reflexão sobre situações ou atitudes da Escola, objetivando o envolvimento e a colaboração de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O Coordenador(a) do meu Departamento Curricular propõe e promove a dinamização de projetos, no desenvolvimento de uma Escola ativa e dinâmica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. O processo de autoavaliação da Escola é tema de análise e discussão nas reuniões de Departamento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. No modelo de Gestão Escolar atual, considero que o poder de decisão do(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular diminuiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Reconheço que as propostas do meu Departamento, apresentadas à Direção, são analisadas e aprovadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento organiza as tarefas e distribui-as entre os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento estimula a participação ativa dos professores na vida da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Penso que o(a) Coordenador do meu Departamento é o principal promotor do dinamismo deste órgão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento influencia positivamente os professores que coordena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. O(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular costuma observar as práticas dos professores que coordena, no sentido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

de monitorizar a qualidade do seu trabalho.					
24. Penso que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular possui competências de liderança enquanto coordenador(a), supervisor(a) e avaliador(a), capazes de gerir o grupo ao qual pertença.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A participação do(a) Coordenador(a) do meu Departamento no processo de Avaliação de Desempenho Docente dificultou as relações interpessoais no grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B – Coordenação / Supervisão

	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular é um(a) mediador(a) entre a Direção e os professores que coordena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso que a função do(a) Coordenador(a), na escola atual, é transmitir as informações emanadas pelo Conselho Pedagógico ou pela Direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Com o modelo de Gestão Escolar atual, penso que o(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular perdeu autonomia no desempenho deste cargo de Gestão Escolar Intermédia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular disponibiliza os recursos existentes para que os docentes consigam cumprir os projetos e as planificações que conceberam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular fomenta a partilha e a colaboração de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular facilita a circulação das informações entre o grupo, no sentido de promover a comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Considero que o(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular foi designado(a) para o desempenho do cargo por demonstrar possuir um perfil de competências a ele associadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular conduz os professores que coordena à avaliação das suas práticas educativas, para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Como docente pertencente a um Departamento Curricular, reconheço as funções do(a) Coordenador(a) e valorizo o cargo que desempenha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular demonstra disponibilidade para, quando solicitado(a), orientar os docentes que coordena, colaborando, sugerindo e exemplificando, no sentido de promover a qualidade do seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular disponibiliza-se para que os colegas observem as suas aulas, no sentido de poderem refletir sobre as opções metodológicas tomadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular costuma colaborar na planificação das atividades letivas dos docentes que coordena e, posteriormente, observar as mesmas, promovendo momentos de reflexão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular procura instituir práticas de auto e heterosupervisão, incentivando os docentes à observação mútua das aulas e à reflexão partilhada, com o objetivo de otimizar as suas práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Considero que o facto de o Coordenador possuir, com o modelo de Avaliação de Desempenho Docente atual, a competência de avaliador prejudicou as suas tarefas de supervisor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Com o modelo de Avaliação de Desempenho Docente atual, sinto receio ou insegurança em partilhar as minhas práticas educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular costuma conceber materiais didáticos e partilhá-los com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular preocupa-se em organizar e/ou conceber os documentos orientadores do Departamento que coordena, fomentando a sua utilização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular supervisiona o processo de gestão das aprendizagens, desenvolvendo esforços para que as planificações curriculares sejam cumpridas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular promove momentos de auto e heteroavaliação dos docentes que coordena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. O(a) Coordenador(a) do meu Departamento Curricular procura informar sobre oportunidades de formação para os docentes que coordena, auscultando-os sobre as suas necessidades ou opções temáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C- As mudanças que a escola tem sofrido com a publicação de diferentes normativos são notórias ao nível das várias estruturas de Gestão Escolar Intermédia. Convidamo-lo(a), neste espaço, a refletir sobre a forma como o novo modelo de Gestão Escolar condicionou ou diminuiu a autonomia do Coordenador de Departamento Curricular.

Agradecemos a sua colaboração.

Graça Maria Vilar da Rocha