

Dilma Maria Teixeira Maio Tuna

**A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o
Coordenador de Departamento**



Universidade Portucalense

Infante D. Henrique

Porto, 2009

Dilma Maria Teixeira Maio Tuna

**A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o
Coordenador de Departamento**

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto, 2009

Resumo

A formação centrada na escola tem alcançado grande relevo, tanto nos discursos institucionais, como nos trabalhos dos investigadores das Ciências da Educação, sendo um elemento de referência quando se preconiza a mudança e a melhoria das práticas com impacto na qualidade da educação. Nestas circunstâncias, as estruturas de gestão intermédia, pólos de interacção privilegiados, têm visto reforçado o seu valor estratégico, uma vez que o trabalho colaborativo é entendido como potenciador da estruturação de uma escola reflexiva e da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Neste pressuposto e num quadro de re-conceptualização do conceito de supervisão, perspectivado no seu contexto mais abrangente, os desafios que se colocam hoje ao coordenador de departamento conferem-lhe um papel de proa na estruturação de uma escola de qualidade.

Esta problemática inspirou a estruturação do nosso trabalho de investigação para o qual partimos questionando o modo como os coordenadores de departamento percebem e exercem a supervisão na estrutura de gestão intermédia que coordenam.

O percurso global da investigação foi delineado com o objectivo de dar resposta a esta questão. Em consonância, inserimos o procedimento metodológico num paradigma quantitativo ancorado num estudo de caso múltiplo.

Para cumprirmos a estratégia de pesquisa envolvemos os coordenadores e os professores de seis escolas e elaborámos dois questionários que foram aplicados aos coordenadores e aos professores. O tratamento dos dados quantitativos foi efectuado com recurso a métodos da estatística descritiva e indutiva e para o tratamento das respostas abertas utilizámos a técnica de análise de conteúdo.

Os dados recolhidos permitiram-nos obter informações sobre o modo como o coordenador de departamento actua, fazendo sobressair as questões de liderança, supervisão, trabalho colaborativo e, desenvolvimento pessoal e profissional.

Os resultados do estudo indicam que o coordenador de departamento assume comportamentos que avalizam o seu compromisso com os profissionais e com a instituição, potenciando o desenvolvimento de todos os actores com quem interage.

Palavras-chave: escola reflexiva, gestão intermédia, coordenador de departamento, supervisão, liderança, colaboração

Abstract

Formation centred in school has become a matter of high importance, not only in institutional speeches, but also in work carried out by researchers on Science of Education. It is also a reference when change and improvement in teaching practice related with education quality is defended. In these circumstances the strategic value of the intermediate management structures, which are privileged interaction poles, has been reinforced. This reinforcement is due to the fact that collaborative work is understood as potentiating reflexive school and improving the learning/teaching process.

Under this condition and in a frame of re-conceptualization of the supervision concept in its broadest context, the challenges that the present department supervisor has to face award him an essential role to structure a school with quality.

This matter has inspired our research work whose first question is to find out in which way supervisors are aware and how they perform their role within the intermediate management structure they are supervising.

The whole body of this research work has been outlined to answer this question. Likewise we have included the methodological procedure in a quantitative paradigm which was based on a multiple case study.

In order to accomplish the research strategy we have involved the supervisors and the teachers from six schools. We have also made two quizzes which were given to supervisors and teachers. The analysis of quantitative data was made by using descriptive and inductive statistical methods. For the treatment of open questions we have used the content analysis technique.

The data obtained has allowed us to get information about the way the department supervisor acts, by highlighting leadership matters, supervision, co-operative work as well as personal and professional development.

The results of the study indicate that the department supervisor assumes behaviours that validate his compromise with the other professionals and with the institution, by increasing the development of all parties with whom he interacts.

Keywords: reflexive school, intermediate management, department supervisor, supervision, leadership, cooperation.

Agradecimentos

À Professora Doutora Manuela Abrantes, pela orientação e disponibilidade sempre reveladas;

A todos os amigos que partilharam comigo esta caminhada, pelo apoio, dedicação e ajuda;

À minha família pela compreensão que manifestou por tão longas ausências.

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro.

(Alarcão, 2002, p.220)

Abreviaturas e Siglas

Siglas

CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EVT – Educação Visual e Tecnológica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PAA – Plano Anual de Actividades

PC – Projecto Curricular

PE – Projecto Educativo

RI – Regulamento Interno

Abreviaturas

artº – Artigo

cf. – conforme

cit. – citado

coord. – Coordenador

desv. – Desvio

nº – Número

p. – página

pp. – páginas

prof. – Professor

prop. – Proporção

Sumário

Introdução	14
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	21
CAPÍTULO I - A PROBLEMÁTICA DA SUPERVISÃO	22
1. Dinâmicas organizacionais da escola.....	22
1.1. Breve referência às teorias organizacionais	22
1.2. A organização escolar	25
1.3. Cultura organizacional	26
2. Liderança.....	29
2.1. Teorias da liderança	31
2.2. Liderança em contexto escolar.....	36
3. Supervisão	40
3.1. Conceito(s) de supervisão	40
3.2. Pressupostos e Consequências da Supervisão.....	42
3.3 Estratégias de Supervisão	45
3.4 Supervisor - papel e características.....	56
3.5 A dimensão avaliativa da Supervisão	60
4. Desenvolvimento profissional.....	63
4.1. Identidade pessoal e profissional	63
4.2. Desenvolvimento profissional – o conceito	65
4.3. Planificação do desenvolvimento profissional.....	72
4.4. Teorias que fundamentam o desenvolvimento profissional dos professores	74
4.4.1. Teorias da aprendizagem do adulto	75
4.4.2. Teorias do desenvolvimento cognitivo dos professores	75
4.4.3. Teoria sobre os ciclos vitais dos professores.....	77
4.5. Factores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores	79
4.5.1. Política educativa.....	79
4.5.2. Instituições públicas de formação.....	80
4.5.3. O professor	81
4.5.4. A sociedade	82
CAPITULO II – UM OLHAR SOBRE O DESENHO LEGISLATIVO DO CARGO DE COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	83
1. Um percurso para a autonomia da escola.....	83
2. Diferentes vozes sobre a autonomia.....	84
4. Gestão intermédia.....	93
5. Do Conselho de Grupo ao Departamento Curricular	96
6. O Coordenador de Departamento.....	101
PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	107

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	108
1. A problemática do estudo.....	109
2. Pergunta de partida.....	111
3. Hipóteses do estudo.....	112
4. Objectivos do estudo	113
5. Opções metodológicas.....	113
6. Instrumento de recolha de dados	115
7. A população e a amostra	120
8. Recolha de dados.....	121
9. Análise dos dados.....	122
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	124
1. A amostra	124
2. Caracterização da amostra.....	126
2.1 Género.....	126
2.2. Idade.....	126
2.3. Tempo de serviço.....	127
2.4. Habilitações académicas	128
2.5. Situação Profissional.....	128
2.6. Cargos Desempenhados	129
2.7. Nível de ensino	130
3. Análise dos itens do Questionário	131
3.1. Representações sobre a Escola.....	132
3.1.1 Grau de conhecimento em relação aos documentos estruturantes da Escola	132
3.1.2. Grau de satisfação em relação a alguns aspectos do funcionamento da Escola	134
3.1.3. Percepções sobre as influências na definição da política da Escola	136
3.2. Representações sobre o Departamento Curricular	138
3.2.1. Organização das reuniões de Departamento.....	139
3.2.2. Frequência com que os assuntos são abordados nas reuniões de Departamento.....	140
3.2.3. Sentimentos e emoções experimentados depois das reuniões de Departamento.....	145
3.2.4. Contributo dos professores para o bom funcionamento do Departamento.....	146
3.2.5. Frequência com que as seguintes dinâmicas fazem parte do Trabalho do Departamento	151
3.3. Representações sobre o Coordenador de Departamento.....	158
3.3.1 Avaliação da liderança do Coordenador.....	159
3.3.2. Importância que o Coordenador atribui a determinadas tarefas relativas ao desempenho da sua função	166
3.3.3. Dificuldades que o Coordenador encontra no exercício da sua função.....	168
3.3.4. Perfil do Coordenador de Departamento	170
3.3.5 Importância da observação de aulas	173
3.3.5.1. Motivos subjacentes à resposta “Sim”.....	173
3.3.5.2. Motivos subjacentes à resposta “Não” ou “Depende”.....	174
3.3.6. Actividades promovidas pelo coordenador no campo da supervisão, tendo em vista a melhoria da escola, dos professores e do processo de ensino e aprendizagem	177

3.4. Representações Conceptuais	178
Conclusão	182
Bibliografia	189
ANEXOS.....	197
Anexo 1: A recolha de dados: número de inquéritos distribuídos	198
Anexo 2: Questionário Coordenadores	199
Anexo 3 – Questionário Professores.....	207

Índice de Figuras

Figura 1 - Frelha Gerencial de Blake & Mouton.....	33
Figura 2 - Modelo de Hersey & Blanchard	36
Figura 3 - Processo de Supervisão	42
Figura 4 - Esquema de Ghysens	69
Figura 5 - A melhoria escolar enquanto intersecção do desenvolvimento curricular, organizativo e profissional.....	71
Figura 6 - Modelo de Huberman	78

Índice de Quadros

Quadro 1 - Os três estilos de Liderança	32
Quadro 2: Pressupostos das Teorias X e Y	34
Quadro 3 - Tipos de perguntas pedagógicas segundo Smyth.....	50
Quadro 4 - Estilos de Glickman	60
Quadro 5 -A autonomia das escolas na linguagem dos normativos legais.....	85
Quadro 6 -Aspectos ambivalentes da autonomia das escolas	87
Quadro 7 -Os Órgãos de Gestão Intermédia no percurso legislativo pós 25 de Abril.	95
Quadro 8 -Atribuições dos Conselhos de Grupo/Departamentos Curriculares.....	100
Quadro 9 -Perfil do Delegado de Grupo/Coordenador de Departamento	102
Quadro 10 -Competências do Delegado de Grupo e do Coordenador de Departamento.....	105
Quadro 11 - As hipóteses, os objectivos e as questões	119
Quadro 12 - A recolha de dados: número de inquéritos recolhidos	125
Quadro 13 - Registo dos comentários dos coordenadores	156
Quadro 14 - Registo dos comentários dos professores.....	157
Quadro 15 - Actividades promovidas pelos coordenador no campo da supervisão: respostas obtidas	177

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos respondentes segundo o sexo.....	126
--	-----

Tabela 2 - Distribuição dos respondentes segundo a idade.....	126
Tabela 3 - Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço docente.....	127
Tabela 4 - Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académicas	128
Tabela 5 - Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional.....	128
Tabela 6 - Cargos desempenhados pelos professores	130
Tabela 7 - Distribuição dos respondentes segundo o nível de ensino	130
Tabela 8 - Grau de conhecimento em relação aos documentos estruturantes da Escola: resultados e estatísticas	132
Tabela 9 - Grau de satisfação em relação a alguns aspectos do funcionamento da Escola: resultados e estatísticas.....	134
Tabela 10 - Percepções sobre as influências na definição da política da Escola: resultados e estatísticas	137
Tabela 11 - Organização das reuniões de departamento: resultados e estatísticas.....	139
Tabela 12 - Frequência com que os assuntos são abordados nas reuniões de departamento: resultados e estatísticas.....	141
Tabela 13 - Binomial Test - Questionários aos coordenadores.....	144
Tabela 14 - Binomial Test - Questionário aos professores	145
Tabela 15 - Sentimentos e emoções experimentados depois das reuniões de departamento: resultados e estatísticas.....	146
Tabela 16 - Contributo dos professores para o bom funcionamento do departamento: resultados e estatísticas	147
Tabela 17 - Binomial Teste - Questionário aos coordenadores.....	149
Tabela 18 - Binomial Test - Questionário aos professores	150
Tabela 19 - Frequência com que as seguintes dinâmicas fazem parte do trabalho do departamento: resultados e estatísticas.....	151
Tabela 20 - Binomial Test - Questionário aos Coordenadores.....	153
Tabela 21 - Binomial Test - Questionário aos professores	154
Tabela 22 - Análise das reflexões sobre o departamento curricular.....	158
Tabela 23 - Avaliação da liderança do coordenador: resultados e estatísticas.....	159
Tabela 24 - Competências do coordenador de departamento.....	161
Tabela 25 - Binomial Test - Questionário aos coordenadores	164
Tabela 26 - Binomial Test - Questionário aos professores	165
Tabela 27 - Importância que o coordenador atribui a determinadas tarefas: resultados e estatísticas	166
Tabela 28 - Dificuldades que o coordenador encontra no exercício da sua função	168
Tabela 29 - Perfil do coordenador de departamento	170
Tabela 30 - Motivos subjacentes à resposta "sim": resultados e estatísticas.....	174

Tabela 31 - Motivos subjacentes à resposta "não" ou "depende".....	175
Tabela 32 - A supervisão nos departamentos: análise das reflexões efectuadas pelos coordenadores	178
Tabela 33 - Liderança.....	179
Tabela 34 - Supervisão.....	179
Tabela 35 - Escola Reflexiva	180
Tabela 36 - Desenvolvimento Profissional	181

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Cargos desempenhados pelos coordenadores de departamento.....	129
Gráfico 2 - Grau de conhecimento em relação aos documentos estruturantes da Escola	133
Gráfico 3 - Percepções sobre as influências na definição da política da Escola	136
Gráfico 4 – A acção do coordenador de departamento	142
Gráfico 5 - Reflexão e trabalho colaborativo no departamento curricular.....	152
Gráfico 6 - Competências do coordenador de departamento	161
Gráfico 7 - Importância que o coordenador atribui a determinadas tarefas	167
Gráfico 8 - Dificuldades que o coordenador encontra no exercício da sua função.....	169
Gráfico 9 - Perfil do coordenador de departamento.....	171
Gráfico 10 - Importância da observação de aulas	173

Introdução

*Estava sentado um dia em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu **super-visão**. Subitamente, apercebi-me do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a **super-visão**.*

(Stones, 1984, cit. Vieira, 1994, p.27)

A **super-visão** a que se refere Stones é talvez para nós a ideia que se afigura mais próxima da realidade do dia-a-dia de um supervisor/coordenador de departamento. De facto, de tão abrangente caracteriza-se, de um modo surpreendente, como um papel complexo em várias “frentes”.

Ser **super-visor** na escola actual requer um grande comprometimento com os professores e com a instituição e uma enorme disponibilidade para reflectir. Implica ainda uma busca constante e uma viva compreensão de aonde queremos chegar, onde estamos e donde vimos.

Tomando para voz de muitos a voz de um, citamos o sentir de alguém que, na escola, convive com a pressão de ser **super-visor** e nos disse que o seu papel “é ver para além de...; é prever o que possa acontecer; é solucionar antes que tenha acontecido”.

Muitas vezes espera-se que o coordenador de departamento tenha solução para tudo e actue de acordo com o que cada um espera dele. A este propósito, inspirados num título de Sá-Chaves (“Os «portefólios» reflexivos (também) trazem gente dentro”), ocorre-nos também dizer - Cuidado, o supervisor também traz gente dentro - é uma pessoa com sentimentos, emoções, valores, crenças, ...

A escolha do tema

A escola é uma instituição peculiar, que poderá ser vista, numa perspectiva bronfenbrenneriana, como um local de transição entre a família e a sociedade. Se, em tempos idos, a preparação dos jovens para a vida quotidiana estava a cargo da família, cabendo à escola o papel de transmitir conhecimentos em várias áreas do saber, hoje em

dia, com a evolução social, pede-se que a escola acumule vários papéis e prepare os jovens, dotando-os de várias competências com vista à sua plena integração. A escola é a instituição por excelência escolhida pelo Estado e pela família para educar os jovens para os valores, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho, como se observa na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro -Lei de Bases de Sistema Educativo, artigo3º:

contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

Assim, a escola de ontem, reprodutora de conhecimentos imutáveis, já não serve às sociedades modernas. Com a complexificação da realidade social prefigura-se uma nova abordagem em que a escola se define como uma organização contextualizada no meio onde está inserida e habitada por profissionais que reflectem, que aprendem, que se desenvolvem e que eclecticamente contribuem para o desenvolvimento dos educandos e da instituição escolar.

Aos profissionais envolvidos, 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, 2004, p.8), compete-lhes desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento e o bem-estar colectivo e integrar nas rotinas da organização os desafios da mudança e a capacidade de reflexão e aprendizagem sobre si própria.

Estamos perante o repto de uma *escola reflexiva* que “continuamente se pensa a si própria...” (Alarcão, 2000, p.13) e que vai construindo uma identidade caracterizada por um conjunto de rotinas, de normas e de valores, percebidos e partilhados por indivíduos que comungam de ideais e interagem no mesmo ambiente social e cultural.

Neste sentido, cada escola agrega um conjunto de particularidades que a distinguem das outras e que a individualizam e onde professores e coordenadores/supervisores partilham experiências e conhecimentos, com vista à promoção, renovação e sustentabilidade do processo educativo.

De entre as ambiências humanas, a escola torna-se talvez a mais difícil de gerir, pois “ é relativamente fácil diagnosticar os problemas que temos, mas a sua solução exige capacidade de imaginar o futuro desejado. Criar um projecto partilhado que oriente a acção, é partilhar histórias acerca do que a escola deveria ser, e ganhar a confiança no processo que a elas nos há-de fazer chegar “ (Bolívar, 2003, p.124).

Para alcançar este futuro, tudo o que temos, por assim dizer, para nos fazer entrar em acção são as nossas crenças e a nossa experiência que ganha conteúdo através de uma significativa reflexão e investigação.

Envolvidas e comprometidas nestes meandros estão as estruturas de Gestão Intermédia, como roldanas basilares do funcionamento da escola e do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Com efeito, como observaremos mais adiante, os Departamentos constituem os primeiros “nichos” (cf. Cap. I, 1.3) de interacção no interior da escola e assumem um papel preponderante na consecução de uma reflexão crítica sobre as acções e experiências no sentido de as enriquecer, prosseguindo assim uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Neste contexto, o papel do coordenador de departamento, como gestor intermédio, é fundamental e “requer profissionais qualificados, com perfil e formação adequados para o exercício de cargos e o desempenho de funções de concepção, acompanhamento e supervisão de projectos educativos, bem como para o apoio aos colegas que participam na sua concretização” (Oliveira, 2000, p.51).

Numa lógica burocrática-administrativa, são cometidas aos gestores intermédios funções de liderança, comunicação, informação, planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação. Numa lógica reflexiva/colaborativa, o coordenador será responsável pela mobilização de todos os profissionais para a co-construção dinâmica dos objectivos individuais, profissionais e da organização, privilegiando o desenvolvimento de culturas colaborativas e de colegialidade entre os seus membros. Neste sentido, terá também a incumbência de facilitar a reflexão, interrogar, orientar, cooperar e coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação de projectos e actividades.

Não podemos deixar de assumir que esta estrutura educativa de gestão intermédia *congrega* professores que diferem entre si em termos de idade, sexo, experiência no ensino, formação inicial e profissional e com concepções e práticas pedagógicas, modos de relacionamento com os outros, objectivos e valores pessoais diversos. Por isso, é

fundamental que o coordenador reconheça e rentabilize as competências de todos os actores educativos na busca de soluções para os problemas e que tenha em conta 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, 2004, p.12).

Nesta perspectiva, a escola actual não pode deixar de assumir no seu interior práticas de supervisão e de se encarar como uma *comunidade aprendente e reflexiva*, na qual as estruturas/gestores intermédios desempenham um papel fundamental, por serem o elo de ligação entre o projecto de escola e os professores que têm o papel de formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. A este respeito, Alarcão (2002, p.233) considera que “o supervisor deverá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações, (...) sendo pois fundamentais as relações de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória ”.

Assim, a temática do nosso estudo recai sobre a figura do coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio, numa escola reflexiva e o seu papel de supervisor e de líder na escola actual. Pretendemos apontar as áreas em que se movimenta, as suas percepções e os factores facilitadores e obstativos com que se depara no exercício das suas funções. Para descrever esta realidade e torná-la inteligível, achamos também oportuno tentar perceber as representações dos profissionais que directamente interagem com ele.

Move-nos a nossa envolvência profissional e a crença de que os mecanismos de supervisão, pelos processos que implicam, juntamente com os professores, enquanto elementos catalisadores, serão uma garantia do funcionamento do sistema.

A Pergunta de Partida

Neste sentido formulamos a seguinte pergunta de partida:

Como é que os Coordenadores de Departamento percebem e exercem a supervisão na estrutura de gestão intermédia que coordenam?

As Hipóteses

A pergunta de partida levou-nos à formulação das seguintes hipóteses:

H1: O Coordenador de Departamento desenvolve a sua acção tendo em vista a supervisão da prática educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

H2: O Coordenador de Departamento promove dinâmicas de trabalho colaborativo, de modo a transformar as escolas em centros de desenvolvimento e aprendizagem.

H3: O Coordenador de Departamento evidencia competências de liderança, competências de coordenação e supervisão e competências de âmbito relacional.

Os Objectivos

Em consonância com a pergunta de partida, e as hipóteses da investigação definimos os seguintes objectivos:

- Analisar o papel do coordenador sob o ponto de vista dos normativos legais.
- Compreender de que modo o coordenador de departamento contribui para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.
- Analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão escolar.
- Analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais.
- Analisar o funcionamento dos departamentos curriculares.
- Identificar as características de liderança do coordenador.
- Identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções.
- Comparar as representações dos professores e dos coordenadores sobre o funcionamento do departamento curricular.

A Organização do Estudo

O trabalho está organizado em duas partes, uma relativa ao enquadramento teórico e outra à investigação empírica, estando ambas as partes subdivididas em dois capítulos.

No capítulo I (Parte I), pretendendo explorar a problemática da supervisão, iniciamos com uma introdução sobre a escola, o palco onde tudo acontece e se desenrola, passamos ao conceito de liderança aplicado ao gestor intermédio, entendido como uma capacidade para mobilizar recursos humanos com vista à optimização de projectos na organização escolar e traduzida na assumpção de uma visão estratégica que passa pelo poder de gerir sinergias conducentes à implementação de iniciativas ou projectos-charneira. Percorremos, depois, os caminhos da supervisão na escola actual, como processo de monitorização das práticas pedagógicas, mas também de outras inerentes ao funcionamento da escola e, neste campo, equacionamos as “novas” competências atribuíveis ao coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio. Finalmente, reflectimos sobre o desenvolvimento profissional dos diversos actores que, individual ou colectivamente, constroem, no seu local de trabalho, um projecto de desenvolvimento que integra experiências diversificadas de trabalho colaborativo e de reflexão sobre as práticas.

No capítulo II (Parte I), partindo do enquadramento formal e legal, tentamos um olhar sobre o desenho legislativo que, ao longo dos últimos vinte e cinco anos, tem dado corpo às estruturas de gestão intermédia, as suas várias reconceptualizações e metamorfoses. Procuramos também dar atenção às funções cometidas aos gestores intermédios, nas diferentes valências que se foram definindo: Delegado de Grupo e Coordenador de Departamento.

No capítulo III (Parte II), iniciando a investigação empírica, tentamos explicar a nossa estratégia de pesquisa, ou seja, o método perseguido, explicitando a problemática do estudo, a pergunta de partida, as hipóteses, os objectivos, as opções metodológicas, a definição da população e da amostra, os instrumentos de recolha de dados, a recolha e a análise dos dados.

No capítulo IV (Parte II), apresentamos os dados empíricos, que tentamos interpretar face às hipóteses formuladas e à luz do quadro teórico construído, pois, “seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (Bogdan & Biklen, 1994,p.52).

Encerramos com uma breve conclusão, que mais não é do que um rever catártico, através do filtro do tempo, dos acontecimentos e reflexões que mediaram o princípio e o fim deste trabalho e uma tomada de consciência das limitações deste estudo. Dada a complexidade das práticas e das interações sociais e profissionais que ocorrem na organização escolar, assumimos que edificamos apenas um patamar à espera de outras interpretações.

Finalmente, ou antes de tudo, resta-nos dizer que, em jeito de introdução mapeámos um percurso, perseguindo os ideais de uma **super-visão** que eclode numa polifonia de sons saídos de uma qualquer **máquina de escrever**.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A PROBLEMÁTICA DA SUPERVISÃO

Será então necessário inventar, no dia-a-dia, uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes...

(Sá-haves & Amaral, 2000, p.83).

A problemática da supervisão, enquadrada com as estruturas de gestão intermédia constitui o fio condutor do primeiro capítulo deste trabalho que se inicia na escola e para a escola.

Em conformidade, iniciamos a revisão da literatura, espreitando o (s) cenário (s) que são a razão de ser deste estudo.

1. Dinâmicas organizacionais da escola

1.1. Breve referência às teorias organizacionais

Dada a especificidade da reflexão que pretendemos desenvolver e a complexidade da abordagem das teorias das organizações, não faremos neste capítulo uma revisão aturada da literatura sobre as teorias organizacionais, mas apenas teceremos algumas considerações sobre as dinâmicas organizacionais que afectam a vida da escola e, em particular a acção do coordenador de departamento.

Do ponto de vista teórico, a análise da estrutura organizacional da escola conduz-nos a diferentes paradigmas provenientes das teorias sociológicas-organizacionais e das teorias da gestão empresarial, verificando-se que “ a pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais” (Sá, 2006, p.199).

Assim, a análise da estrutura organizacional dos contextos escolares pode ser perspectivada a partir de diferentes modelos teóricos que, utilizados individualmente, se revelam insuficientes (Sá, 1997, 2006; Silva, 2006; Lima, 2006) e de pouca pertinência em

termos de aplicabilidade prática, pois cada um oferece apenas uma leitura parcelar e uma interpretação restritiva da organização caracterizada por grande complexidade.

“Actualmente há uma tendência para se privilegiarem abordagens mais ecléticas que procuram, através de uma síntese de modelos, compensar as limitações e potenciar os pontos fortes de cada teoria” (Sá, 1997, p. 10).

“Assim, ao longo das últimas décadas, têm vindo a ser desenvolvidos e aplicados construtos teóricos que procuram capitalizar as vantagens da multifocalização no pressuposto de que, por essa via, se alcançará «um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo» (Estêvão, 1998:217) e (...) «possivelmente mais condizente com a realidade» (Ibidem)” (Sá, 2006, pp.199,200).

Lima organiza os referenciais teóricos de análise da realidade escolar com base em dois modelos: os “modelos organizacionais do tipo normativista/pragmático”, mais vocacionados para as “orientações gerencialistas e produtivistas” (Lima, 2006, p.30) e os “modelos organizacionais do tipo analítico/interpretativo” que procuram perspectivar “a organização escolar em acção e não apenas as estruturas formais e oficiais” (Idem, p.7)

Na esteira destes autores, dada a complexidade das organizações escolares, parece-nos pertinente o recurso a diferentes modelos que permitam uma leitura abrangente tanto no "plano das orientações para a acção" como no "plano da acção organizacional" (Lima, 1992, p.154).

A escola, assim interpretada, revela-se uma organização com características ancoradas em diferentes contribuições teóricas, sendo “igualmente plausível que uma mesma imagem organizacional seja partilhada por distintas teorias e mesmo paradigmas de análise” (Lima, 2006, p. 34).

Subsiste, no entanto, a percepção de que as escolas exibem certas tendências burocráticas, pelo que o modelo que tem mais tradição no estudo da escola como organização tem sido o modelo burocrático.

A este propósito, Licínio Lima diz-nos que “ a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas” (Lima, 1992, p. 157).

Existem na escola aspectos que se aproximam da dimensão burocrática – por exemplo a gestão administrativa e financeira e os processos de decisão – e outros que se afastam – gestão pedagógica, decisões curriculares, entre outros.

Assim, a escola tanto pode assumir a imagem de uma organização burocrática, tendencialmente organizada e em que todos os seus membros agem de acordo com as normas para atingir os objectivos traçados, como pode produzir na sua estrutura uma interpretação das normas que modelam as acções organizacionais e que, muitas vezes, imperam no seu interior, como novas normas de acção.

Tem-se tornado todavia visível que “ o aparelho burocrático é tão poderoso que muitas das actividades e vários processos organizacionais não lhe escapam, reconfigurando-se segundo as imposições e expectativas burocráticas” (Silva, 2006, p.88). Parece-nos então oportuno elencar, sumariamente, os princípios básicos da burocracia.

Esta perspectiva teórica, encontra as suas origens na literatura das ciências políticas e sociais de Max Weber e caracteriza-se pelo seguinte:

- (1) utilização da divisão do trabalho e de alocação específica de responsabilidades;
- (2) confiança em níveis hierárquicos razoavelmente exactos, de autoridades graduadas;
- (3) pensamentos e acções administrativas baseados em directrizes, regras e regulamentos escritos;
- (4) aplicação impessoal e universalista do ambiente burocrático a todos os seus habitantes;
- (5) desenvolvimento e longevidade de carreiras administrativas (Sergiovanni & Starratt, 1986, pp. 40,41).

Não contradizendo o enfoque dado às teorias burocráticas, devemos realçar, como conclusão, que: existe uma “ complexidade de racionalidades que atravessam a escola, umas mais propícias à acentuação da sua burocratização e dependência sistémica, outras mais conformes com a orientação para o entendimento e a comunicação” (Estêvão, 2006, p.257) e que existe uma “ diversidade de caminhos para a concretização das metas educativas através quer de medidas impostas externamente (pelo Estado) quer de medidas autonomamente assumidas, elaboradas nos espaços intersubjectivos de comunicação da escola”(Ibidem).

Esta perspectiva de análise está bem patente nos trabalhos de Lima (2006, pp.54,55) que a explicita do seguinte modo:

com efeito, a escola pode passar a ser conceptualizada não apenas como um locus organizacional de reprodução das orientações e das regras supra-organizacionalmente definidas através da acção dos actores centrais e mais poderosos, passados ou presentes, reforçados por aparelhos administrativos vários, de controlo e inspecção; a escola passará também, em tensão com aquela representação teórica, a ser conceptualizada como um locus organizacional de produção de orientações e de regras, não necessariamente, não totalmente nem sistematicamente coincidentes, ou

compatíveis, com as regras supra-organizacionalmente e externamente produzidas no contexto de uma administração centralizada e de uma direcção heterónoma e exógena.

1.2. A organização escolar

As escolas são organizações complexas, dado que perseguem uma variedade de objectivos, estão sujeitas a uma multiplicidade de “olhares” e a uma diversidade de expectativas, “principalmente devido à sofisticação da sua tecnologia, à diversificação dos seus objectivos, à natureza variada das suas tarefas e dos seus padrões de estrutura” (Sergiovanni & Starratt, 1986, p.40).

Colocando-nos num nível de análise macro, concluímos facilmente que a escola como instituição desempenha uma variedade de papéis sociais, culturalmente importantes, que vão muito para além da tarefa de transmitir conhecimentos. Uma análise contextual, por sua vez, permite-nos observar que a escola não é uma caixa impermeável à sociedade em que está inserida, mas antes articula-se com os diferentes sistemas que lhe conferem legitimidade, a modelam e dela recebem respostas.

Neste sentido, a escola é um sistema aberto que, assumindo uma atitude emancipatória, se organiza para conceber o seu projecto de desenvolvimento, resolver os seus problemas e concretizar os seus objectivos.

Como assinala Barroso (2005, p.55),

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”.

Assim, sem menosprezar a dimensão política e administrativa dos fenómenos educativos, existem várias respostas possíveis para uma mesma política educativa nacional que se recria em função do meio, do entendimento e das opções, cabendo aos actores envolvidos traduzi-la para uma política educativa local.

Neste pressuposto, o desenvolvimento do sistema educativo e a melhoria da educação estão intimamente ligados a uma história, a um tempo, a um lugar e às pessoas que interagem para, de um modo eclético, fazerem da escola um organismo “vivo”. E “quando a escola se torna “viva”, assume muitas das características de um organismo humano. Como tal, ela desenvolve uma personalidade organizacional única, a qual é

expressa por aqueles que passam a viver e a trabalhar dentro dos seus limites, na verdade, essa personalidade é imposta aos seus habitantes” (Sergiovanni & Starratt, 1986, p73).

Do mesmo modo, “ as organizações educativas são impensáveis sem a sua vinculação aos interesses sociais e individuais, às diversas formas de redistribuição de poder e dominação, às tecnologias como gestão, liderança, clima ou motivação” (Estêvão, 2006, p.264) que, na concretização da autonomia, determinam a gramática básica do seu funcionamento, ou seja, a sua estrutura. Esta configura um conjunto de dinâmicas criando um contexto único, socialmente construído. Instituem-se assim, rotinas, normas e valores, percebidos e partilhados por indivíduos que comungam dos mesmos ideais e interagem no mesmo ambiente social e cultural.

Neste sentido, cada escola agrega um conjunto de particularidades que a distinguem das outras, que a individualizam e que normalizam o seu funcionamento. “Por isso mesmo, a escola é também um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” (Idem, p. 282), dando origem a uma conjuntura, favorável (ou não) ao desenvolvimento da liderança, da supervisão da profissionalidade docente, da melhoria das práticas educativas e dos processos de mudança.

Neste ambiente, os coordenadores/supervisores “são invariavelmente encarregados de alguns aspectos de mudanças e exige-se que trabalhem nessas áreas, em interacção constante com o sistema estrutural-funcional da escola” (Sergiovanni & Starratt, 1986, p.63).

No entanto, como alerta Fullan (2003, p.51), “a estrutura faz toda a diferença, mas não é o aspecto principal para alcançar o sucesso. Transformar a cultura – ou seja, mudar o modo de fazer as coisas no nosso próprio ambiente – é o ponto principal”.

1.3. Cultura organizacional

Uma visão contextualizada das organizações remete-nos para a problemática da cultura organizacional como uma cultura “ construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas,

estruturas, rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados” (Barroso, 2005, p.46).

Assim, a cultura de escola traduz-se pela existência, em cada escola, de um conjunto de características organizacionais e estruturais que a individualizam e que foram desenvolvidas por um grupo de pessoas como resposta a dificuldades e desafios ocorridos num longo processo de construção histórica.

Nesta perspectiva, o comportamento organizacional é mais proactivo que passivo, no sentido em que resulta de uma reinterpretação e redefinição das normas e pressões que surgem do exterior e que são assimiladas de um modo muito próprio.

Como refere Torres (2006, p.143), “a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte”. Por conseguinte, “ a capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização” (Barroso, 2005, p.57). Essa cultura particular traduz-se num conjunto de características organizacionais, que podem funcionar como constrangimentos ou potencialidades de acção e melhoria no seu interior.

No sistema educativo português, identificam-se duas vertentes que enformam a cultura organizacional: por um lado, “ o centralismo administrativo do aparelho estatal regulador do campo educativo configura um quadro de constrangimentos, historicamente consolidados, assentes na adopção de dispositivos de controlo ideológico e simbólico da educação” (Torres, 2006, pp.143,144) e, por outro, o reconhecimento da autonomia (que para alguns autores, é uma “autonomia relativa” (Lima, 1992, p. 155) ou uma “autonomia delegada” (Carvalho, 1993, p.8) que confere à organização escolar o protagonismo suficiente para contrariar o monopólio da intervenção do estado e “as explicações do tipo meramente reprodutivo” (Lima, 1997, cit. Barroso, 2005, p.32).

Assim, ao constituir-se como comunidade educativa com autonomia e rosto próprios, a escola ganha as ferramentas necessárias para intervir na área envolvente numa atitude de partilha, participação e cooperação. Também os membros da organização são agregados em torno de uma identidade, partilham do mesmo ambiente e trabalham colaborativamente para concretizar os objectivos gerais da organização, o que nem sempre é cómodo, pois “reconstruir lugares e espaços bloqueados com burocracia, trabalho

individualista e decisões hierárquicas, recorrendo a um trabalho de colaboração, não é tarefa fácil” (Bolívar, 2003, p.69).

É oportuno lembrar que não basta alterar as leis para mudar as práticas e que as decisões que se tomam na escola não são alheias aos acontecimentos e transformações que se operam noutras esferas sociais. Assim, é também necessário criar os mecanismos para tornar a mudança possível, pois uma nova visão de escola prefigura a passagem de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa.

É nesta abordagem que Alarcão & Tavares (2007, p.137) situam os seus estudos sobre a “escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem”, entendida como um “sistema conceptual aberto” (Santiago, 2000, p.27) ou “como um grupo humano que, através de um conjunto alargado de interações complexas, se vai estruturando como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional” (Ibidem).

A cultura é construída e reconstruída, no interior da organização, por todos os que nela trabalham, na dependência das trocas com o meio envolvente. Podemos, contudo, identificar, nos meandros intra-organizacionais, “nichos” (Torres, 2006, p.167) mais propícios à criação de cultura. “Os órgãos de administração e gestão das escolas constituem um incontornável contexto, formalmente legitimado, de produção quotidiana de símbolos, de significados, de visões e de orientações para a acção” (Idem, p.166). Assim, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, Os Conselhos de Turma constituem importantes *loca* de produção de cultura.

Em resumo, podemos definir cultura “como um conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social” (Torres, 2006,p. 143) e considerar três dimensões essenciais do “processo de referencialização da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os actores” (Barroso, 2005,p.59).

Sem qualquer nota de fatalismo, não podemos deixar de concordar com Bolívar (2003, p.11, aspas do autor) que afirma que ”ao fim e ao cabo, depois de tantas inovações e reformas tentadas neste século, a «gramática básica» da escola, ou seja, a sua «cultura organizacional», continua vigente nas suas linhas fundamentais”.

No decurso do nosso estudo, constatámos que, quando se fala em cultura organizacional, surge como elemento de referência o conceito de liderança, que explanaremos a seguir.

2. Liderança

Quando se fala em liderança, esta é sistematicamente associada à ideia de *influência* exercida segundo dois vectores fundamentais: por um lado, é a tentativa deliberada de influenciar um indivíduo ou um grupo, e por outro, visa provocar mudanças no funcionamento de uma organização através de processos de decisão.

Nesta perspectiva, Bolívar (2003, p.256) entende “liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns”.

Para Sergiovanni & Starratt (1986, p.99), “liderança refere-se à capacidade (...) de influenciar um indivíduo ou grupo em direcção à consecução dos objectivos”, sublinhando que esta capacidade é passível de ser aprendida e ampliada.

Não raras vezes, é também associada à ideia de liderança a de poder e autoridade. Estes dois aspectos, embora inter-relacionados são definidos de modos distintos e têm sido alvo de diversas conceptualizações. Segundo Sergiovanni & Starratt (1986, p.147), Max Weber “define autoridade como a submissão voluntária das pessoas, baseada na crença de que é legítimo ao líder designado impor a sua vontade aos subordinados”. De acordo com esta definição, a *autoridade* advém da posição que o líder ocupa na hierarquia da organização, enquanto que *poder* se refere à capacidade de influenciar os outros na tomada de decisão. Muitas vezes, aqueles que têm pouca autoridade formal exercem um grande poder de influência nos processos de decisão da escola. Para que a autoridade se transforme em poder, é necessário que seja reconhecida como legítima, sendo importante também que o líder opte por acções de descentralização e de envolvimento de todos os profissionais.

Max Weber (1947, cit. Sergiovanni & Starratt, 1986, pp.148,149) distingue três tipos de autoridade:

Tradicional – é legitimada na tradição e os líderes adquirem a autoridade com base na hereditariedade;

Carismática – é fundamentada na crença de que os líderes têm qualidades excepcionais e, por isso, os indivíduos seguem-nos voluntariamente convertendo-se à sua causa;

Legal – é legitimada na crença da supremacia das normas e das leis e assenta num conjunto de procedimentos estruturados independentes da liderança carismática ou tradicional. A autoridade legal é a base da organização burocrática.

A escola, enquanto organização complexa na sua estrutura, na forma e nos relacionamentos, parece evidenciar uma “quarta fonte de autoridade organizacional” (Sergiovanni & Starratt 1986, p. 149) que inclui “dois tipos gerais de autoridade (...) – o formal e o funcional” (Ibidem). Na autoridade formal, são incluídas a autoridade hierárquica, legal, de posição e de cargo e, na autoridade funcional a competência profissional, a experiência e as habilidades de relações humanas. Com a evolução da estrutura das escolas, as autoridades formal e funcional tendem a cruzar-se podendo, no entanto, em determinadas circunstâncias pender mais para uma que para outra.

Na análise dos tipos de autoridade, é também interessante considerar o processo de influência do líder sobre os liderados, tendo por base a relação de poder. Neste sentido, analisemos as cinco bases do poder definidas por French e Raven.

Poder de recompensa – a influência é baseada na habilidade do supervisor de recompensar os subordinados com atribuições desejadas;

Poder coercivo – a influência é baseada na capacidade do líder impor sanções;

Poder de especialista – a influência é baseada no conhecimento, perícia e qualificações específicas demonstradas pelo líder, que granjeia deste modo o respeito dos que com ele trabalham;

Poder referente – a influência é baseada na admiração que os indivíduos nutrem pelo líder;

Poder legítimo – a influência é baseada na posição que o líder ocupa na hierarquia da empresa. (Idem, pp.155,156).

Todos os cinco tipos de poder podem ter uma eficácia relativa se forem usados correctamente, no entanto, os poderes de especialista e referente “estão positivamente associados ao aumento da satisfação e aos níveis mais elevados do desempenho dos subordinados” (Idem, p.170).

A análise referenciada, das tipologias de poder e autoridade, aliada à percepção da complexificação das tarefas de gestão e organização e à democratização das relações e da participação no contexto escolar, permite-nos concordar que “ parece evidente que o

comportamento de supervisão que confia na autoridade funcional e nas bases de poder de especialista e referente terá efeitos positivos sobre a organização humana da escola” (Idem, p 161).

2.1. Teorias da liderança

As preocupações com a liderança e o modo como se pode intervir para conduzir a uma maior produtividade constituem matéria para uma vasta literatura produzida.

As teorias elaboradas sobre liderança agrupam-se segundo três abordagens principais: traços de personalidade, estilos de liderança e liderança situacional ou contingencial.

▪ *Traços de personalidade* – com esta abordagem tentou-se identificar um conjunto de características que constituiriam o perfil de um líder eficaz. Esta teoria assentava no pressuposto de que os líderes possuíam características marcantes que os qualificavam e os predispunham para assumir funções de liderança.

Na generalidade, os estudos que se fizeram em torno desta teoria foram mal sucedidos, pois, por um lado, não há uma forma única de exercer a liderança e, por outro, os comportamentos mudam em função das situações, podendo o mesmo líder demonstrar características diferentes perante problemas distintos. Hoje em dia considera-se esta teoria desacreditada.

▪ *Estilos de liderança* – com esta abordagem, enfatiza-se o comportamento do líder, procurando estabelecer uma relação entre o que o líder faz e a sua eficácia. A preocupação dominante destas teorias foi a de encontrar o estilo de comportamento mais eficaz. Destacaremos três teorias que se enquadram nesta abordagem.

1) Estilos de liderança de White e Lippitt – são três os estilos identificados na década de 30 por estes autores: autocrático, liberal e democrático.

O líder autocrático é dominador, agressivo, centralizador, gosta de dar ordens e controlar, chamando a si todas as decisões. Os subordinados não têm qualquer liberdade e, conseqüentemente, tornam-se depressivos e frustrados.

O líder democrático privilegia a participação do grupo nos processos de decisão e estimula o desenvolvimento dos que o rodeiam, faz críticas construtivas e trabalha com direitos e responsabilidades. Os elementos do grupo relacionam-se amigavelmente entre eles e com o líder.

O líder liberal (*laissez-faire*) demonstra atitudes passivas, falta de firmeza e não expressa críticas, tornando-se ausente e deixando que as decisões sejam tomadas pelo grupo. Os elementos do grupo mostram-se insatisfeitos com o seu líder.

No quadro seguinte sintetizamos as características dos três estilos de liderança em relação a alguns aspectos:

Quadro 1 - Os três estilos de Liderança

Aspectos	Autocrática	Democrática	Liberal
Participação nas decisões	O líder fixa as directrizes, sem qualquer participação do grupo.	As directrizes são debatidas pelo grupo e decididas pelo grupo estimulado e assistido pelo líder	Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder
Execução das tarefas	O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por vez, à medida que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir alternativas para o grupo escolher, surgindo novas perspectivas com os debates.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
Divisão das tarefas	O líder determina a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica ao critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros ficam totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
Actuação do líder	O líder é dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo. O líder é “objectivo” e limita-se aos “fatos” [nas] suas críticas e elogios.	O líder não tenta avaliar ou regular o curso dos acontecimentos. O líder somente comenta sobre as actividades dos membros quando perguntado.

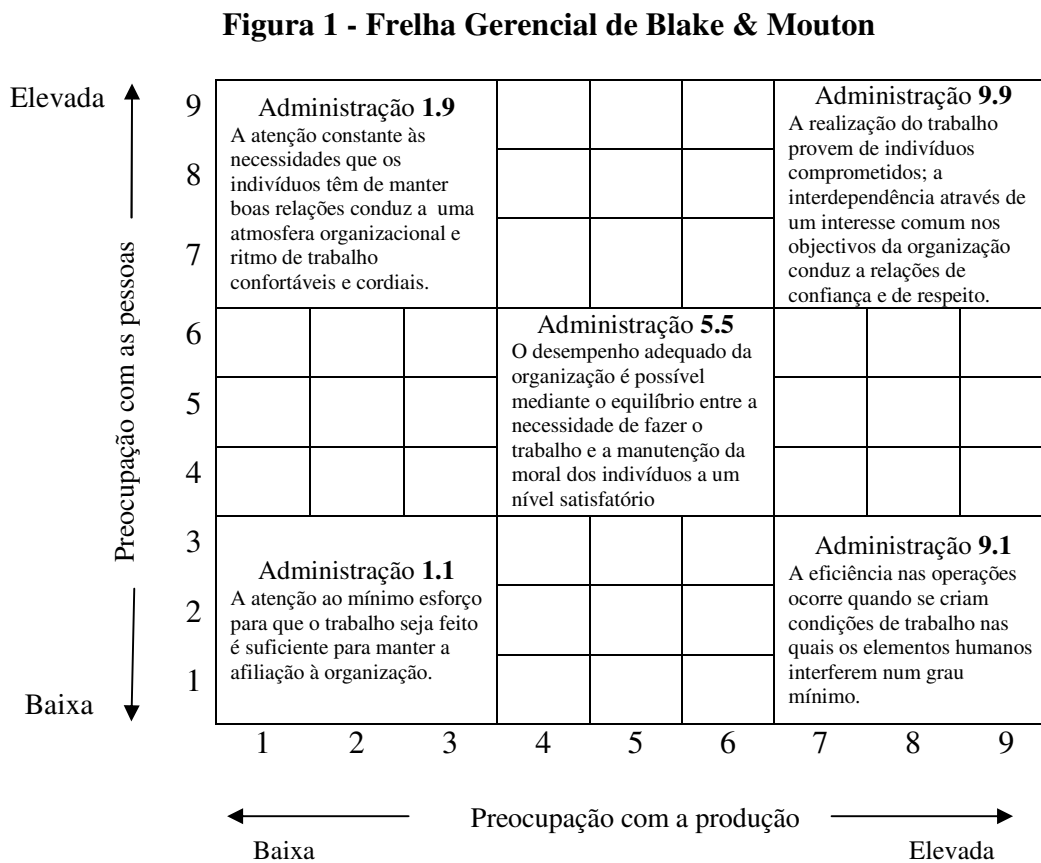
Fonte: Adaptado de Chiavenato (1985, p.281).

2) Dimensões da liderança – são consideradas duas dimensões, a “dimensão da tarefa” e a “dimensão de pessoas” (Sergiovanni & Starratt, 1986, p. 119). Na primeira, o líder demonstra preocupações com a realização da tarefa e focaliza a sua atenção nos

resultados da sua execução Na segunda, orienta-se em direcção às necessidades e sentimentos dos indivíduos, privilegiando a existência de relações harmoniosas no grupo.

Estas duas dimensões são desenvolvidas por Blake e Mouton que propõem a formulação de uma *grelha gerencial* que referencia a relação entre as duas variáveis. Esta *grelha* é uma tabela de dupla entrada que, no eixo horizontal, evidencia “preocupação com a produção” e, no eixo vertical, “preocupação com as pessoas”. Esta tabela proporciona a leitura de oitenta e um estilos de liderança diferentes e a imagem de liderança 9.9 é descrita como o melhor estilo. Na *grelha*, são ainda evidenciados os cinco principais estilos (Sergiovanni & Starratt, 1986, p. 119,120).

Na figura, apresentamos o esquema da *grelha gerencial*.



Fonte: Adaptada de Sergiovanni & Starratt (1986, p. 119)

Aplicando esta teoria às questões de liderança percebidas na escola, Sergiovanni & Starratt (1986, p. 120) explicam que “ os professores parecem ser capazes de descrever o comportamento ideal de liderança tanto enfatizando a tarefa – os aspectos

organizacionais e estruturais da escola – como também provendo as necessidades individuais”

3) Teoria X e Y de McGregor – define duas filosofias alternativas de administração, que têm ampla aplicação no contexto escolar. Os pressupostos da teoria X subentendem uma liderança de cariz mais autoritário e autocrático e os da teoria Y, uma liderança de cariz mais democrático.

Apoiamo-nos em Sergiovanni & Starratt (1986, pp. 102, 104) para sintetizar, no esquema seguinte, os pressupostos das duas teorias:

Quadro 2: Pressupostos das Teorias X e Y

Pressupostos da Teoria X:	Pressupostos da Teoria Y:
<p>em relação à administração:</p> <ul style="list-style-type: none">- A administração é responsável pelos recursos da empresa;- É tarefa da administração dirigir os esforços das pessoas, motivando-as, controlando as suas acções e modificando o seu comportamento para que este se ajuste às necessidades da organização;- A administração tem necessidade de persuadir, recompensar, punir e controlar os indivíduos em função das necessidades da empresa.	<ul style="list-style-type: none">- A administração é responsável pelos recursos da empresa;- Os indivíduos não são por natureza passivos e resistentes às necessidades organizacionais;- Os indivíduos têm motivação e capacidade para assumir responsabilidades em direcção aos objectivos organizacionais. É responsabilidade da gerência fazer com que os indivíduos reconheçam e desenvolvam essas características;- A tarefa essencial da administração é proporcionar condições organizacionais para que os indivíduos possam alcançar os seus objectivos pessoais que, por sua vez, os conduzirão em direcção aos objectivos organizacionais.
<p>em relação à natureza do comportamento humano:</p> <ul style="list-style-type: none">- O homem médio é indolente por natureza;- Falta-lhe ambição, não gosta de assumir responsabilidades e prefere ser dirigido;- É egocêntrico e indiferente às necessidades da empresa;- É resistente à mudança;- Ele é ingénuo, não muito inteligente, presa fácil de charlatão e de demagogo.	

Da análise dos pressupostos elencados ressalta que, segundo a teoria X, o líder adopta um estilo directivo e fiscalizador, limitando o desenvolvimento dos indivíduos, e, segundo a teoria Y, mais consentânea com a filosofia dos recursos humanos, o líder adopta um estilo mais humanista e participativo.

Sergiovanni & Starratt (1986, p. 104) acrescentam ainda que os pressupostos da teoria X “parecem inconsistentes com as esperanças dos professores, administradores e supervisores que estejam interessados em elevar a qualidade de vida dos jovens na escola”, enquanto que os da teoria Y se mostram mais adequados e permitem que “ a escola satisfaça o seu compromisso de crescimento profissional com os professores e melhore o bem-estar intelectual, social e emocional dos seus jovens clientes” (Ibidem).

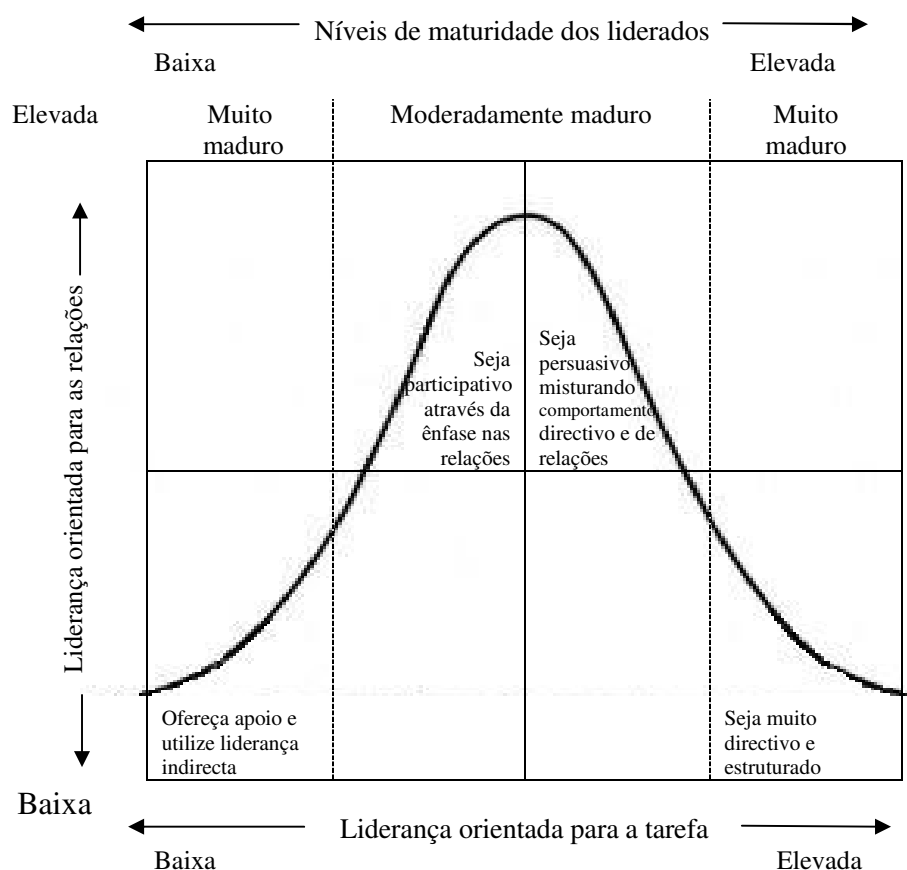
▪ *liderança situacional ou contingencial* - com esta abordagem enfatiza-se o contexto e é em função deste que a eficácia do líder é avaliada. O líder adopta diferentes padrões de liderança de acordo com a situação e com o grupo. Assume-se que nenhum processo de decisão é bom para qualquer situação e que a escolha depende das circunstâncias.

Abordaremos em seguida uma teoria contingencial.

O modelo de Hersey e Blanchard – este modelo sugere que o melhor estilo de liderança é aquele que se ajusta ao nível de maturidade dos elementos do grupo. Quando o nível de maturidade dos liderados é muito baixo, os autores recomendam um estilo directo e estruturado, com uma orientação elevada para a tarefa e uma orientação baixa para as relações. À medida que a maturidade aumenta, o estilo deve privilegiar um aumento da orientação para as relações e uma diminuição da orientação para a tarefa, tornando a liderança cada vez mais participativa e menos directiva (Idem, pp. 130,131).

A figura seguinte mostra o essencial desta teoria, marcando quatro estilos específicos de liderança em função do grau de maturidade dos liderados.

Figura 2 - Modelo de Hersey & Blanchard



Fonte: Adaptado de Sergiovanni & Starratt (1986, p. 132)

Depois de levemente termos abordado algumas teorias sobre liderança, parece-nos essencial sublinhar a importância do conhecimento teórico nesta área pelos profissionais que desempenham o papel de líderes nas escolas. Com efeito, para que demonstrem confiança e eficácia na execução das suas funções, cada vez mais exigentes, terão de desenvolver competências de liderança que os tornem capazes de mobilizar as pessoas e de transformar as escolas em centros de desenvolvimento e aprendizagem.

2.2. Liderança em contexto escolar

No dizer de Formosinho & Machado (2000c, p. 127), “ torna-se problemática a transposição para as escolas do conceito de liderança, cujo significado tem sido evidenciado nas ciências da administração”. Os autores justificam este parecer dizendo que

“ este conceito parece contrariar as finalidades personalizadora e democratizante da educação que incubem à escola enquanto organização” (Ibidem).

Nas escolas há, no entanto, pessoas que, pela posição que ocupam, como gestores de topo ou gestores intermédios, não podem deixar de assumir papéis de liderança. Por este facto, pensamos ser imprescindível que “a liderança seja cultivada deliberadamente ao longo do tempo e a todos os níveis da organização” (Fullan, 2003, p. 8).

Este assunto ganha maior acuidade com a publicação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, que tem como objectivo “reforçar a liderança das escolas”, assumindo-se com veemência o “favorecimento da constituição de lideranças fortes”.

Vivemos hoje nas escolas uma realidade complexa que terá de ser analisada contingencialmente e sob diversos prismas. Variáveis como a configuração e a cultura organizacional, o ciclo de vida das organizações, as perspectivas de mudança e de inovação, as relações humanas, etc. condicionam o exercício da liderança, que “é sempre contextual” (Bolívar, 2003, p.258) e são determinantes para a construção de escolas eficazes. A este propósito realçamos que, “um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos” (Nóvoa, 1992, p. 24).

Neste sentido, podemos arriscar dizer que uma escola eficiente será uma escola com muitos líderes, sendo importante desenvolver nos professores a capacidade de liderança, a apetência para a mudança e a vontade de inovar, de aprender colaborativamente, de dinamizar projectos e de reflectir criticamente sobre as suas práticas.

Por isso, é insofismável para nós que a ideia de líder escolar não deverá ficar confinada à de poder e de hegemonia sobre os outros. Cremos antes que um líder escolar deverá assumir valores e práticas de uma gestão pós-burocrática e moderna e que, mais que acompanhar a sociedade global em que vivemos, terá de interferir na globalização, devendo ser parceiro das mudanças que constantemente ocorrem na sociedade do conhecimento em que nos movimentamos.

Neste contexto, atendendo a que, mais do que gerir os recursos materiais da escola, o líder eficaz deverá mobilizar e comprometer as pessoas que trabalham com ele em torno dos objectivos comuns, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem e desenvolvimento a nível escolar, “ 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...” (Formosinho & Machado, 2000c, p. 128), pois “uma escola é o conjunto de indivíduos que a formam...” (Bolívar, 2003, p.78).

Essencial é também não desviar a atenção dos projectos, objectivos e crescimento organizacional, devendo as lideranças trabalhar no sentido de criar as “condições necessárias para a fusão entre o desenvolvimento individual e organizacional” (Fullan, 2003, p.133). E, neste ponto, é oportuno lembrar

que a satisfação das necessidades dos professores maduros depende de esforços em direcção à consecução dos objectivos da escola: assim, as duas dimensões são vistas como interdependentes, visto que, com o passar do tempo, a consecução do objectivo dependerá da satisfação da necessidade do professor e esta necessidade, com o tempo, dependerá da consecução dos objectivos da escola (Sergiovanni & Starratt, 1986, p. 119).

Deste modo, afigura-se necessário ao exercício da liderança um conjunto de competências, habilidades e padrões de actuação altamente sofisticados para interferir positivamente na organização, melhorando a sua *performance* e constituindo-se como alavanca na inovação, pois, “quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança”. (Fullan, 2003, p.7)

Para perseguir o objectivo do comprometimento com a organização e com as pessoas são cometidas aos líderes diversas responsabilidades. Garvin, (2000, cit. Fullan, 2003, p.94) resume assim o papel dos líderes:

em primeiro lugar os líderes e os gestores devem criar oportunidades de aprendizagem através do estabelecimento de parâmetros e de eventos para a realização das actividades necessárias. Depois devem cultivar o tom adequado, abraçando normas, comportamentos e regras desejáveis. Por último devem liderar pessoalmente o processo de discussão, debate e inquérito, ouvindo atentamente e dando *feedback* e compreensão.

Como forma de enfrentar todos estes desafios, Leithwood (1994, cit. Bolívar, 2003, p.263) propôs algumas características para o exercício da liderança a que chamou “liderança transformadora” e que Bolívar (2003, p.263) resume do seguinte modo: “a) definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas; b) desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola: trabalho em conjunto e colegial dos professores; e c) promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola”.

Também Fullan (2003, pp. 15-19) vê na liderança a chave para enfrentar a mudança, apresentando-nos cinco componentes, que mutuamente concorrem para a tornar positiva:

- *Objectivo moral* – esta dimensão perpassa todas as outras e significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos liderados.

O líder que tem um objectivo moral está comprometido com os objectivos da mudança, com as pessoas e com a organização. Tendo presente que as pessoas são importantes na organização, tentará motivá-las em torno dos objectivos comuns que conduzirão ao crescimento da organização.

- *Compreender o processo de mudança* – significa compreender a mudança para melhor a encaminhar, tendo como pressuposto que aquela “não pode ser gerida. Pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não poder ser controlada” (Idem, p.41).

O líder terá de reflectir sobre os obstáculos que poderão surgir durante o processo de mudança e compreender a reacção das pessoas às dificuldades que irão enfrentar.

- *Construção de relações* – é necessário que os líderes construam relacionamentos saudáveis com todas as pessoas do grupo.

O líder terá de desenvolver habilidades para lidar com as pessoas e criar empatia com todos os elementos, desenvolvendo canais de comunicação efectivos, propiciando ambientes de entajuda e de respeito.

- *Formação e partilha do conhecimento* – os líderes têm de se comprometer a gerar conhecimento.

Ao líder competirá partilhar o conhecimento com todas as pessoas envolvidas no processo, pois, quanto mais souberem sobre a organização e os processos de mudança, mais empenhadas e participantes serão rumo à consecução dos objectivos comuns. “ A chave para o desenvolvimento da liderança é o desenvolvimento do conhecimento e a sua partilha” (Idem, p.133).

- *Criação de coerência* – é “uma procura eterna” (Idem, p.18), para encontrar o rumo no meio do caos provocado pela mudança.

O líder deverá reconhecer que os problemas complexos enfrentados constantemente pelas organizações, e causadores de instabilidade, encerram também um valor potencial para criar *coerência*.

As dimensões de liderança preconizadas por Fullan (2003) são interdependentes e os líderes que as conseguirem desenvolver serão capazes de mobilizar e comprometer todos os que com eles trabalham. O verdadeiro líder será capaz de transformar em líderes

todos os elementos do grupo, criando assim condições para a fusão entre o desenvolvimento pessoal e o organizacional.

Os líderes que detenham estas cinco componentes de liderança serão também *enérgicos, entusiastas e confiantes*, porque “incutem um fortíssimo objectivo moral em si mesmos, mergulham de alma e coração na mudança, conseguem construir naturalmente relações e conhecimento, e procuram a necessária coerência que lhes permita consolidar o seu objectivo moral” (Idem, p.18).

Também Bolívar (2003, p.257) se refere à função do líder na mudança, preconizando que ela deverá consistir em “facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma “visão” da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de diversas responsabilidades, até ter metas claras e prestar apoio à sua consecução”.

A questão da liderança surge-nos, pois, imbuída de extrema complexidade e constitui-se fundamental como alavanca de criatividade, mudança e inovação. A forma como cada líder se pode tornar mais competente é uma preocupação crescente nas nossas escolas, tanto mais que “ a liderança é de particular importância para a supervisão eficiente” (Sergiovanni & Starratt, 1986, p. 125). Sobre o conceito de supervisão debruçar-nos-emos no ponto seguinte.

3. Supervisão

3.1. Conceito(s) de supervisão

O termo supervisão é relativamente recente na história da educação em Portugal e a década de 80 constituiu um marco importante nesta área. O conceito começa a impor-se com Alarcão & Tavares (1987), na obra intitulada “A Supervisão da Prática Pedagógica - uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem”.

Nesta obra, os autores definem a supervisão de professores “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, 2007, p.16).

Neste ponto de vista o termo surge num sentido restrito, em que o enfoque é posto no interior da sala de aula e a ele estão ligados a formação inicial de professores e a avaliação do desempenho.

Imbricadas nesta perspectiva estão também as definições de Sá-Chaves (2000, p.75), para quem a supervisão é “entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor”, ou de Vieira (1993, p.28) que define supervisão no contexto de formação de professores, “como uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Esta forma de perspectivizar a supervisão, embora importante, afigura-se redutora e Alarcão & Tavares são também pioneiros ao focalizar o conceito num sentido mais lato, alargando-o às estruturas de gestão intermédia, à escola e a toda a comunidade educativa, advogando que a supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores, sendo as competências supervisivas necessárias noutros contextos.

De acordo com este pressuposto, distinguem os conceitos de supervisão da prática educativa e de supervisão pedagógica.

A supervisão da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2007,p.129).

Nesta linha de pensamento Glickman, (1990, cit. Tracy, 2002, p.34), defende que “a supervisão pode ser pensada como a função que aproxima os elementos descontínuos do ensino eficaz (isto é, desenvolvimento individual) numa eficácia que se generalize a toda a escola (desenvolvimento da equipa técnica)”.

Por conseguinte, é-nos apresentada actualmente uma nova acepção da supervisão, onde a tríade supervisão/desenvolvimento pessoal/desenvolvimento organizacional ganha protagonismo. Alarcão (2000, p.18) acrescenta que hoje as práticas visam “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa de aprendizagens individuais ou colectivas...”.

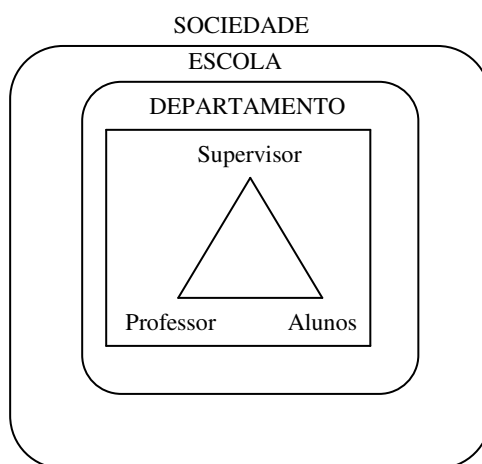
Também Oliveira (2000, p.46) se reporta a este conceito no seu sentido mais abrangente, preconizando que a supervisão “se inscreve no conjunto de actividades

orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola...”.

Para concretizar esta ideia nas nossas escolas, têm tido um papel fundamental as estruturas de gestão intermédia e os profissionais nela implicados. O Departamento Curricular é o local, por excelência, onde os professores se encontram para “ analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.” (art. 4º alínea h) do Decreto Regulamentar nº10/99, já revogado).

No esquema a seguir apresentado, adaptado de Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p.93), quisemos destacar a importância do Departamento no processo supervisivo, indubitavelmente dinâmico e onde interagem vários intervenientes com vista ao crescimento de todos. O Departamento, pela posição que ocupa, poderá funcionar como um micro-sistema, no qual mais facilmente se apreenderá o projecto de escola e se tomarão as medidas impulsionadoras da sua concretização. A colaboração, o questionamento e o arrojo dos implicados provocarão a tão desejada mudança ao nível da formação e actuação dos professores e da melhoria do ensino, com vista à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

Figura 3 - Processo de Supervisão



Fonte: Adaptado de Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p.93)

3.2. Pressupostos e Consequências da Supervisão

Nas palavras de Alarcão (2003, p. 16), “o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade”. Partindo

desta ideia, o conceito de supervisão tem sido entendido como impulsionador do desenvolvimento pessoal e profissional, não só na formação inicial, mas também ao longo de toda a carreira.

A supervisão assim entendida tornou-se uma mais-valia para todos e cada um dos intervenientes que, por processos endógenos e exógenos encontram no seu dia-a-dia de trabalho as ferramentas necessárias para crescerem e fazerem crescer.

Nesta acepção, é muito importante a colaboração entre professores, supervisores e outros agentes educativos para, em conjunto, analisarem a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e procurarem as estratégias que conduzam à descoberta de novas formas de actuação.

Neste contexto, pretende-se que o conceito de supervisão seja articulado com o conceito de reflexão que, segundo Alarcão (1996b, p.175), “implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”.

Reportamo-nos também a Alarcão (2002, p.222), para ressaltar a pertinência da reflexão nos vários domínios da supervisão:

ela aparece em Schön (1983 e 1987) como elemento fundamental do desenvolvimento profissional, em Zeichner (1993) como ingrediente indispensável na formação de professores, em Shulman (1997) como característica de comunidades aprendentes.

Assim, a reflexão, como fonte de construção de conhecimento contextualizado na prática é uma estratégia fundamental em qualquer percurso formativo. As potencialidades da prática reflexiva remetem-nos para um crescimento pessoal e profissional ancorado em bases sólidas, porque nasce de uma necessidade individual para dar resposta a situações problemáticas vividas no interior da sala de aula ou da escola.

Podemos dizer que o ensino reflexivo funciona como catalisador de melhores práticas e exige aos profissionais envolvidos (neste caso professores) uma auto-análise permanente e uma observação rigorosa do ambiente que os rodeia. Esta atitude pressupõe abertura de espírito e implicará uma desconstrução e reconstrução contínua do acto educativo, sempre específico e imprevisível.

Neste contexto, o trabalho desenvolvido por Schön (1987, cit. Alarcão, 1996a, pp.16,17) e que tem sustentado as posições de diversos outros autores, aponta-nos quatro noções fundamentais para desenvolver esta competência:

- conhecimento na acção (*knowing-in-action*) – deriva da prática e baseia-se no conhecimento que cada professor demonstra no desempenho da sua função;

- reflexão na acção (*reflection-in-action*) – implica o acto de reflectir no decurso da própria acção com base nos dados recolhidos a partir da acção e surge da necessidade de resolver problemas;

- reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) – ocorre fora do cenário da acção e implica uma retrospectiva mental para a tentar analisar;

- reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection on reflection-in-action*) – pressupõe uma análise minuciosa da acção e da reflexão na e sobre a acção. É uma reflexão proactiva que ajuda o profissional a crescer tanto pessoal como profissionalmente.

É evidente que este processo só funcionará se, no interior da escola, se criarem lógicas e rotinas de trabalho que permitam aos professores e supervisores/coordenadores partilharem experiências e soluções e, através da reflexão e supervisão reflexiva, potenciarem e conceberem um agir educativo sempre renovado.

E é nesta lógica de escola que Alarcão (2000, p. 13) define também escola reflexiva como “ uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

Uma escola assim constituída trabalha colaborativamente com as pessoas que lhe dão vida e que são a sua razão de ser e organiza-se num contexto espaço-temporal próprio e único com o objectivo de desenvolver a sua missão de educar. Será uma escola “ que aprende ao longo da vida, porque sabe interpretar a sua história passada, ler a sua realidade presente e planificar o seu futuro. (...) Uma escola com memória, ambição, projecto” (Alarcão & Tavares, 2007, p.148).

Neste âmbito, podemos ligar a ideia de escola reflexiva à de projecto educativo. Conceber projectos é inerente a cada indivíduo, tanto ao nível das suas construções pessoais como das sociais, visto que permite dar sentido aos seus desejos.

Segundo Barbier (1993, p.25), “trata-se de um fenómeno que leva por si à realização de novos modos de organização do trabalho, fundados na intenção de fazer participar na condução das acções os actores que se encontram, de facto, implicados na sua realização”.

A lógica de projecto na educação remete-nos para uma ideia de acção que, numa perspectiva construtivista, confere um papel importante ao aluno, enquanto agente da sua própria aprendizagem, aos professores, enquanto profissionais que se assumem como agentes de inovação e de mudança, e à escola, enquanto cultura organizacional localmente integrada que dá sentido a questões importantes como a democraticidade, a autonomia e a participação.

Ao constituir-se como comunidade educativa, com autonomia e rosto próprios, a escola ganha as ferramentas necessárias para intervir na área envolvente numa atitude de partilha, participação, reflexão e cooperação entre todos os agentes envolvidos, ou seja, para se constituir como “comunidade aprendente”.

3.3 Estratégias de Supervisão

As tendências actuais, no campo da supervisão, apontam para o professor reflexivo e para a formação centrada na escola. Com base neste desígnio, são necessários processos e formas de apoio a esta concepção de formação. A análise da literatura específica aponta-nos algumas estratégias que deverão ser aplicadas como suporte ao questionamento sistemático da prática, à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do professor reflexivo, capaz de se erigir como professor investigador no seu contexto profissional.

Enquadradas num paradigma de formação reflexivo “as estratégias escolhidas vão envolver processos de reflexão por parte, tanto do próprio supervisor, como do professor...” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 100), provocando um enriquecimento e crescimento mútuo.

Recordemos que o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o

professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional (García, 1999, pp. 153,154).

Estas estratégias, embora conceptualmente distintas, não são mutuamente exclusivas e “cada uma delas pode implicar o recurso a outra” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 102), sendo pertinente articulá-las para que constituam alavancas com relevante valor formativo. Simultaneamente, para que signifiquem uma mais valia no apoio ao crescimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional, é também importante não descuidar o conhecimento sobre os estádios de desenvolvimento do professor e conhecer as suas emoções, crenças e expectativas, de modo a optar pelas estratégias mais adequadas e consistentes com o seu nível de desenvolvimento.

Apoiamo-nos em Alarcão & Tavares (2007) e Amaral, Moreira & Ribeiro (1996), para enumerar algumas estratégias de trabalho para a supervisão: as narrativas, a análise de casos, as perguntas pedagógicas, o trabalho de projecto, a investigação-acção, a observação de aulas e os portefólios reflexivos.

A pertinência da análise destas estratégias justifica-se, para nós, pelo facto de “servirem não só a formação inicial como também a formação contínua, podendo ser por isso promotoras de uma formação permanente de todos os professores” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 118).

Embora sem ter o objectivo de as priorizar, elas não se revelam com a mesma utilidade (no sentido de “mais usadas”) nas nossas escolas e mais precisamente no contexto dos departamentos curriculares. No ponto 3 do artigo 45 do Estatuto da Carreira Docente, a “observação de aulas” aparece explicitamente como item de avaliação e a elaboração do “portefólio” decorre implicitamente da análise de outros itens. Assim, pelo facto do coordenador de departamento ter responsabilidades sobre a avaliação, a observação de aulas e a elaboração do portefólio constituem, na actual conjuntura legislativa, as estratégias com mais enfoque.

Estamos conscientes de que as restantes estratégias não encontrarão o mesmo eco no seio dos departamentos curriculares, no entanto, cremos que um coordenador atento, com preocupações no campo da supervisão, poderá cultivar a sua utilização com o objectivo de ajudar os professores a “desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica”, a “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desenvolvimento” e a “reflectir nas várias estruturas

pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente...” (artigo 10º do ECD).

Encontramo-nos, contudo, perante um dilema, pois parece existir “uma contradição entre a retórica oficial que enaltece a colegialidade, por um lado, e o pendor das reformas educativas, que acentuam a realização e a avaliação individual dos professores, por outro” (Corrie, 1995, cit. Lima, 2002, p. 44). Esta situação poderá acarretar situações de grande complexidade e ambiguidade nas interações professor/professor e professor/coordenador.

Inevitavelmente serão os professores que terão de se reconciliar com os constrangimentos institucionais, pois sublinhamos que “aprender no local de trabalho, ou aprender em contexto é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e por ser social (envolve o grupo)” (Fullan, 2003, p.127).

Não será de descurar também que “a criação de comunidades de aprendizagem profissionais a nível escolar” (Idem, p.69) requer capacidades de liderança e comprometimento por parte do coordenador para mobilizar os que com ele trabalham e conduzir a uma evolução de hábitos apoiados por uma concepção epistémica da educação.

Por tudo o que expusemos é relevante a utilização de instrumentos facilitadores e orientadores do processo de reflexão e formação centrado na escola, que passamos a caracterizar:

Narrativas

As narrativas podem incidir sobre vários aspectos da vida profissional do professor e, segundo Alarcão & Tavares (2007, p.104), “revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo e implicam reflexões a níveis de profundidade variados”, sendo importante, “que se anotem não apenas factos, mas também o contexto físico, social e emocional que envolve o momento narrado” (Ibidem).

O duplo estatuto de narrador e personagem da acção confere ao professor a possibilidade única de reconstrução e reflexão da/sobre a experiência vivida o que eclode num exercício de auto-formação único inserido no contexto profissional.

As narrativas constituem-se também como uma estratégia com elevado valor no trabalho colaborativo entre colegas, pois, ao exporem-se os contornos da acção narrada que incluem os factos, os contextos, as personagens, mas também a interpretação da mesma, proporcionam-se momentos de partilha e reflexão conjuntos. Analisando o seu valor auto e

hetero-formativo, Alarcão & Tavares (Ibidem) referem que a escrita de narrativas “ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de actuação, registará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial profissional a partilhar com os colegas”.

As narrativas são assim uma poderosa estratégia no campo da formação centrada na escola, permitindo passar de um nível descritivo a um nível reflexivo e meta-reflexivo, proporcionando também momentos de partilha e de interacção com os pares.

Holly (1991, cit. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, pp. 105,106) refere três tipos de narrativas, o “diário de bordo”, o “diário íntimo” e o “registo quotidiano”. O primeiro reveste-se de um cariz mais objectivo, o segundo permite a reflexão sobre os acontecimentos e o terceiro é o mais abrangente, porque inclui as características dos outros dois, permitindo simultaneamente o relato e a interpretação dos factos.

Análise de casos

“Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a atenção dos profissionais e mereceu a sua reflexão analítica” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 102), implicando também uma interpretação com base em conhecimentos teóricos.

Como forma de registar os acontecimentos, os casos servem-se das narrativas, mas divergem destas “na medida em que representam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 107).

Os casos constituem uma modalidade de reflexão em que “os professores redigem histórias onde se combinam descrições de acontecimentos reais, com reflexões, e conceptualizações teóricas que permitem fundamentar os fenómenos descritos.” (García, 1999, p.155).

Podemos verificar uma dupla perspectiva na utilização de casos: os professores podem analisar e discutir casos já elaborados ou podem eles próprios proceder à sua construção.

McAnnich (1993, cit. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 108) menciona três objectivos que estão na base da construção ou análise de casos:

“1. desenvolver o conhecimento teórico (...);

2. orientar para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal (...);

3. encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica num contexto de questionamento e reformulação sistemáticos”.

Assim, numa interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos os casos constituem-se como uma estratégia com elevado valor formativo em ambientes reflexivos pois,

permitem a análise, reflexão e discussão detalhadas sobre os acontecimentos descritos. Possibilitam ainda a partilha de pontos de vista sobre uma mesma situação, que poderá ser interpretada de modo diferente por cada um dos intervenientes nesse estudo, uma vez que os conhecimentos teóricos, adquiridos ou construídos possibilitam essa diversidade (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 108).

Perguntas pedagógicas

As perguntas pedagógicas visam o questionamento das “práticas e teorias de ensino aprendizagem e a sua validade” (Idem, p. 103). Elas procuram desvendar não só as ocorrências da sala de aula, mas também as questões sociais, culturais e políticas que estão na base da prática docente.

O hábito de nos questionarmos sobre nós próprios, as nossas acções, os nossos problemas, as nossas soluções e a realidade à nossa volta constitui um acto impulsionador do desenvolvimento pessoal e profissional num contexto de formação reflexiva, no entanto, “as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, necessitam de ter uma intencionalidade formativa” (Alarcão & Tavares, 2007, p.106).

As perguntas pedagógicas podem induzir diferentes níveis de reflexão, dependendo do tipo de questionamento realizado. Nesta linha, Smyth (1989, cit. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996 e Alarcão & Tavares, 2007) propõe quatro tipos de perguntas: de descrição, de interpretação, de confronto e de reconstrução.

A descrição realizada por Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p. 103) sobre este assunto sugere-nos a construção de um quadro-síntese, onde podemos perceber um gradiente no nível de reflexão que passa pela simples descrição, evolui primeiramente, para os significados das acções, posteriormente, para o confronto com outras alternativas e, finalmente, para a mudança de práticas:

Quadro 3 - Tipos de perguntas pedagógicas segundo Smyth

Perguntas pedagógicas de:	Questões levantadas	Objectivos
Descrição	<i>O que faço? O que penso?</i>	“Ajudar o professor a reorganizar a experiência do seu ensino, recordando o que foi feito e objectivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado”.
Interpretação	<i>O que significa isto?</i>	“Descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros”.
Confronto	<i>Como me tornei assim?</i>	Procurar “ que o professor, através da consideração de concepções e práticas alternativas, possa questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino”.
Reconstrução	<i>Como me poderei modificar?</i>	Procurar que o professor reconstrua as suas crenças e altere “as suas práticas, apercebendo-se de que o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência”.

Trabalho de projecto

O trabalho de projecto é “uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo...” (Amaral, Moreira & Ribeiro 1996, p. 114).

O ponto de partida para o trabalho de projecto surge no decurso de situações problemáticas e, ultrapassando as barreiras disciplinares, compromete todos os envolvidos. Esta metodologia implica que os participantes se envolvam activamente em pesquisas no terreno, pesquisas bibliográficas, momentos de reflexão individual e de grupo. Requer-se também a avaliação sistemática do projecto, tanto em relação ao processo como ao produto obtido.

Segundo Leite e al (1989, cit. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.115), o trabalho de projecto tem como grandes finalidades:

- “ – produzir conhecimento;
- sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;

- estabelecer relações entre teoria e prática;
- implicar uma concepção activa da aprendizagem;
- desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
- saber observar e questionar;
- compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
- experimentar métodos e técnicas diversificadas;
- despertar e desenvolver capacidades criativas;
- desenvolver capacidades de trabalho em equipa”.

Investigação-acção

A investigação-acção é uma estratégia que visa aperfeiçoar a prática docente através de uma articulação constante e dinâmica entre a teoria e a prática, permitindo que o professor ao analisar a sua prática interfira e modifique a sua acção. O professor assume um duplo papel de investigador e de sujeito operante, pois reflecte sobre a sua acção e procura melhorá-la, ou, como refere Garcia (1999, p. 183), “o professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática”.

A investigação-acção é um modelo centrado na prática e pressupõe o questionamento auto-reflexivo sistemático e o trabalho colaborativo entre os professores que analisam os problemas e os contextos, procurando uma compreensão e intervenção informada sobre a acção, utilizando uma metodologia espiralada de ciclos que constantemente se repensam.

Embora o processo de investigação-acção seja descrito de modos diferentes por diversos autores, podemos considerar que existe um ciclo básico composto por quatro fases referidas em Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p. 116) e designadas por: planear, agir, observar e reflectir.

- *Planear* – pressupõe a identificação de uma situação problemática e a definição de um plano para a resolver;
- *agir* – pressupõe a implementação do plano concebido;

- *observar* – pressupõe a observação dos efeitos da intervenção e a recolha de informação;

- *reflectir* – pressupõe a reflexão sobre os dados recolhidos e a ponderação sobre a eficácia da estratégia traçada para a resolução do problema identificado. Muitas vezes esta reflexão abre caminho a um novo ciclo de investigação-acção.

Assim, nesta estratégia, está implícito um processo dinâmico e circular com inúmeras vantagens. Ao posicionar-se como investigador perante a sua prática, o professor, através de intervenções sistemáticas e intencionais e metodologias adequadas, abre um filão importante rumo à autoformação pessoal e profissional.

Concluindo,

a investigação-acção surge com o objectivo de contribuir para melhorar a profissionalidade do professor, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, os outros professores, assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua actividade docente (Stevenson, 1991, cit. Garcia, 1999, pp. 184,185).

Observação de aulas

Alarcão & Tavares (2007, p.86) definem observação como “ o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo...”. Assim, esta estratégia “opera a um nível micro” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 110) que é a sala de aula, esperando-se depois espriar os acontecimentos observados através de uma reflexão profunda que resultará numa maior compreensão das acções e dos processos de ensino/aprendizagem.

Esta prática deverá promover momentos de reflexão partilhada, posteriores ao acto de observar, perseguindo o objectivo do desenvolvimento profissional do professor e, em última análise, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Vista e tratada de um modo isolado, a observação de aulas apresenta-se redutora e não permite que seja encarada como “uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica”(Alarcão & Tavares, 2007, p.80), com efeitos sobre o comportamento do professor e a renovação de práticas pedagógicas. Neste sentido, achamos relevante associa-la a Schön (1987), na medida em que o enfoque da observação deverá incidir em processos sistemáticos de reflexão *na, sobre e para a acção* ou, então, ser encarada como uma peça de um ciclo mais amplo que Alarcão &

Tavares (2007, pp. 80-100) denominam de Ciclo de supervisão e que contempla o “ encontro pré-observação”, a “ observação propriamente dita”, a “análise dos dados” e o “encontro pós-observação”.

Neste contexto, cremos que a observação de aulas, que, tradicionalmente, traz associada uma série de constrangimentos que se prendem com o acto de observar para avaliar e com reminiscências de um início de carreira angustiado e carregado de dilemas, poderá ser vista como uma mais-valia integrada num processo de reflexão partilhado, tendente à consciencialização dos actos praticados e a mudanças comportamentais, ou seja rumo à emancipação profissional.

Na aplicação desta estratégia, um dos aspectos mais importantes a ter em conta e para o qual Alarcão & Tavares (2007) chamam a atenção é a diferença entre observação e interpretação. O observador, imbuído de preocupações deonticas, deverá estar atento a estes dois aspectos para não transportar para o acto de observar uma grande subjectividade, que advém do facto de avaliar o que se observa com base nas nossas próprias teorias sobre o processo ensino/aprendizagem. Assim, é essencial distinguir estas duas fases e usar instrumentos de observação adequados que permitam realmente observar o que se quer observar. Segundo Alarcão & Tavares (2007, p.87), no uso ou construção destes instrumentos deverá ter-se em conta “ a economia e a adequabilidade, para além da objectividade, da validade e da fidelidade”.

Alarcão & Tavares (2007, p. 89), perspectivam a observação segundo dois aspectos o quantitativo e o qualitativo.

Observação quantitativa – este tipo de observação está ligada à preocupação em construir instrumentos de observação objectivos e fiáveis. As acções são categorizadas e são transformadas em comportamentos observáveis, objectivos e quantificáveis. Por vezes, este tipo de observação torna-se redutora e muito do que acontece na sala de aula é perdido por não “caber” nas categorias pré-definidas.

Observação qualitativa – não são definidas *a priori* quaisquer categorias e a preocupação do observador é tecnicamente registar todas as ocorrências sem as categorizar ou medir. Pretende-se, assim, dar ênfase ao enquadramento das situações para as poder interpretar, atendendo ao contexto.

A primeira mereceu grande divulgação nos anos 60 e 70, tendo surgido uma grande variedade de instrumentos de categorias, com o intuito de objectivar o mais possível o acto

de observar. Alguns estudiosos, todavia, dada a grande complexidade que envolve os processos de interação professor/aluno no decorrer da aula, consideram-na redutora, prevendo mesmo a impossibilidade de quantificar todos os fenómenos que ocorrem e que estão ligados a um contexto muito próprio, sendo, por isso, adeptos de uma observação mais contextualizada que se aproxima do tipo naturalista por nós já focado.

Encontrando qualidades nos dois tipos de observação, Alarcão & Tavares (2007, p.91) afirmam que “ o ideal será combinar observações de tipo quantitativo com observações do tipo qualitativo. A observação qualitativa preparará a quantitativa ou iluminá-la-á, enquanto que esta dará mais evidência e maior objectividade às interrogações da primeira”. Assim, uma tipologia conjugada permitirá uma análise mais completa, dando respostas às questões “quanto” (observação quantitativa), “como”, “porquê” e “para quê” (observação qualitativa). (Idem, p.90)

Também Estrela (1986, cit. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 110) distingue três tipos de observação: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista.

Observação naturalista – neste tipo de observação, procura-se obter um registo o mais exaustivo possível. O observador regista todos os acontecimentos da sala de aula sem fazer qualquer selecção;

Observação Ocasional – é uma observação de tipo naturalista, cujo enfoque é dado apenas a um aspecto do processo ensino/aprendizagem. Este tipo de observação surge, muitas vezes, da identificação de uma situação problemática para a qual se procuram causas e soluções.

Observação sistemática – distingue-se das anteriores pelo recurso a instrumentos previamente construídos. Nos instrumentos estão identificados vários comportamentos que vão sendo assinalados à medida que vão ocorrendo.

Portefólios reflexivos

Alarcão & Tavares (2007, p.105) definem portefólio “como um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” e acrescentam ainda oito características que devem estar subjacentes à

construção do portefólio: “coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, selectividade, continuidade, contextualização no tempo e nas circunstâncias” (Ibidem).

Pela análise destas características, podemos inferir que o portefólio é uma estratégia de formação reflexiva, pois implica que o professor tenha um papel pró-activo na sua acção e na construção do seu conhecimento e que se envolva em processos de reflexão *para, na e sobre* a acção, fundamentando-os e clarificando-os.

Nesta perspectiva, Sá-Chaves (1998, p. 140) vê os portefólios como “instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”, de onde emergem evidências de um conhecimento construído na prática e alicerçado nos contextos vivenciados, reflectidos e intervencionados pelo próprio professor e de onde é possível a “captação do fluir dos processos cognitivos do adulto” (Sousa, 1998, p. 149). Trata-se, pois, de uma construção pessoal “em que o professor é o principal actor que vai agindo sobre a sua própria transformação e vai deixando os traços na memória escrita, narrada, comentada, documentada” (Alarcão & Tavares, 2007, p.106).

Como instrumento organizador de documentos devidamente planeados, contextualizados e interpretados, o portefólio deverá reflectir a pessoalidade e a profissionalidade do seu produtor que, de acordo com a sua autonomia, vai fazendo opções, descobrindo soluções e produzindo o seu próprio conhecimento de teor reflexivo e meta-reflexivo sobre questões, micro e macro dos contextos em que se move.

O portefólio, assim construído, revela-se uma estratégia de excelência, podendo integrar várias outras estratégias e tendo “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coêrencia e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Sá-Chaves, 1998, p. 140).

No campo da formação inicial de professores, existem já diversas experiências de utilização do portefólio como instrumento de avaliação, explorado nas suas dimensões de processo e de produto, cuja construção e reconstrução é acompanhada a par e passo pelo supervisor, numa atitude de partilha de problemas, soluções e conhecimentos. Ao contrário, no campo da formação contínua e da formação centrada na escola, só agora emergem estas preocupações. À luz do Novo Estatuto da Carreira Docente, o portefólio constitui-se como um instrumento de avaliação, cuja valor formativo terá de ser

descortinado colaborativamente, no seio do Departamento Curricular, pelo professor, pelos pares e pelo coordenador, para que a avaliação não ocorra apenas baseada no produto e não se perca toda a riqueza que subjaz ao processo de construção.

A forma como as estratégias de supervisão são implementadas depende do estilo de supervisão adoptado e das características do supervisor de que a seguir falaremos.

3.4 Supervisor - papel e características

A escola actual não pode deixar de assumir no seu interior práticas de supervisão e de se afirmar como uma comunidade aprendente e reflexiva, na qual as estruturas/gestores intermédios desempenham um papel fundamental. Concordamos com Alarcão (2000, p.19) quando afirma que,

as competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo, e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.

Paralelamente, a problemática da formação ao longo da vida apresenta-se hoje no discurso educativo como pedra basilar de uma escola reflexiva capaz de enfrentar os desafios da sociedade moderna. Leia-se, a título de exemplo, a alínea d) do artigo 10º do ECD, em que se apresenta como dever de cada professor “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”.

Neste contexto, o supervisor contemporâneo deverá procurar “estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que (...) promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p.26).

Esta postura é particularmente importante no dinamismo a criar no departamento curricular. Se reflectirmos sobre as funções do coordenador de departamento consignadas até agora na lei, concordamos com Oliveira (2000, p.48) no seguinte:

cabe genericamente aos gestores intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projectos e actividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização. Poder-se-á, assim, considerar o gestor intermédio como um actor educativo que, pela

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

Assim, a missão do coordenador/supervisor reveste-se de uma grande importância, que foi sublimada com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. De facto, com o novo Estatuto da Carreira Docente, foi criada na estrutura da carreira a categoria de “professor titular” descrita, no seu preâmbulo, como “ corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade ...” e para o qual está reservado “o exercício de funções de coordenação e supervisão”.

Torna-se claro que, para o exercício destas funções, será necessário que o professor titular/coordenador de departamento possua diversas competências no campo da supervisão. Assim, numa perspectiva colaborativa/reflexiva, o supervisor surge como um colega com mais experiência que acompanha e ajuda o professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional e interfere no desenvolvimento da instituição, pois tem uma relação privilegiada com as dinâmicas organizacionais do sistema educativo. Este supervisor desempenhará também o papel de líder, exercendo influência a nível interpessoal e terá funções avaliativas, esperando-se que a sua actuação contribua para o aperfeiçoamento de práticas que terão como fim último a melhoria da aprendizagem dos alunos e do sistema educativo.

Para que este fim seja alcançado, o supervisor necessita de demonstrar “uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita” e deverá ser “inteligente, co-constutivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, (...) ter [uma] visão superior (...)” (Alarcão, 1995, p. 7).

A actuação do supervisor actual, integrado numa escola reflexiva que se espera que cresça e se desenvolva como tal, deverá pautar-se pela criação de um clima favorável e potenciador do desenvolvimento das capacidades cognitivas e criativas dos professores e pela promoção de momentos/espacos de reflexão em todas as fases do ensino (planificação, acção e, posteriormente, a reflexão sobre a acção) e de questionamento em torno da resolução de problemas da prática pedagógica, que se apresenta particularmente imprevisível. O supervisor deve sobretudo estar consciente de que a cultura reflexiva é altamente contextual e que o ambiente escolar influencia a aprendizagem/actuação do professor.

Estamos cientes de que a cultura organizacional da escola actual não é facilitadora do exercício da supervisão reflexiva nem do desenvolvimento das culturas colaborativas para a resolução de problemas. Neste pressuposto, o supervisor deverá implementar práticas de supervisão passíveis de contornar este problema.

Para fazer face a todas estas solicitações, parece ser consensual, tomando como referência diversos autores (Alarcão, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Vieira, 1993), que o supervisor deve ser um profissional com certas características pessoais (empatia, sociabilidade, cordialidade, facilidade de comunicação, flexibilidade, capacidade para ouvir/escutar o outro) e profissionais (experiência, formação especializada, conhecimentos pedagógicos e curriculares, conhecimento da cultura organizacional e do contexto), que lhe permitam estabelecer um ambiente emocional positivo e um clima de trabalho baseado na reflexão e entreadjudada para que cada um possa crescer em *continuum*.

Katz, (1974, cit. Sergiovanni & Starratt, 1986, pp.253, 254), identificou nesta linha, três habilidades básicas para definir o supervisor de sucesso: técnicas, humanas e conceptuais.

Por habilidade técnica, entende-se a capacidade de usar conhecimentos, métodos e técnicas para desempenhar tarefas específicas da prática de ensino e de aprendizagem. Na habilidade humana, incluem-se os conhecimentos sobre liderança, motivação do adulto, desenvolvimento atitudinal e dinâmica de grupos. E a habilidade conceptual refere-se à capacidade do supervisor ver a escola e o ensino como um todo e perceber as interligações entre cada uma das partes.

Para caracterizar mais pormenorizadamente um supervisor, podemos invocar Howey e Zimpher (1989, cit. Garcia, 1999, p. 127), que definem um núcleo de requisitos que lhe devem ser exigidos para ser eficaz. Segundo estes autores, um supervisor deverá possuir conhecimento:

- do desenvolvimento e aperfeiçoamento do adulto, com especial atenção para as funções e papéis do professor ,
- da cultura organizacional onde o professor se move e como esta influencia o trabalho individual e colectivo dos professores,
- relativo às influências pessoais e às mudanças de estratégia,
- sobre o modo de favorecer o contínuo desenvolvimento dos seus colegas.

Numa dimensão mais concreta, podemos ainda invocar Glickman (1985, cit. Alarcão & Tavares, 2007, pp. 74,75), que ao nível do relacionamento interpessoal, identifica dez categorias, fundamentais para o exercício da supervisão:

“1) *Prestar atenção*. O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais (...).

2) *Clarificar*. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor (...).

3) *Encorajar*. O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta (...).

4) *Servir de espelho*. O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem (...).

5) *Dar opinião*. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido (...).

6) *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 (...).

7) *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 (...).

8) *Orientar*. O supervisor diz ao professor o que este deve fazer (...).

9) *Estabelecer critérios*. O supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução (...).

10) *Condicionar*. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações (...).

As competências e as características demonstradas pelo supervisor estão também relacionadas com o *estilo* que irá adoptar. Relativamente a este aspecto, apoiamo-nos em Sergiovanni & Starratt (1986, p. 138) que, ao recuperar os estilos de Glickman (1981), directivo, cooperativo e não directivo, os caracteriza do seguinte modo:

Quadro 4 - Estilos de Glickman

Directivo	Cooperativo	Não Directivo
Apresentar Dirigir Demonstrar Padronizar Reforçar	Apresentar Esclarecer Ouvir Resolver problemas Negociar	Ouvir Estimular Esclarecer Apresentar Resolver problemas.

Fonte: Adaptado de Sergiovanni & Starratt (1986, p. 138)

Assim, num estilo directivo, o supervisor coloca a ênfase na instrução e na orientação, num estilo cooperativo, colabora activamente na resolução de problemas com uma atitude esclarecedora e colaborativa e, num estilo não directivo, toma atitudes essencialmente de escuta e espera que o professor tome a iniciativa.

É incontestável para nós que o estilo que o supervisor deverá adoptar é condicionado por muitas variáveis e seria redutor optar por apenas um deles. O contexto, a prática, os objectivos, as pessoas serão a razão da adopção de cada um dos estilos. “Cada estilo de supervisão pode ser ou não adequado, dadas as características da situação específica disponível” (Ibidem).

Pelo exposto, consideramos que a missão do supervisor se reveste de extrema complexidade e, atendendo à panóplia de competências, que lhe são conferidas, entendemos que não pode ser apenas um professor eficiente e com experiência, e que será uma mais valia ter também conhecimentos no campo da supervisão. Concordamos, por isso, com Alarcão (2003, p. 67), ao afirmar que o desempenho da função de supervisão “implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas” e “pressupõe pré-requisitos e formação especializada”.

3.5 A dimensão avaliativa da Supervisão

A preocupação com a qualidade é uma característica da época em que vivemos, crescendo de um modo irreversível e sendo uma preocupação dos políticos, dos investigadores e da sociedade em geral. Como consequência surgem preocupações com a avaliação e implementam-se culturas de avaliação em diversos sectores da sociedade, esperando-se que as práticas avaliativas contribuam para uma maior rentabilização dos recursos.

Na educação, este tema ganhou relevo com a publicação do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), que 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” (Artigo 40º).

Neste sentido, a avaliação dos professores surge integrada num contexto de supervisão, em que os avaliadores supervisionam o trabalho dos colegas, procedendo “à recolha de toda a informação relevante para efeitos da avaliação do desempenho”, nomeadamente através da “observação de aulas”; promovem a realização de uma entrevista entre avaliador e avaliado para “conhecimento da proposta de avaliação e apreciação de processo” e elaboram uma “proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspectos do seu desenvolvimento profissional identificados como negativos” (Decreto-Lei nº15/2007).

A avaliação aparece então como um meio regulador da qualidade do ensino e, além de ter efeitos nos processos de integração e progressão na carreira, orienta-se segundo dois vectores importantes: por um lado serve, para “prestar contas” e, por outro, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

No sentido de “prestação de contas”, visa a responsabilização do docente e vai permitir fornecer informação aos parceiros e sociedade em geral sobre a eficácia individual e organizacional. Neste caso, o foco da avaliação reside no produto. O modelo de produto constituirá uma base de informação das autoridades governamentais e será utilizado para intervir com recomendações para a promoção da qualidade da educação. Tomando-a no sentido do desenvolvimento profissional, o valor fundamental da avaliação reside no processo e assenta em dois pressupostos fundamentais: a crença no desenvolvimento profissional e na aprendizagem ao longo da vida e a emergência de uma cultura de desempenho individual e organizacional, alicerçada em procedimentos de liderança democráticos e enraizada em processos de reflexão e trabalho colaborativo entre os pares.

Estes dois aspectos da avaliação - sumativa e formativa - devem estar interligados e ser desenvolvidos em *continuum* para darem resposta às necessidades do professor e da instituição. Assim, a avaliação do professor não pode ser desligada da avaliação

institucional e deve ser integrada com a formação contínua, permitindo dar resposta ao plano de desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor e ao projecto de escola.

Estamos de acordo com Day (1999, p.97), quando afirma que “o desenvolvimento de esquemas de avaliação nas escolas proporcionará novas oportunidades para aquilatar em que medida dois objectivos centrais – a responsabilização e o desenvolvimento profissional – podem ser concretizados”.

A alteração do modelo de avaliação preconizada pelo Decreto-Lei nº15/2007 provocou nas escolas um clima de suspensão, em que os professores sentem a sua competência colocada em causa e vêem a avaliação como mais uma medida de controlo do seu trabalho e com isso uma depreciação do seu profissionalismo. Existem também alguns constrangimentos que terão de ser resolvidos para que o processo de avaliação não se torne apenas num processo burocrático destituído de reflexão e que não potencia nem a mudança de práticas nem a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O processo de avaliação não é fácil nem confortável para os envolvidos. Para que se estabeleça um clima de confiança entre avaliadores e avaliados é necessário que o processo de avaliação seja preparado com rigor e transparência. É essencial definir os processos e as metodologias adequados para conciliar os aspectos formativo e sumativo da avaliação e aplicar as técnicas com maiores potencialidades formativas conducentes à aprendizagem e à mudança do professor.

Para que uma avaliação seja bem sucedida, Fernandes (2002, pp.69,70) lembra que “a escolha dos métodos e instrumentos de avaliação depende de vários factores: das finalidades e objectivos pretendidos, do que vai ser objecto de avaliação, da área disciplinar e nível disciplinar a que se aplicam, do tipo de actividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores”. Um pouco na esteira de Estrela (1999, p.198) que afirma que a avaliação deve “ser uma operação eticamente conduzida que salvguarde os direitos dos indivíduos e das instituições”, Day (1999, p.103), reforça esta preocupação ao afirmar que devem ser concedidos “aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel activo na elaboração e na implementação de todo o processo”.

Considerar a importância do tempo e dos recursos é essencial, pois, decorrente dos processos de avaliação é necessário aplicar medidas que implicam os dois requisitos. Sem eles, o processo de avaliação transforma-se num mero exercício prescrito, decretado e

burocrático em que nem o professor, a escola ou o aluno ficam a ganhar. Há, no entanto, outro factor no processo de avaliação: a formação dos supervisores/avaliadores. Com efeito, tal como Alarcão & Tavares (2007, P.107) referem,

a avaliação constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de, no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções.

É pois imperioso que avaliadores e avaliados sejam dotados de conhecimentos relativos à formação e ao processo avaliativo, obviando assim, a 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 reacções de defesa quer pessoais quer institucionais” (Estrela, 1999, p.199).

Atendendo a que os processos de avaliação estão imbricados nos processos de aprendizagem, explanaremos a seguir o conceito de desenvolvimento pessoal e profissional.

4. Desenvolvimento profissional

4.1. Identidade pessoal e profissional

A Escola actual pretende formar cidadãos livres, responsáveis e participativos, capazes de se movimentar numa sociedade em constante desenvolvimento. Em todo este processo, o professor é uma pedra basilar, pois só um professor capaz de se envolver no acto de aprender e ensinar de um modo crítico e reflexivo poderá dar resposta eficaz às solicitações da escola e da sociedade actuais.

Como sublinha Arends (1995, p.27),

os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com um conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida.

A missão do professor requer hoje, por isso, um grande comprometimento. Ele é um organizador de aprendizagens que, além de procurar conhecimento científico, pedagógico, tecnológico e sociológico, terá de continuamente construir o seu

conhecimento profissional, insistentemente entendido como um conhecimento adquirido na prática e contextualizado no local de trabalho.

A sociedade em que vivemos, caracterizada pela precariedade dos valores que assume e pelos processos de mudança que se instalam, está em crise. Exige-se, por isso, que a escola e os subsistemas que nela concorrem resolvam os seus problemas. O professor, apanhado nestes meandros, é a parte visível da escola a quem se atribuem muitas das responsabilidades pelo que, a construção da sua identidade, pessoal e profissional, não ficará imune a este sobressalto.

“A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Diamond, 1991, cit. Nóvoa, 2000, p.16) e mais que uma dicotomia entre o passado e o presente, entre o pessoal e o profissional, entre o saber e a experiência, entre o biológico e o social, tem que ser entendida e estruturada globalmente a partir da interligação de todas estas perspectivas.

Esta dialéctica é realçada por diversos autores: Alarcão & Tavares (2007, p. 42) afirmam que “o professor é uma pessoa, um adulto, um ser em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências”, Nóvoa (2000, p.17) reforça que “é impossível separar o eu pessoal do eu profissional” e, na esteira destes autores Holly (2000, p. 82) esclarece que “há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam”.

O enfoque da literatura recente vai no sentido de complementar a abordagem técnica da profissão, em que se procurou o “modelo do bom professor”, o “melhor método de ensino” e a “análise do ensino no contexto real da sala de aula”, com um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Nesta abordagem, sobressai a profissionalidade docente, na qual o professor é colocado no centro do processo, considerando-se que a sua identidade é o resultado de uma construção pessoal, contextualmente enquadrada.

Na perspectiva de Nóvoa (2000, p.16), o processo identitário é sustentado por “três AAA”:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal (...).
- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção (...).

Este processo nem sempre é tranquilo e resulta, muitas vezes, em tensões e conflitos entre os valores pessoais e as responsabilidades profissionais, assumindo uma modalidade deontica impregnada de disputas. De facto, na vida escolar quotidiana, os professores deparam-se amiúde com dilemas que resultam de conflitos interiores entre a sua forma de pensar e de sentir e o seu “dever profissional” e que criam pressões e angústias difíceis de resolver. Como consequência deste facto a posição assumida no imediato e em contexto nem sempre é encarada pacificamente *a posteriori*. Como acentua o mesmo autor, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Ibidem).

Numa perspectiva diacrónica, a construção da identidade começa talvez nos bancos da escola (como alunos), passa pelo momento da opção pela profissão, pela formação inicial e pelos diversos contextos em que se desenrola a actividade docente. É, pois, um processo contínuo de socialização e integração num grupo profissional, onde o indivíduo está em permanente interacção e reconstrução individual.

Em resumo, invocamos, Alarcão & Roldão (2008, p. 34), que sintetizam esta questão, escrevendo:

a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. A realização de actividades diversificadas, a experienciação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo.

4.2. Desenvolvimento profissional – o conceito

A problematização em torno da clarificação do conceito de desenvolvimento profissional conduz-nos a outros conceitos como “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores” (Garcia, 1999, p.136). Neste sentido, embora alguns termos nos induzam a uma interpretação mais restritiva que outros, não podemos dissociar o conceito de desenvolvimento profissional do de formação.

Tomemos nesta abordagem o conceito de formação defendido por Garcia (1999, p.26), que a entende como um processo em que,

os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim sendo, são também indissociáveis os conceitos de formação e aprendizagem. Para cumprir os objectivos educacionais, os professores terão de se envolver em actividades formais e informais de aprendizagem, indutoras de processos de renovação do seu pensamento e da sua acção.

Partindo do princípio de que “a melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores” (Freire, 1996, p.308), não podemos deixar de considerar o desenvolvimento profissional e a aprendizagem ao longo de toda a carreira como peças fundamentais no complexo *puzzle* educacional.

“ Tal como qualquer ser humano, o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início da carreira” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.92). “Torna-se evidente um princípio de *continuidade* do processo formativo (...) deixando clara a sua *natureza inacabada* e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento, que sustenta a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida” (Sá-Chaves, 2005, p.8). Ao contrário do que aconteceu no passado, o monopólio da formação de professores não se pode restringir à formação inicial. Apesar de preponderante, esta deverá torná-los aptos para uma nova fase e promover nos professores a capacidade de se assumirem responsáveis pela sua autoformação e pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Lieberman (1996, cit. Day, 2001, p.18) identifica três cenários possíveis em que a aprendizagem ocorre: a instrução directa (através, por exemplo, de cursos, oficinas); a aprendizagem na escola (através, por exemplo, do trabalho colaborativo, da investigação-acção); a aprendizagem fora da escola (através, por exemplo, de parcerias com outras instituições). A estes, Day (2001, p.18) acrescenta um quarto: a aprendizagem na sala de aula (que pode ocorrer através, por exemplo, das interacções que se verificam no decurso do processo de ensino-aprendizagem).

Sparks & Loucks-Horsley (1990, cit. García, 1999, p.150) descrevem cinco modelos de desenvolvimento profissional: (1) profissional autónomo – neste modelo, os

professores planificam as suas actividades de desenvolvimento profissional e procuram adquirir sozinhos os conhecimentos ou as competências que consideram deficitários; (2) baseado na observação e supervisão – este modelo visa proporcionar aos professores um processo de análise sobre a sua praxis e pressupõe a observação por parte de um outro interveniente (colega, supervisor, coordenador); (3) através do desenvolvimento curricular e organizacional – este modelo inclui as actividades que envolvem os professores em projectos de inovação curricular ou nos processos de melhoria da escola; (4) através do treino – é um modelo baseado em cursos de formação que visam a superação de determinadas competências em défice; (5) através da investigação – neste modelo, o professor intervém na sua própria prática, observando, reflectindo e teorizando com o objectivo de a melhorar.

Huberman (1995, cit. Day, 2001, p.273) contribui também para esta abordagem, propondo-nos quatro ciclos de aprendizagem, progressivamente mais abertos: o ciclo individual fechado, que corresponde à aprendizagem individual na sala de aula; o ciclo individual aberto, em que o professor procura a ajuda de outros colegas; o ciclo colectivo fechado, em que grupos de professores de diversas escolas, sem a colaboração de especialistas externos, analisam e partilham as suas experiências e o ciclo colectivo aberto, em que são estabelecidas parcerias com individualidades ou instituições para ajudar os professores nos seus processos de aprendizagem.

Numa outra esfera de observação, Howey (1985, cit. García, 1999, p.138) refere-se ao desenvolvimento profissional dos professores, identificando seis dimensões: o desenvolvimento pedagógico relacionado com o aperfeiçoamento do ensino concretizado pelo professor através de actividades cujos focos serão determinadas áreas do currículo e competências relacionadas com a instrução ou com a gestão da turma; (2) o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão de si mesmo, visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização; (3) o desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação; (4) o desenvolvimento teórico baseado na reflexão sobre a prática docente; (5) o desenvolvimento profissional através da investigação e (6) o desenvolvimento da carreira com a adopção de novos papéis docentes.

Assim, desenha-se uma perspectiva de análise que envolve os conceitos de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e, concomitantemente, salienta-se o papel da praxis diária, “conferindo (...) aos profissionais o reconhecimento da

sua capacidade para reflectir autonomamente e agir em conformidade à luz dos valores que norteiam a sua intervenção” (Sá-Chaves, 2005, p.8).

Para fazer ressaltar a importância do professor como actor e da prática enquanto palco do desenvolvimento profissional, à semelhança do que é defendido pelas investigações mais recentes, Cró (1998, p.76) realça que “a aprendizagem da prática do ensino, quanto aos educadores e professores, [realiza-se] pela acção (Yinger, 1987), pelas interacções com os alunos e os colegas (Clark & Lampert, 1986) e pela reflexão sobre a acção (Zeichner, 1994) ou sobre a reflexão na acção (Schön, 1988)”.

Neste processo, segundo Vonk e Schars (1987, cit. Gonçalves, 2000, p.145), podemos encontrar três perspectivas na abordagem do desenvolvimento profissional: desenvolvimento pessoal, profissionalização e socialização. A primeira compreende uma dimensão mais pessoal, em que o desenvolvimento do indivíduo interage biunivocamente com o desenvolvimento profissional, a segunda, a aquisição de competências para o desempenho da profissão docente e a terceira resulta da interacção do indivíduo com o meio, através de processos de adaptação, de troca e de influência.

Estas três perspectivas remetem-nos para um processo dinâmico de desenvolvimento e formação que implica crescimento, evolução e melhoria, ao mesmo tempo que acentua o carácter contextual e organizacional em que esse desenvolvimento ocorre.

Detenhamo-nos em algumas definições de desenvolvimento profissional que corroboram esta análise:

O desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem (Fullan, 1987, cit Garcia, 1999, p.27).

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais (Heidman, 1990, cit. Garcia, 1999, p.138).

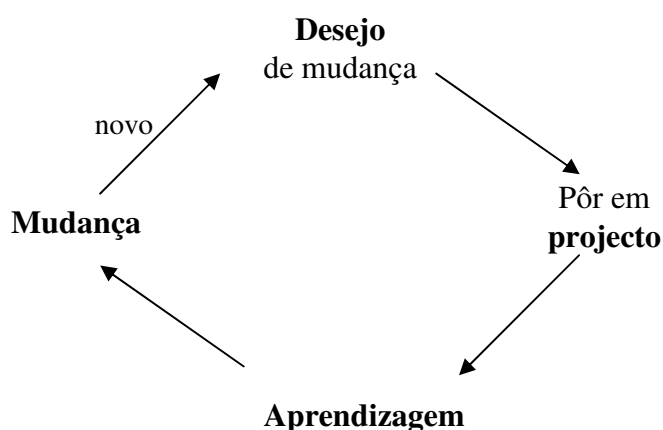
Observemos ainda que, de um modo recorrente, estas definições incluem o termo mudança na abordagem do desenvolvimento profissional. Esta mudança está associada à pessoa e às práticas do professor, com reflexo na aprendizagem dos alunos e na própria organização. Defendemos aqui a posição de Garcia (1999, p.49) quando diz “ que é

necessário entender a mudança e a inovação como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas”.

Segundo este ponto de vista, existe uma relação de dependência entre aprendizagem e mudança à qual Berbaum (1991) e Ghyssens (1994), citados por Cró (1998, p.83), acrescentam a ideia de projecto.

Esta interacção é enfatizada por um esquema apresentado pela mesma autora que acrescenta a ideia de desejo.

Figura 4 - Esquema de Ghyssens



Fonte: Cró (1998, p.83)

Assim, privilegiando a perspectiva construtivista, baseada no questionamento e na reflexão da prática, o professor é colocado no centro da mudança educativa, entendida como “um processo e não um acontecimento” (Fullan, 2003, p.48), que ultrapassa as barreiras pessoais e se abalroa na mudança organizacional, da qual o professor é um agente e um receptor.

Neste sentido, observando que “o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda” (Garcia, 1999, p.139), as actividades que conduzam ao desenvolvimento pessoal deverão ser planificadas e desenvolvidas no contexto escolar e em concordância com os objectivos que a instituição define no seu projecto. Desta forma, os professores assumem colectivamente a

responsabilidade pelo desenvolvimento organizacional, ao mesmo tempo que procuram o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, Fullan (2003, p.69) alerta para o facto de que “o desenvolvimento ou a formação profissional dos indivíduos ou mesmo de pequenas equipas serão de todo insuficientes. Por este motivo, as escolas terão igualmente de se centrar na criação de comunidades de aprendizagem profissionais a nível escolar”.

Este facto pressupõe uma cultura de colaboração, por oposição a uma cultura individualista que ainda predomina nas nossas escolas e que é apontada como um entrave às reformas educativas e aos projectos de mudança. Nesta linha de pensamento, Lima (2002, p.41) lembra que “as virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa, desde os investigadores aos legisladores” e acrescenta que “.McLaughlin e Yee (1988) defendem que os objectivos comuns e a colegialidade figuram entre as principais qualidades dos ambientes escolares que permitem aos professores usufruírem de oportunidades mais satisfatórias de desenvolvimento e de realização profissional” (Ibidem). Por conseguinte, “ se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados (...), então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional” (Day, 2001, pp.128,129).

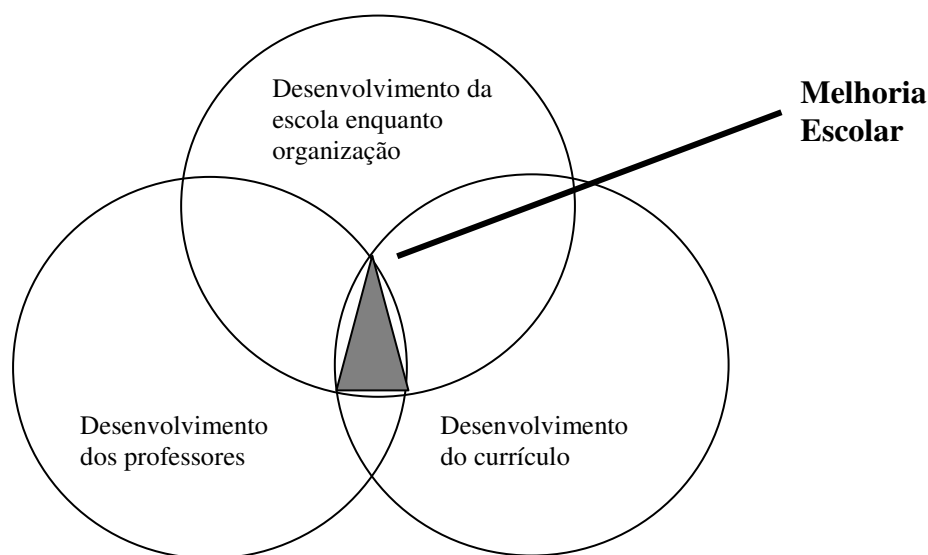
Assim, é urgente intervir na cultura organizacional da escola para que sejam instituídos mecanismos facilitadores do trabalho colaborativo e da colegialidade, pois é um facto que as condições de trabalho condicionam de forma indelével este processo, podendo funcionar como alienantes ou instigadoras. A este nível de análise, a literatura refere também o papel das lideranças que deverão funcionar como potenciadoras de uma cultura escolar colectivamente interessada nas mudanças e inovações, tanto a nível pessoal como organizacional.

A este propósito, é fundamental ter presente que “ reconstruir lugares e espaços bloqueados com burocracia, trabalho individualista e decisões hierárquicas, recorrendo a um trabalho de colaboração, não é tarefa fácil” (Bolívar, 2003, p.69) e que existe um perigo real de uma colegialidade artificial e forçada pelas reuniões formais com dia e hora marcadas. Para inverter este processo, é relevante o papel do coordenador que deverá actuar como um líder nas acepções por nós já focadas num outro ponto.

Por outro lado, notemos que o desenvolvimento do professor enquanto profissional e o desenvolvimento da instituição não são um fim em si mesmos. Existe também o factor currículo que deverá ser trabalhado com o objectivo prioritário de melhorar as aprendizagens dos alunos, entendidas no seu sentido mais lato de dotar os cidadãos de princípios, valores e ferramentas necessários para enfrentar as mudanças e os desafios que se espriam na nossa sociedade.

O seguinte esquema põe em relevo esta tríade que Bolívar (2003, p.68) esclarece do seguinte modo: “o desenvolvimento curricular integra-se no desenvolvimento institucional (que obviamente inclui o desenvolvimento profissional), pelo que, teórica e praticamente, o currículo e organização escolar não constituem dois campos separados”.

Figura 5 - A melhoria escolar enquanto intersecção do desenvolvimento curricular, organizativo e profissional



Fonte: Bolívar (2003, p.68).

Neste processo, o professor assume o papel de um agente de inovação curricular e não apenas de um técnico que implementa o currículo prescrito, pois as inovações no campo curricular assentam em processos de reflexão e tomadas de decisão conjuntas sobre a sua operacionalização.

Podemos observar que esta forma de perspectivar o currículo está plasmada na brochura sobre a Gestão Flexível do Currículo (1997, p.11), disponibilizada pelo

Departamento do Ensino Básico, onde se refere que “ os processos de gerar mudança de práticas e garantir maior eficácia educativa exigem o desenvolvimento de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto”.

Por conseguinte, a lógica da construção do currículo assim apresentada implica os professores em processos de reflexão, construção e decisão comunitárias, tornando-se, deste modo, profícuas as potencialidades de desenvolvimento profissional, pois originam novas aprendizagens e novas acções na prática docente.

A revisão da literatura anteriormente explanada permite-nos concluir que a análise dos processos de inovação e mudança, e das suas implicações pessoais, organizacionais e curriculares marca a importância dos estudos sobre o desenvolvimento profissional, a que se associam a cultura colaborativa e a liderança, a aprendizagem e a formação, a reflexão da e sobre a prática e a problemática da educação ao longo da vida como pilares de uma escola reflexiva capaz de enfrentar os desafios da sociedade moderna do conhecimento e da globalização.

Em suma,

o desenvolvimento profissional é concebido como um processo contínuo de aprendizagem, que provoca mudanças na acção profissional do professor, através da forma como atribuem sentido às suas experiências e como estas influenciam as suas práticas diárias. Mas por sua vez, na medida em que o desenvolvimento pessoal e profissional está condicionado pelo contexto da escola enquanto local de trabalho e relação, a formação orienta-se para a consecução de uma estreita articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho, otimizando a dimensão educativa dos processos de trabalho, mediante uma aprendizagem reflexiva e colegial (Bolívar, 2003 pp. 68,69).

4.3. Planificação do desenvolvimento profissional

A melhoria da competência profissional dos professores passa por um processo de planificação do seu desenvolvimento profissional. Nesta planificação, devem ter-se em consideração diversos aspectos, que uma revisão atinada da literatura ajuda a esclarecer.

Day (2001, p.174) elenca seis princípios que estão subjacentes à noção de plano de desenvolvimento pessoal:

em primeiro lugar, o desenvolvimento do professor que sustenta que a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua. Em segundo lugar, deve ser

autogerido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola. Em terceiro lugar, deve ser apoiado, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários. Em alguns momentos, implicará outros indivíduos – os professores não são auto-suficientes. Em quarto lugar, será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo. Em quinto lugar, deve existir um processo de prestação de contas. Em sexto lugar, embora todos os professores tenham o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da sua carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um.

Oja e al. (1998, cit Day, 2001, p.109), num estudo de investigação-acção realizado na América, concluíram que os programas de desenvolvimento dos professores deveriam atender às suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, proporcionando contextos deliberadamente concebidos para permitir o desenvolvimento nas seguintes áreas:

- *Desenvolvimento moral/ético* – desenvolvimento com vista a juízos morais baseados em princípios, afastados da conformidade inquestionada das normas dos pares, das normas sociais e legais, com vista a padrões auto-avaliados dentro de um quadro conceptual da visão do mundo.
- *Maturidade do ego* – desenvolvimento de um entendimento mais complexo, diferenciado e integrado de si próprio e os outros.
- *Crescimento conceptual* – o desenvolvimento de níveis conceptuais mais elevados, afastados de um pensamento em termos de simples estereótipos e clichés, com vista ao reconhecimento das diferenças individuais nas atitudes, interesses e capacidades e a uma tolerância crescente em relação ao paradoxo, à contradição e à ambiguidade.

Shoers, Joyce e Bennet (1987, cit. Garcia, 1999, p.205) dão-nos conta de algumas características relevantes que perpassam as actividades de desenvolvimento profissional, a saber:

1. O que o professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina.
2. Quase todos os professores podem aplicar uma informação útil para as suas classes quando o treino inclui quatro factores: a) apresentação da teoria; b) demonstração da nova estratégia; c) prática inicial no seminário; e d) retroacção imediata.
3. É provável que os professores mantenham e utilizem estratégias e conceitos novos se receberem assessoria (de especialistas ou de colegas) à medida que aplicam as novas ideias às suas classes.
4. Os professores competentes com elevada auto-estima têm, geralmente, benefícios maiores com as actividades de desenvolvimento profissional.
5. A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas competências e a incluí-las no seu repertório.
6. Os estilos de ensino e os valores dos professores não afectam a capacidade dos professores para aprenderem a partir de uma actividade de desenvolvimento profissional.
7. Torna-se necessário que os professores possuam um nível básico de conhecimentos ou competências relativamente a uma nova abordagem a aprender para que se possam implicar.
8. O entusiasmo inicial dos professores quando participam em actividades de desenvolvimento profissional serve para dar segurança aos organizadores, mas afecta pouco a aprendizagem dos professores.

9. Parece não ter importância onde e quando se realiza a actividade de formação, nem tão-pouco interessa o papel do formador. O que influencia é o desenho do programa de formação.

10. De igual modo, o efeito da actividade de formação não depende do facto de serem os professores a organizar e dirigir o programa, ainda que a coesão social e as metas partilhadas facilitem a disposição dos professores para pôr em prática novas ideias.

Sprinthall e Thies- Sprinthall (1983, cit. Harris, 2002, p.167) recomendam que se deve:

“1. colocar as pessoas em experiências significativas do ponto de vista do desempenho de papéis.

2. proporcionar reflexão guiada, cuidadosa e contínua.

3. equilibrar a experiência real com discussão/reflexão/ensino.”

Nesta problemática, convém também atender à legislação oficial e, como exemplo, detenhamo-nos no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, onde se pode ler que a “formação contínua de professores (...) [deve] contribuir efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua actividade lectiva.”

Assim, perseguindo algumas das ideias anteriormente expressas, parece-nos oportuno reforçar que haverá vantagens se as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores forem planificadas de forma integrada com as da instituição e se as novas aprendizagens forem integradas na prática diária, para que os professores possam perceber resultados positivos nas aprendizagens dos alunos.

4.4. Teorias que fundamentam o desenvolvimento profissional dos professores

As recentes conceptualizações do desenvolvimento psicológico assumem como factos as mudanças cognitivas e a activação do desenvolvimento psicológico. O adulto é entendido como um ser psicológico, biológico e social, sendo o desenvolvimento na fase adulta associado a factores maturacionais e cognitivos do próprio indivíduo e a factores interaccionais, relativos à interacção do indivíduo com o meio.

4.4.1. Teorias da aprendizagem do adulto

A teorização que tem sido feita sobre as teorias da aprendizagem aponta-nos para a catalogação de diferentes estilos de aprendizagem do adulto e Garcia (1999, p.50) faz referência aos estudos de Korthagen (1988), Huber e Roth (1991) e Tennant (1991). Estas teorias enfatizam a existência de diferentes estilos ou características dos indivíduos com implicações no modo como eles se predispõem a aprender.

Uma outra teoria que se destaca no âmbito da aprendizagem do adulto e que tem sido comentada com mais frequência é a “andragogia” que é definida como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Garcia, 1999, p.55). Knowles distinguiu pedagogia de andragogia e identificou cinco pressupostos-chave para se entender a educação de adultos:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para uma situação de autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de por factores externos (Knowles, 1984, cit. Garcia 1999, p. 55).

Destes cinco princípios, podemos destacar que: os adultos são portadores de experiências que, sendo objecto de reflexão, constituem um recurso e uma mais-valia para o desenvolvimento de novas aprendizagens; para iniciarem um processo de aprendizagem, os adultos respondem a uma motivação intrínseca baseada no gosto pela aprendizagem e na percepção da sua utilidade para resolver os problemas com que se deparam na sua actividade diária e os adultos evoluem de uma situação de dependência para outra de autonomia.

4.4.2. Teorias do desenvolvimento cognitivo dos professores

Estas teorias “centram-se nos aspectos cognitivos e emocionais que distinguem cada etapa do desenvolvimento” (Garcia, 1999, p.57) e apoiam-se nas premissas de que: os adultos processam as suas experiências através de estruturas cognitivas; as estruturas

cognitivas organizam-se numa sequência hierárquica de etapas desde as menos complexas até às mais complexas, processando-se o desenvolvimento através delas; o desenvolvimento não é automático e ocorre através de processos de interacção do indivíduo com o ambiente e o comportamento poderá ser compreendido à luz da etapa desenvolvimental em que o indivíduo se encontra (Idem, pp. 57,58).

Deste modo, entende-se que o desenvolvimento é um processo contínuo caracterizado por constantes mudanças que diversos modelos teóricos têm tentado caracterizar.

Das diversas teorias que têm contribuído para compreender o desenvolvimento dos adultos, Garcia (1999, p.58) destaca três: as “Etapas de Desenvolvimento Conceptual – Intelectual - Cognitivo de Hunt”, as “Etapas do Desenvolvimento Moral de Kohlberg” e as “Etapas do Desenvolvimento do Eu, de Loevinger”.

Estas teorias identificam um número divergente de etapas, mas segundo Thies-Sprinthall & Sprinthall (1987, cit. Garcia, 1999, p.58), podem conjugar-se de modo a serem identificadas três:

A primeira etapa “caracteriza-se por um nível conceptual “concreto”, ligado à acção, com necessidade de controlo das situações, insegurança e submissão à opinião dos que são considerados superiores” (Garcia, 1999, p.59).

A segunda etapa “caracteriza-se por uma maior capacidade de abstracção, pela capacidade de diferenciar entre factos, opiniões e teorias. (...) Do ponto de vista pessoal, esta evolução manifesta-se por uma maior autonomia”(Ibidem).

A terceira etapa “corresponde a um elevado nível de desenvolvimento conceptual, abstracção, simbolização e capacidade de resolução de problemas” (Ibidem).

Interessante é também a assunção que se faz destas teorias: à medida que as pessoas crescem na sua complexidade cognitiva, elas vão progredindo através das diversas etapas e o indivíduo será tanto mais eficaz quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento em que se encontra.

4.4.3. Teoria sobre os ciclos vitais dos professores

Garmston, Lipton & Kaiser (2002, p.63) identificam duas escolas de pensamento no âmbito do desenvolvimento do adulto: as teorias que associam a cada idade cronológica tarefas desenvolvimentais específicas, associando a cada idade determinados papéis e competências, e as teorias que se centram nos ciclos de vida, que consideram a existência de uma série de estádios, através dos quais os adultos progridem, mais devido à experiência do que à cronologia. Os autores que se inserem nesta teoria “percepcionam o desenvolvimento do adulto como uma progressão desde padrões de pensamento concretos, indiferenciados, simples e desestruturados até padrões de pensamento mais abstractos, diferenciados e complexos” (Burden, 1990, cit. Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p.63).

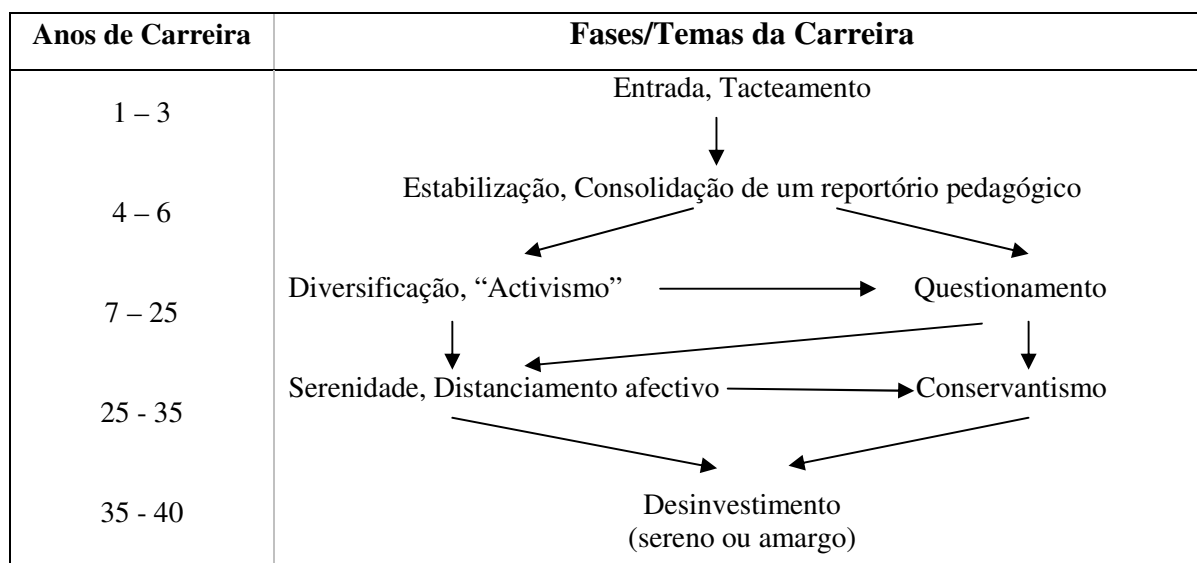
“As investigações sobre o ciclo vital dos professores defendem (...) que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa” (Garcia, 1999, p. 62) e têm mostrado que “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira” (Sikes, 1985, cit. Garcia, 1999, p.62).

Huberman (2000), propõe cinco fases de desenvolvimento na carreira dos professores: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de experimentação ou diversificação, a procura de uma situação estável e a fase final.

O autor alerta-nos para o facto destas fases ou sequências não serem vividas sempre pela mesma ordem, podendo também acontecer que alguns indivíduos não as experienciem todas, referindo que “estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população” (Huberman, 2000, p.37).

Huberman (2000), propõe-nos uma leitura esquemática, bastante perceptível, da sua teoria.

Figura 6 - Modelo de Huberman



Fonte: Huberman (2000, p.47)

Este não é um modelo linear, sendo possível encontrar vários percursos, no entanto, “preconiza uma linha de certo modo “única” até à fase de estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única” (Idem, p.48).

A entrada na carreira caracteriza-se pela exploração típica de um primeiro contacto com a profissão, a sala de aula, os colegas, a cultura profissional vigente e confluí para a procura dos comportamentos que deverão ser assumidos. Esta fase é geradora de sentimentos tão díspares como entusiasmo e exaltação ou desânimo e indiferença e pode encaminhar-se para as fases da sobrevivência ou da descoberta. A primeira traduz-se pela confrontação entre o desejado ou sonhado e o real desconhecido. A segunda está associada ao entusiasmo originado pelo sentimento de pertença ao grupo profissional e a todas as vivências que tal pertença acarreta.

A fase de estabilização é o resultado de uma opção que resultou no comprometimento definitivo ou prolongado com a carreira. Normalmente, a esta fase estão associados sentimentos de pertença, segurança, confiança e independência, articulados com a ampliação dos repertórios de modelos de ensino que geram no professor sentimentos de uma crescente competência pedagógica.

A fase da diversificação ramifica-se numa diversidade de trajectos. Muitos professores procuram maximizar a sua prestação na sala de aula, diversificando

metodologias, materiais didácticos, etc., outros procuram novos desafios, comprometem-se com projectos e assumem novas responsabilidades pedagógicas ou administrativas e outros passam por uma fase de questionamento e de balanço da sua vida profissional, provocada pela monotonia e desencanto em relação às suas experiências.

A fase de procura de uma situação profissional estável poderá exprimir-se pela serenidade e distanciamento afectivo, em que “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam” (Idem, p.44), ou pelo conservadorismo do qual fazem parte os “rezingões” e caracteriza-se pela nostalgia e pela resistência às inovações.

Na fase final da carreira, é frequente encontrar-se um desinvestimento progressivo provocado por desencantos relativos a experiências passadas (desinvestimento amargo) ou simplesmente por uma necessidade de libertação e de aproximação de outros interesses exteriores à escola (desinvestimento sereno).

4.5. Factores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores

Os processos de desenvolvimento profissional são afectados por uma diversidade de factores interligados e que partilham entre si a responsabilidade de favorecer ou dificultar as acções tendentes a melhorar a competência profissional dos professores. A literatura aponta-nos alguns:

4.5.1. Política educativa

A política educativa, que inclui as questões relativas ao currículo, à organização e funcionamento das escolas, à cultura organizacional, à liderança e também aspectos relacionados com os professores como profissionais (salários, avaliação, controlo, incentivos, autonomia, etc.), pode produzir efeitos positivos ou negativos no desenvolvimento profissional dos professores.

Nos últimos anos, em nome da eficácia, tem-se assistido a um fluir de reformas e de políticas avulsas de descentralização e de controlo que em nada têm contribuído para motivar os professores em relação ao seu compromisso profissional e, ao invés, lhes têm

retirado energia, pois “os professores tiveram de suportar um aumento do volume de trabalho” (Day, 2001, p.310).

Questões relativas a horários, tempos em comum destinados ao trabalho colaborativo, recursos didáticos e alunos emocionalmente instáveis funcionam normalmente como factores alienantes, verificando-se que “as condições de ensino e de aprendizagem deixam muito a desejar” (Ibidem) e que “a maior parte das escolas continuam a não ser um local onde os adultos (...) são encorajados a aprender” (Idem, p.309).

É imperioso definir políticas capazes de mobilizar a energia dos professores para a renovação educacional. É necessário criar as condições e os contextos educativos que favoreçam a emergência de práticas reflexivas, de relações de colegialidade e de colaboração e de lideranças fortes e mediadoras no processo de desenvolvimento profissional e institucional.

4.5.2. Instituições públicas de formação

As políticas de formação são responsáveis pela definição de um modelo de formação, proposto numa lógica “top-down”, que estabelece as necessidades, as condições e os tempos de formação e que, por isso, orientam as decisões profissionais dos professores e influenciam a profissionalidade docente.

Assim, é importante que os responsáveis pelas instituições formadoras e os responsáveis pelas políticas de formação tenham a preocupação de identificar e proporcionar oportunidades formais de aprendizagem relevantes que correspondam às expectativas e às necessidades de formação dos professores e da escola.

Segundo alguns investigadores, a política de formação tem revelado “uma falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema” (Idem, p.204).

As ofertas formativas implicam normalmente a aquisição acelerada de conhecimento e destrezas, identificados como deficitários no desempenho da profissão docente, e nem sempre vão ao encontro das expectativas dos professores. Neste

pressuposto, é provável que o empenho e o envolvimento dos professores sejam limitados visto que, têm de enformar o seu plano de desenvolvimento profissional num modelo “pronto-a-vestir”, que nem sempre se coaduna com as suas necessidades.

Para obviar a esta situação, é importante que as instituições de formação não elejam determinadas perspectivas, mas que ofereçam um leque variado de oportunidades capaz de satisfazer os anseios pessoais e organizacionais de desenvolvimento.

É também importante que haja a preocupação de facilitar “o desenvolvimento de processos de formação autónomos, de colaboração e de formação centrada na escola” (García, 1999, p.195), bem como de “proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a reflectir e a investigar o seu pensamento e a sua prática” (Day, 2001, p.308).

4.5.3. O professor

Os professores, considerados individualmente ou como grupo profissional, possuem determinadas características que afectam e condicionam o seu desenvolvimento profissional. Considerados individualmente, possuem uma história de vida, teorias implícitas e concepções pedagógicas e percebem necessidades de formação, de certo modo relacionadas com o seu desenvolvimento cognitivo e com a sua etapa do ciclo vital, que determinam a sua motivação e disponibilidade para a aprendizagem. É importante, por conseguinte, no âmbito da formação, “introduzir o conceito de trajectória formativa que permita oferecer percursos de desenvolvimento profissional diferenciados” (Garcia, 1999, p.196).

Day (2001, p.213) adverte também que, “quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem activamente a longo prazo”.

Como grupo, convém considerar que a sua cultura profissional é marcada pelo isolamento e pelo individualismo e, por isso, é essencial que seja “complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados” (Idem, p.128).

4.5.4. A sociedade

É um facto que “ a capacidade para aprender está relacionada não só com os contextos pessoais, mas também com os contextos sociais” (Idem, p.120).

Com efeito, existem, hoje em dia, grupos de pressão que, directa ou indirectamente, afectam o desenvolvimento profissional dos professores, tanto no sentido positivo, como negativo. Esses grupos podem ser constituídos por profissionais ligados à educação que, através de movimentos e associações reivindicam progressos profissionais e propõem modelos de formação, ou podem ser grupos exteriores, como associações de pais ou elementos da comunidade civil e económica, que exercem a sua influência de uma forma menos directa.

Não raras vezes, a polifonia resultante da acção dos grupos exteriores eclode, numa “demonstração de pouco respeito por parte da comunidade” (Idem p.310) relativamente à profissão docente. Nestas circunstâncias, “se a auto-estima for baixa ou se o contexto social for “hostil” “ (Idem, p. 120), a capacidade de formação emancipatória pode ficar comprometida.

CAPITULO II – UM OLHAR SOBRE O DESENHO LEGISLATIVO DO CARGO DE COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Actualmente, como temos vindo a aprender nas últimas décadas, a melhoria escolar não pode ser ordenada ou prescrita, porque os factores associados à sua efectiva realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação, não são objecto de imposição, mas dependem de condições e contextos que favoreçam a sua emergência.

(Bolívar, 2003, p.9)

1. Um percurso para a autonomia da escola

A partir de 1974, com o nascer da democracia, a escola foi alvo de várias mudanças. Depois da agitação verificada no período revolucionário do após 25 de Abril, fez-se uma tentativa de normalização do seu funcionamento com a publicação do Decreto-Lei nº735-A/74, de 21 de Dezembro, que se revelou precária, pois os mecanismos legais eram escassos. Foi só a partir do ano lectivo 1975/76 que se começou a vislumbrar alguma ordem no funcionamento das instituições de ensino. A “gestão democrática” das escolas ocorreu com a publicação do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro, em que se define a organização da escola em torno de três órgãos com regras de constituição, de eleição e competências próprias: o Conselho Directivo (órgão deliberativo e executivo), o Conselho Pedagógico (órgão de orientação pedagógica) e o Conselho Administrativo (órgão de gestão financeira e orçamental).

Nos anos 80, ganhou vida a discussão em torno das ideias de democracia, de participação, de centralização e de descentralização e tornou-se evidente a necessidade de uma Lei de Bases do Sistema Educativo,

não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República Portuguesa, mas ainda para clarificar a (...) estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo (Campos, 1987, p.6).

A Lei nº46/86, de 14 de Outubro (LBSE), estabelece as orientações relativamente ao funcionamento do sistema educativo, num quadro global de descentralização e desconcentração da administração. Para o efeito, o seu artigo 3º define o seguinte: “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”. Também, no seu artigo 43º pode ler-se: “o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação...”.

Com a publicação da LBSE, desencadeou-se um movimento de discussão em torno da descentralização, da participação e da autonomia, em que a escola começa a emergir como organização e não apenas como uma entidade cumpridora das políticas centrais. (Formosinho & Machado, 2000a, pp.40,41). “Começou a pensar-se a escola como comunidade educativa, com autonomia e rosto próprios, que se corporizam num projecto educativo de escola, e onde o pluralismo, a participação, a cooperação e, sobretudo, a criatividade, a sensibilidade e a intervenção na envolvente têm não apenas forma mas também conteúdo” (Rocha, 1998, p.23).

2. Diferentes vozes sobre a autonomia

Embora Barroso (2004) situe as discussões sobre a autonomia na Primeira República, com a discussão em torno da “autonomia dos liceus”, foi com o efeito da chamada escola de massas, ou escola para todos, que se começou a exigir à escola, por razões económicas e igualitárias, elevados padrões ao nível da cultura organizacional, capazes de garantir a igualdade de oportunidades e a correcção de desigualdades. Afloraram então os atrasos estruturais e as assimetrias regionais graves e geraram-se conflitos e pressões sociais sobre a escola, obrigando a uma redefinição do seu papel e da sua missão na sociedade.

Neste quadro, o reconhecimento da autonomia veio dar à escola, enquanto organização, maior visibilidade social, exigindo-se que contribua para o melhoramento da sociedade, através da formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários, “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de

se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro); que eduque para os valores; que prepare para a vida; que concorra para o progresso económico e que responda adequadamente aos efeitos da globalização.

Numa visão retrospectiva, podemos associar a retórica sobre a autonomia da escola à própria construção da democracia e mapeá-la através da linguagem de diversos normativos legais, onde as metáforas organizacionais ligadas à escola como comunidade e aos princípios da participação e da democraticidade aparecem nos seus preâmbulos, como é ilustrado no quadro seguinte:

Quadro 5 -A autonomia das escolas na linguagem dos normativos legais

Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro	<ul style="list-style-type: none">• O modelo instituído “garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios”.• “ O diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária”.
Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio	<ul style="list-style-type: none">• “Entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola”.• “ A implementação da autonomia da escola exige condições, recursos e apoios de vária ordem”.
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio	<ul style="list-style-type: none">• “ A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação”.• “A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere”.• A autonomia deve ser acompanhada por uma “cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”.
Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril	<ul style="list-style-type: none">• “Reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgão de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.”• “A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”.• “Essa autonomia, exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola”.

Assim, em torno da ideia de autonomia que, segundo Llavador & Alonso (2001, p.16), “é a capacidade de as pessoas ou instituições decidirem sobre o seu próprio governo”, gravitam os ideais da democracia, da participação, da descentralização e, mais

recentemente, da responsabilização e da “eficácia da política educativa”(Decreto-Lei nº 75/2008).

As vozes sobre a autonomia que se foram levantando, tanto a nível nacional como internacional, levam-nos a considerar o conceito como ambivalente, tanto nos discursos como nas concretizações práticas.

Sobre a autonomia, Bolívar (2003, p.272) afirma “ que não se trata da devolução do poder de decisão, mas de uma forma subtil de controlo, através de um desvio de culpa ou aumento de responsabilidade”. Barroso (2004, p.56) afirma que “ a autonomia decretada foi bastante reduzida e [que] o diploma que a consagrou formalmente (o Decreto-Lei 43/89) não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais”. Sobre uma análise ao mesmo Decreto, Lima (1992, p.312) refere que “a administração da educação continua a reger-se por um figurino centralizado com discursos centralizadores, mas com práticas predominantemente desconcentradoras” e Carvalho (1993, p.8) alerta para o facto de que o que é definido nos normativos legais “oferece, por si, uma autonomia delegada, a qual é quantitativamente diferente de uma autonomia emergente e endógena, a única, afinal, capaz de assegurar o protagonismo pedagógico característico de um projecto de escola autêntico”.

Autonomia “construída”, “decretada”, “relativa” e “ficção”, têm sido alguns dos termos ligados ao conceito, contudo, como sintetiza Barroso (2004, p.49,50, aspas do autor)

a”autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Neste pressuposto, parece-nos que as estratégias de descentralização poderão ser impulsionadoras do envolvimento dos diversos actores educativos que localmente reflectem e se assumem como agentes da mudança e da melhoria do processo educativo. “A autonomia das escolas há-de ser, por isso, mais uma conquista séria, positiva e colaborativa (...) dos vários intervenientes do processo educativo de cada escola do que uma dádiva gratuita e, de algum modo cega, de qualquer poder político central construído” (Rocha, 1998, p.153).

Parece-nos que o quadro seguinte sintetiza as ideologias e as práticas ligadas ao conceito da autonomia:

Quadro 6 -Aspectos ambivalentes da autonomia das escolas

	Autonomia das escolas: aspectos ambivalentes	
	<i>Face positiva (anverso)</i>	<i>Face negativa (reverso)</i>
<i>Objectivos</i>	Dinamizar as escolas através da implicação e do compromisso.	Melhorar a qualidade educativa através da competição entre escolas.
<i>Diferenças</i>	Autonomia construída: possibilidades e meios para se configurar como unidade base de desenvolvimento.	Autonomia por decreto: delegação da gestão administrativa ou financeira.
<i>Política</i>	Novas relações de poder e âmbitos de decisão da comunidade educativa. Promover a participação e inserção no meio social.	Utilidade política (resolver conflitos e conseguir uma legitimidade compensatória) e neoliberalismo da educação.
<i>Professores</i>	Estimular o profissionalismo: Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola.	Forma subtil de conseguir compromissos, incrementando a responsabilidade e a culpabilidade.
<i>Perigos</i>	Conjugar autonomia com equidade entre todas as escolas.	Lógica de mercado: competitividade para conseguir clientes no mercado

Fonte: Bolívar (2003, p.277,278)

A autonomia das escolas é, pois, um campo de forças, protagonizado por diferentes actores, lógicas e circunstâncias. Se, por um lado, pode “induzir, mais facilmente, a implicação dos agentes educativos” (Idem, p.272), por outro, “está também a ser utilizada como mecanismo neoliberal para provocar a competitividade das escolas, introduzindo no sistema escolar público características estandardizadas próprias da privatização”(Ibidem).

De qualquer modo, continua-se a falar de autonomia, de descentralização e de gestão assente na escola, como alavanca da mudança e da melhoria do serviço público de educação, o que remete para o entendimento da escola como *organização aprendente* e para o “ professor como profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz e para que o faz, e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam” (Formosinho & Machado, 2000c, p.120).

Neste contexto, “ o reconhecimento da escola como nível privilegiado de acção e base de mudança, juntamente com a transferência parcial do poder de decisão, originou a exigência da sua materialização por meio de Projectos de Escola (Bolívar, 2003, p. 272).

Em Portugal, a ideia de projecto educativo, “como uma referência para a organização do presente e do futuro, proporcionando um enquadramento e um sentido para as acções individuais” (Leite & Fátima, 2000, p.4), foi sendo construída em vários normativos. Dada a importância, a nível político e organizacional, que o projecto educativo tem assumido, faremos de seguida uma resenha da sua construção normativa.

3. A Autonomia da Escola e o Projecto Educativo

O Projecto Educativo, “enquanto documento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa” (Costa, 1991, p.10) e pelo menos a nível legislativo, é um dos elementos fundamentais da vida organizativa da escola.

A ideia de Projecto Educativo aparece nos normativos portugueses em 1980, com a publicação do Decreto-Lei nº553/80, de 21 de Novembro, que se refere ao estatuto do ensino particular e cooperativo. Neste texto, é dada a possibilidade das escolas privadas elaborarem os seus próprios projectos educativos. Esta primeira ocorrência é interessante apenas por razões cronológicas, não tendo tido repercussões no sistema de ensino público.

Nos finais dos anos 80, é publicado o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, onde o conceito surge associado às questões de autonomia e gestão das escolas públicas. No preâmbulo deste normativo, ressalta a ideia de que “entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola”.

Paralelamente, são cometidas à escola novas competências em diferentes domínios como o refere o artigo 8º do Cap.III:

a autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.

A noção de projecto educativo é enquadrada, no preâmbulo do referido normativo, na noção de autonomia do seguinte modo:

a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Segundo este diploma, a autonomia exerce-se fundamentalmente através da construção participada de um projecto educativo e no nº1 do seu artigo 2º pode ler-se: “entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Conclui-se, pois, que o projecto educativo tem um papel importante na concretização da autonomia da escola, não sendo ainda muito clara a relação de dependência entre estes dois conceitos, visto que não se percebe se é o projecto educativo que sustenta a autonomia ou se é expressão dessa mesma autonomia.

É também neste diploma que se definem formas de articulação com outros mecanismos da organização escolar, como se pode ler no nº2 do artigo 2º: “o projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”.

Complementarmente, o Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, refere que compete ao Conselho Pedagógico “desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola” (ponto 3.11), aos conselhos de grupo “colaborar com o Conselho Pedagógico na construção do projecto educativo de escola” (ponto 19.1) e ao conselho consultivo “colaborar na construção de um projecto educativo de escola” (ponto 53.1).

O Decreto-Lei nº43/89 constituiu-se assim uma alavanca para ideais como comunidade educativa e culturas colaborativas, mas, relativamente à questão da autonomia a concretização do projecto educativo não se revelou suficiente. Neste âmbito, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), aponta alguns pontos fracos na sua aplicação, relativamente a matérias importantes como autonomia, participação e descentralização, aparecendo assim, o projecto educativo desvirtuado das suas verdadeiras intenções.

Nova referência ao projecto educativo surge no Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação. No seu preâmbulo, pode ler-se: “o diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária”, “pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere” e “garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação

da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios”.

Segundo Costa (2004, p.92),

se o Decreto-Lei nº 43/89 constitui o quadro teórico-conceptual de legitimação legal do projecto educativo da escola, o Decreto-Lei nº172/91 vai atribuir-lhe concretização legal nas instituições escolares já que é com este diploma que o projecto educativo da escola se estabelece como parte efectiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais de estruturação organizacional e decisional deste novo regime de direcção e gestão escolar.

Com efeito, este diploma indica os mecanismos que permitem traçar o caminho para a construção do projecto educativo. Assim, compete ao Conselho Pedagógico, “elaborar e propor o projecto educativo da escola” (artigo32º), ao director executivo, “submeter à aprovação do conselho de escola o projecto educativo” e “incentivar no plano executivo a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo projecto educativo...” (artigo17º) e, ao Conselho de Escola, “Aprovar o projecto educativo da escola” (artigo 8º).

Da análise deste “percurso”, ressalta o facto de, ao órgão de topo na hierarquia da escola neste modelo de gestão, (Conselho de Escola – a quem cabe definir as políticas e as orientações educativas), apenas se lhe atribuir a aprovação do projecto educativo, não participando, por isso, plenamente na sua definição.

Também o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), que se ocupou da avaliação do Novo Regime de Administração e Gestão, reconheceu que a estruturação organizacional que resultou do Decreto-Lei nº 172/91 se revelou fictícia relativamente a questões centrais como, projecto educativo de escola, autonomia e participação, concluindo que, “ a alteração morfológica da direcção e gestão das escolas tem de ser acompanhada de medidas paralelas de alteração no sistema educativo” (CAA, 1997,p.30).

Assim,

neste quadro político-institucional genericamente contrário às propostas de reforma, quanto à democratização, descentralização e autonomia das escolas, não surpreende o carácter mitigado e o reduzido impacto do regime jurídico de autonomia das escolas (Decreto-Lei nº43/89) e do novo regime de direcção, gestão e administração das escolas aprovado a título experimental (Decreto-Lei nº 172/91), pois ambos ficaram dependentes de um contexto macro-político que se revelava profundamente contraditório (Lima, 2004, p.11).

Em 1993, surge ainda uma outra referência ao projecto educativo assinalável pela minuciosidade da sua definição. De acordo com o Despacho nº 113/ ME/ 93, de 1 de Junho “ o projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção

educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução e pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados”.

A publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, vem trazer um novo impulso às questões da autonomia articuladas com o projecto educativo.

No seu preâmbulo, pode ler-se:

a escola enquanto centro das políticas educativas tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, (...) O reforço da autonomia (...) pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

Neste normativo, o conceito de projecto educativo surge bem explicado:

é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (artigo 3º).

É ainda estabelecido o trajecto para a construção do projecto educativo: cabe ao conselho pedagógico “elaborar a proposta de projecto educativo da escola (artigo 26º da Lei nº24/89, de 22 de Abril, – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), à direcção executiva, “submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola” (artigo 17º da Lei nº24/99, de 22 de Abril) e à Assembleia, “aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução” (artigo 10º).

Com esse diploma o projecto educativo ganha também um papel preponderante nas questões relativas à autonomia que, como se pode ler no artigo 3º, é o “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

Neste contexto, o projecto educativo assume também um lugar estratégico na celebração dos contratos de autonomia, mormente, porque a “adequação da proposta ao projecto educativo” é um critério a considerar para a celebração dos referidos contratos. Este facto está sublinhado na definição de contrato de autonomia:

por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (artigo 48º).

O projecto educativo, operacionalizado num regulamento interno e num plano anual de actividades, revela-se assim, o documento essencial da administração e gestão das escolas.

O Decreto que lhe deu vida (Decreto-Lei nº 43/89), dada a sua abrangência, foi aplicado ao “modelo de gestão democrática” (Decreto-Lei nº769-A/76), ao “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei nº172/91) e ao” regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação” (Decreto-Lei nº115-A/98), “sem que isso tenha, aparentemente, causado qualquer constrangimento ao sistema educativo e aos seus actores” (Costa, 2004, p.90).

Com a revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas proposta pelo Decreto-Lei nº 75/2008, o projecto educativo continua a ser um dos instrumentos da autonomia, sendo “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada” (artigo 9º). A sua elaboração é da responsabilidade do Conselho Pedagógico (artigo 32º), o Director submete-o à aprovação do Conselho Geral (artigo 20º) e este órgão tem também por incumbência “acompanhar a sua execução”.

Assim, em diferentes contextos políticos, o conceito de projecto educativo assume um papel central e insere-se numa perspectiva de legitimação da autonomia e da afirmação da identidade organizacional e da partilha de saberes e ideias, tendo como objectivo dotar a escola de um “rosto próprio”, com história e futuro.

O projecto educativo apresenta-se assim exemplarmente como um meio capaz de “tornar a escola capaz de se mudar e de mudar, em ordem a constituir-se como comunidade educativa” (Rocha, 1998, p.31), permitindo-lhe adquirir as ferramentas necessárias para intervir na área envolvente numa atitude de partilha, participação e cooperação.

4. Gestão intermédia

No seguimento do referido no ponto anterior, torna-se evidente que a elaboração, em cada escola, do projecto educativo deverá ser encarada como uma ocasião única para rever o passado, interpretar o presente e antecipar o futuro, numa atitude de reflexão participada por toda a comunidade educativa, sendo fundamental a “valorização dos actores locais que corporizam e impulsionam a autonomia das escolas” (Formosinho & Machado, 2000b, p.100).

Como esclarecem Llavador & Alonso (2001, p.19), a autonomia de escola traduzida num projecto deve “expressar as inquietações e a riqueza das pessoas que, de uma forma ou de outra, intervêm nas tarefas educativas”.

Neste contexto, reconhece-se a escola como *organização aprendente e reflexiva*, impulsionadora do desenvolvimento profissional, da aprendizagem contextualizada no local de trabalho, da melhoria do ensino e acentuam-se as responsabilidades dos órgãos de gestão.

As preocupações com a gestão do serviço público de educação não são recentes e

estudos, efectuados a partir dos finais da década de 70, mostraram a importância dos factores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão. Entre estes factores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma «cultura de reforço mútuo» na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional (Barroso, 1998, p.9).

Neste pressuposto, o processo de mudança e melhoria da escola não pode ser “privilégio apenas de órgãos ou pessoas de cúpula da organização. É necessário que possa ser também apanágio dos seus membros, aos mais variados níveis” (Rocha, 1998, p.89). Assim, “ o desenvolvimento da autonomia da escola passa [também] pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia” (Oliveira, 2000, p.47).

A partir da publicação do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro, e da Portaria nº677/77 de 4 de Novembro, a definição, tanto dos órgãos de cúpula da organização como dos intermédios, passa a ser pormenorizada, tanto ao nível das regras constitutivas como das relativas ao seu funcionamento.

Esta preocupação, lançada pela “gestão democrática”, foi sendo reforçada com o desenvolvimento das preocupações autonómicas concretizadas pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

Na escultura organizacional posterior, as estruturas de gestão intermédia passam de “Órgãos de apoio” (Decreto-Lei nº769-A/76) a “Estruturas de orientação educativa” (Decreto-Lei nº172/91 e Decreto-Lei nº115-A/98) e a “Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica “ (Decreto-Lei nº75/2008), o que só por si espelha um claro aperfeiçoamento.

Considerando o articulado nestes normativos e a legislação suplementar, os desafios colocados às estruturas de gestão intermédia foram sendo reforçados, esperando-se que actuem no sentido de promover o crescimento da escola, a melhoria do processo educativo e a valorização pessoal e profissional dos professores.

No quadro seguinte, elencamos o conjunto dos órgãos de gestão intermédia que se foram definindo no percurso legislativo após 1974. Podemos observar a diversificação das estruturas bem como a sua organização em função das áreas de intervenção e dos objectivos pretendidos. Desta análise, sobressai a existência de estruturas de coordenação intradisciplinar (articulação curricular) e estruturas de coordenação interdisciplinar (organização das actividades da turma).

Quadro 7 -Os Órgãos de Gestão Intermédia no percurso legislativo pós 25 de Abril.

Normativo	Instrumentos de Autonomia	Órgãos de Gestão	Gestão Intermédia
Decreto-Lei nº769-A/76 “modelo de gestão democrática”		<ul style="list-style-type: none"> •Conselho Directivo •Conselho Pedagógico •Conselho administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> •Conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade • Conselhos de ano •Conselhos de turma
Decreto-Lei nº172/91 “novo modelo de gestão”	<ul style="list-style-type: none"> •Projecto Educativo •Regulamento Interno •Planos Anual e Plurianual de Actividades •Projecto de Orçamento Anual 	<ul style="list-style-type: none"> •Conselhos de Escola ou de área escolar •Director Executivo •Conselho Pedagógico •Conselho administrativo •Coordenador de núcleo (nos estabelecimentos agregados em áreas escolares) 	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento Curricular • Chefe de Departamento Curricular •Conselho de Turma • Coordenador de ano dos directores de turma • Director de Turma •Director de instalações •Serviços de psicologia e orientação • Departamento de formação
Decreto-Lei nº115-A/98 “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”	<ul style="list-style-type: none"> •Projecto Educativo •Regulamento Interno •Plano Anual de Actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Assembleia •Conselho Executivo •Conselho Pedagógico •Conselho Administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação Curricular (Conselho de Docentes – 1º Ciclo Departamentos Curriculares – 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) • Organização das actividades da turma (Educadores de Infância – educação pré-escolar. Professores titulares das turmas – 1º Ciclo. Conselho de Turma - 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) •Coordenação de ano, de ciclo ou de curso (Conselho de Docentes – 1º Ciclo Conselhos de Directores de Turma - 2º e 3º Ciclos Ensino Básico e Ensino Secundário)
Decreto-Lei nº75/2008 “ revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”	<ul style="list-style-type: none"> •Projecto Educativo •Regulamento Interno •Planos Anual e plurianual de Actividades •Orçamento 	<ul style="list-style-type: none"> •Conselho Geral • Director • Conselho Pedagógico • Conselho administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> •Articulação e gestão curricular (Departamentos Curriculares) •Organização das actividades da turma (Educadores de Infância – educação pré escolar. Professores titulares das turmas – 1º Ciclo. Conselho de Turma - 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) •Coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso (A definir em Regulamento Interno) • Avaliação de desempenho do pessoal docente (A definir em Regulamento Interno)

A estrutura organizacional foi sendo repensada e ajustada aos novos desafios e verificaram-se alterações e adaptações ao nível das estruturas intermédias e, conseqüentemente, da coordenação do trabalho dos professores. Com o reforço da autonomia foram também sendo reforçadas as suas responsabilidades.

Faremos de seguida uma análise particular dos Conselhos de Grupo/Departamentos Curriculares.

5. Do Conselho de Grupo ao Departamento Curricular

De entre os esquemas organizacionais potenciados pela autonomia de escolas, destacam-se os departamentos curriculares, pela importância que assumem na estruturação das dinâmicas que se estabelecem na escola e na acção educativa desempenhada pelos professores.

No quadro legislativo anterior ao 25 de Abril de 1974, o papel destas estruturas não era muito visível, sendo as responsabilidades pela coordenação intermédia cometidas ao director de classe, director de ciclo ou director de turma, conforme as cronologias. Apesar disso, com a publicação do Decreto nº48 572 de 9 de Setembro de 1968, (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário), aparece a figura de delegado com carácter facultativo. O seu artigo 146º determina o seguinte:

sempre que o julgarem conveniente, os directores das escolas poderão propor ao director de Serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios, sobre o qual lhe compete prestar informação escrita ao conselho escolar.

Através deste diploma, enquadrado na estrutura do “modelo liceal”, é também criado e regulamentado o cargo de director de turma, herdeiro do campo de intervenção do director de ciclo, por sua vez herdeiro do de director de classe, sendo, e nesta altura, em termos de gestão intermédia, o seu papel mais relevante que o do delegado.

Com o aumento do número de alunos, acentuaram-se as fragilidades da organização escolar que, aliadas à diversidade de formação do corpo docente, tornaram premente a criação de estruturas de apoio ao trabalho dos professores, face ao currículo e às didácticas. Destacam-se neste ponto os conselhos de grupo, numa primeira fase, e os departamentos curriculares, numa fase posterior.

As preocupações com a actividade docente evoluíram de uma forma assinalável. Com a publicação do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro e, sobretudo, com a Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro, assiste-se a um processo de maior regulamentação

do funcionamento e da organização do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio. A partir da 1980, com a publicação da Portaria n.º970/80, de 12 de Novembro, é reforçada a regulamentação dos órgãos de apoio, sendo “indubitavelmente o conselho de grupo (órgão docente) aquele que concentra as maiores atenções, até pelo facto de a formação em serviço dos professores se realizar no seu âmbito e em articulação com o Conselho Pedagógico” (Lima, 1992, p.301). Neste normativo, sobressai também, pela primeira vez, a preocupação com a formação contínua dos professores.

Recordemos que foi nesta década que se esboçaram as intenções de deslocar os centros de decisão para as escolas, com uma clara intenção de permitir, a contextualização dos currículos nacionais à realidade de cada escola.

Este impulso da autonomia, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, foi o culminar de uma discussão em torno da organização escolar, em que várias vozes se levantaram contra as mudanças avulsas e parcelares que se vinham verificando e reclamaram a normalização da acção educativa por via da contextualização das políticas educativas, mais consentânea com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro), que determina o seguinte:

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção 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.

A partir desta altura e com a publicação do Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, apresentado com carácter de transitoriedade, é dada maior flexibilidade à escola, notada, por exemplo, na redução da regulamentação relativa ao funcionamento do Conselho Pedagógico. Relativamente às estruturas intermédias não se verificam, no entanto, alterações assinaláveis, sendo apenas de registar, no ponto 19.1, a colaboração “com o conselho pedagógico na construção do projecto educativo da escola”.

A mudança mais significativa verifica-se com a publicação do Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio. Este normativo define, a título experimental, o regime de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e introduz, no panorama organizativo das escolas, uma estrutura inédita, o Departamento Curricular, ao qual “pertencem todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência” (artigo 37º).

As discussões que nos últimos anos proliferaram contra o espartilhamento do saber originado pela especialização disciplinar em muito contribuíram para esta mudança. Espera-se que no Departamento Curricular, ao possibilitar a coordenação horizontal dos professores de áreas “próximas”, se criem dinâmicas capazes de operacionalizar uma perspectiva mais integradora do currículo e articulação das aprendizagens.

O Despacho 27/ME/93, de 23 de Dezembro, expõe esta estrutura pedagógica nos seguintes termos: “ esta estrutura pedagógica que reúne professores de várias disciplinas, constitui uma inovação fundamental para a construção da escola integradora dos vários saberes e experiências”.

Com uma margem de autonomia reduzida, são impostos centralmente quatro departamentos curriculares e definidas no Despacho 27/ME/93, de 23 de Dezembro as disciplinas ou grupos de docência que fazem parte de cada Departamento.

Este regime experimental de gestão escolar, que nunca chegou a ser generalizado, foi alvo de acompanhamento por uma comissão (Conselho de Acompanhamento e Avaliação), que fez algumas recomendações:

- “ importa adaptar as estruturas pedagógicas intermédias em função de cada estabelecimento de educação e ensino, visando a prossecução dos seus objectivos, mas também a sua operacionalidade prática;

- a possibilidade de manutenção da figura do delegado de disciplina/área disciplinar deve ser deixada em aberto, dentro da flexibilidade de criação de estruturas intermédias;

- deverá caber a cada escola a elaboração dos regulamentos destas estruturas designadamente quanto à sua composição e às interacções com os restantes elementos organizativos da escola” (CAA, 1997, p. 87).

A publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, surge na continuidade do anterior e das recomendações produzidas pela CAA e, relativamente aos departamentos curriculares, espera-se com esta estrutura “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).

Dando resposta a algumas recomendações da CAA, prevê-se que a constituição dos departamentos seja mais flexível e o seu artigo 35º determina que “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 leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola”.

Complementarmente, o Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho, vem regulamentar o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão, estabelecendo o quadro de competências das estruturas de orientação educativa. Embora este decreto evidencie bastante pormenor na definição das regras de funcionamento das diferentes estruturas, não inviabiliza a possibilidade de, no âmbito do regulamento interno e dos regimentos dos diversos órgãos, serem definidas outras mais coerentes com a realidade local e o projecto de escola.

No que aos departamentos curriculares diz respeito, numa linha fortemente potenciada pelos princípios da autonomia, sobressaem, neste decreto, as preocupações com o trabalho colaborativo e os processos reflexivos no e sobre o contexto educativo local, como se pode intuir pela análise dos seus artigos. Por exemplo, no artigo 3º, pode ler-se que “a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos” e, no artigo 4º, é definido como competência ” analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto”.

Por último, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, classifica os departamentos curriculares como “principais estruturas de coordenação pedagógica” (preâmbulo); define novamente o seu número (quatro, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário) e introduz como principal mudança o facto da sua coordenação ser reservada a “professores titulares, designados pelo director” (artigo 43º). Como legislação complementar a este Decreto, regista-se apenas o Despacho nº 9744/2009, de 8 de Abril, que define as reduções da componente lectiva a que haja direito pelo exercício de cargos, nomeadamente o de coordenador de departamento.

Atentemos agora numa análise comparativa dos vários normativos que regulamentam o funcionamento dos grupos disciplinares/departamentos curriculares:

Quadro 8 -Atribuições dos Conselhos de Grupo/Departamentos Curriculares

	Designação	Composição	Principais atribuições
Decreto-Lei nº769-A/76 Portaria nº 679/77 Portaria nº970/80	Conselho de grupo, subgrupo ou disciplina ou especialidade	Todos os docentes de um determinado grupo, subgrupo ou disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o trabalho dos professores, sobretudo os menos experientes. • Reflectir sobre, programas, soluções para o ensino das respectivas disciplinas, organização curricular, avaliação dos alunos, etc. • Inventariar necessidades em equipamento. • Definir a sua participação no Plano Anual de Actividades. • Cooperar na formação contínua dos professores.
Decreto-Lei nº 43/89 Despacho nº8/SERE/89	Conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade	Todos os docentes de um determinado grupo, subgrupo ou disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na construção do projecto educativo. • Colaborar na elaboração do plano de formação dos professores. • Elaborar estudos ou pareceres sobre programas, métodos, organização curricular, avaliação. • Apoiar os professores em profissionalização. • Inventariar necessidades em equipamento.
Decreto-Lei nº 172/91 Portaria nº921/92	Departamento curricular	Todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as actividades pedagógicas dos professores na implementação dos planos curriculares disciplinares e da área-escola. • Colaborar com as diferentes estruturas da escola: serviços de psicologia, directores de turma, conselho pedagógico, etc. • Desenvolver e apoiar projectos numa perspectiva de investigação-acção. • Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes.
Decreto-Lei nº 115-A/98 Decreto Regulamentar nº10/99	Departamento curricular	Todos os docentes das disciplinas e áreas disciplinares de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar os planos de estudo nacionais à realidade de cada escola. • Colaborar com outras estruturas de orientação educativa no desenvolvimento dos planos de estudo. • Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto. • Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível do currículo, estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens. • Identificar necessidades de formação dos docentes.
Decreto-Lei nº75/2008	Departamento curricular	Todos os docentes dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar a aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional. • Desenvolver componentes curriculares de âmbito local. • Promover a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

Observa-se que encontrar soluções para o ensino das respectivas disciplinas passou a ser uma preocupação efectiva e presente a partir de 1976, tendo igualmente destaque a formação inicial e contínua dos professores.

A partir de 1991, com o aparecimento dos departamentos esbate-se uma cultura organizacional fragmentada, baseada na especialização disciplinar, dando lugar a uma perspectiva de cariz global e integradora das aprendizagens, promovendo a articulação curricular e a interdisciplinaridade.

Paralelamente, com o desenvolvimento da autonomia, caminhou-se no sentido de transferir a preocupação de reflectir sobre os programas para a preocupação de adequar o currículo ao contexto de cada escola e a de colaborar com outras estruturas da escola.

Analisando cronologicamente os vários normativos, salienta-se ainda que a preocupação com a colaboração entre os docentes, bem como a preocupação em educar globalmente, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, também foram crescendo.

Entretanto foi sendo repensado o papel dos responsáveis pelas estruturas e a criação dos cargos de coordenação foi acompanhada pela definição das funções e responsabilidades, legitimando assim o papel de liderança e supervisão associado aos gestores intermédios e sobre o qual nos debruçaremos a seguir.

6. O Coordenador de Departamento

A evolução que se verificou ao nível dos órgãos de gestão intermédia implicou também um desenvolvimento do conceito de liderança associado ao gestor intermédio.

Com o quadro seguinte, pretendemos apresentar a forma como evoluiu o processo de designação e os critérios de escolha do profissional responsável pela estrutura intermédia de articulação.

Quadro 9 -Perfil do Delegado de Grupo/Coordenador de Departamento

	Cargo	Processo normal de designação	Critérios de escolha
Decreto-Lei nº769-A/76 Portaria nº 679/77 Portaria nº970/80	Delegado de Grupo	Eleito pelo Conselho de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> •Professor profissionalizado. •Formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas. •Disponibilidade para a relação pessoal e grupal.
Decreto-Lei nº 43/89 Despacho nº8/SERE/89	Delegado de Grupo	Eleito pelo Conselho de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> •Portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado. •Competência científica e pedagógica. •Capacidade de relacionamento e liderança.
Decreto-Lei nº 172/91 Portaria nº921/92	Chefe de Departamento Curricular	Eleito pelos professores que pertencem ao Departamento	<ul style="list-style-type: none"> •Professor profissionalizado. •Competência pedagógica e científica. •Capacidade de relacionamento e liderança.
Decreto-Lei nº 115-A/98 Decreto Regulamentar nº10/99	Coordenador de Departamento	Eleito pelos professores que pertencem ao Departamento	<ul style="list-style-type: none"> •Professor profissionalizado. •Formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (preferencialmente).
Decreto-Lei nº75/2008	Coordenador de Departamento	Designado pelo Director	<ul style="list-style-type: none"> •Professor titular (no Decreto-Lei nº 15/2007, descrevem-se os professores titulares como um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação).

De 1974 a 2008, o Delegado/Coordenador era eleito democraticamente, pelos seus pares. Os professores elegiam de entre si o colega que lhes merecia maior confiança para os representar, atendendo às suas competências profissionais e humanas. Deste modo, conseguia-se o compromisso partilhado de todos os professores que se tornavam co-responsáveis pelo funcionamento desta estrutura intermédia inserida no campo mais vasto da organização escolar.

Com a introdução do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, a filosofia muda radicalmente e o coordenador passa a ser designado pelo Director.

Podemos antever aqui uma lógica de gestão empresarial aplicada às estruturas escolares em que, assumidamente, se visa “reforçar (...) a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e de prestação do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008). Esta filosofia é extensível a todos os gestores intermédios e,” no sentido de

reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares” (Ibidem).

Esta orientação sobrevaloriza certos actores, cuja acção estratégica os torna mais eficazes e mais responsáveis pela concretização do projecto de escola, sendo eles que definem uma linha de acção ou, dito de outra forma, que mapeiam o caminho que outros hão-de percorrer. Deste modo, separam-se os líderes dos executores, dos quais se espera concordância para percorrer o caminho traçado.

Estas políticas educativas, ao incluir referências oriundas da lógica económica e empresarial, valorizam “um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização, (re)actualizando as perspectivas liberais da educação” (Formosinho & Ferreira, 2000b, p.78).

Segundo alguns autores (Fullan, 2003, Sergiovanni, 2004, Barroso, 2005 Formosinho & Machado, 2000c), transferir para a escola os estilos de liderança e de gestão das organizações industriais, ignorando a sua especificidade, é um erro pois, como alerta Barroso (2005, p.167), não basta ter em conta a “eficácia” que esta medida produz em termos de gestão, é necessário também considerar “os efeitos que produz no domínio da justiça e da equidade do serviço educativo, da promoção da cidadania, da coesão social e da democracia nas escolas”.

No sistema educativo português, algumas medidas educativas, entre as quais evidenciamos a designação dos gestores intermédios, apontam, de uma forma mais ou menos explícita para a introdução na escola pública da lógica de mercado.

O volume excessivo de medidas decretadas nos mais recentes normativos veio introduzir significativas alterações nas dinâmicas da escola e a falta de democracia observada no processo de designação do coordenador poderá originar alguns constrangimentos no interior dos departamentos. O coordenador tem a legitimidade institucional para liderar e coordenar, mas poderá ter dificuldades em construir uma dinâmica de grupo partilhada e de mobilização conjunta que reflecta a preocupação com a melhoria e com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, pois os seus pares podem não lhe reconhecer legitimidade intrínseca.

Retomando a análise do quadro, agora sob o aspecto das características que determinam a eleição/designação do delegado/coordenador, observemos que se produziram

importantes alterações no discurso normativo. Se nos primeiros diplomas era importante possuir um conjunto de características pessoais, de capacidade de relacionamento e liderança e alguma experiência de ensino, a partir da publicação do Decreto Regulamentar nº10/99, a supervisão associada à actividade dos gestores intermédios passa a ser reconhecida pelo poder central, que acolhe também a ideia da importância da formação especializada nessa área para o exercício do cargo. Reconhece-se assim que o supervisor/coordenador desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas um conjunto de características pessoais e alguma experiência de ensino, pelo que a formação especializada ganha contornos normativos importantes.

Esta ideia é corroborada por diversos teóricos educacionais. Por exemplo Barroso (1998, p.10), defende que

a gestão do ensino e das escolas é uma tarefa complexa que exige conhecimentos específicos, no domínio da administração educacional, e que devia fazer parte da formação inicial e contínua de cada professor, em função da natureza dos cargos que exercesse e das tarefas pelas quais se responsabilizasse.

Esta linha teórica não tem contudo grandes reflexos no dia-a-dia das nossas escolas, pois a quantidade de profissionais com formação especializada nestas áreas ainda é reduzida.

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, parece evidenciar um certo retrocesso neste aspecto, pois a única característica a ressaltar é pertencer ao grupo dos professores titulares descritos, em *teoria* “como um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação” (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

Outro elemento comparativo de interesse advém da análise dos normativos sobre as competências do delegado de grupo e do coordenador de departamento definidas respectivamente no Despacho nº8/SERE/89, de 8 de Fevereiro (última referência normativa do Delegado de Grupo) e no Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho.

Quadro 10 -Competências do Delegado de Grupo e do Coordenador de Departamento

<p>Competências do Delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade Despacho nº8/SERE/89 (ponto 22)</p>	<p>Competências do Coordenador do departamento curricular Decreto Regulamentar nº10/99(artigo5º, ponto 2)</p>
<p>22.1 Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes;</p> <p>22.2 Coordenar a planificação das actividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo;</p> <p>22.3 Assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica;</p> <p>22.4 Orientar directamente o professor em profissionalização, na área da concepção e realização do projecto de formação e acção pedagógica, em articulação com a instituição de ensino superior, bem como elaborar proposta fundamentada da sua avaliação.</p>	<p>a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;</p> <p>b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;</p> <p>c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;</p> <p>d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;</p> <p>e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;</p> <p>f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;</p> <p>g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.</p>

Da análise comparativa deste quadro sobressai um *dicionário supervensivo* conceptualmente diferente. Enquanto o Despacho nº8/SERE/89 nos remete para acções como “coordenar”, “assegurar” e “orientar”, o Decreto Regulamentar nº10/99 contrapõe com as formas verbais “ promove”, “propõe”, “coopera”, numa clara intenção de responsabilização dos intervenientes.

Importante também é a nova filosofia proposta com o Decreto Regulamentar nº10/99, que perspectiva a escola como centro formador, promovendo a “ realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo”. Neste sentido, a formação contínua surge associada aos contextos através de uma nova abordagem, em que se prevê que o coordenador funcione como elemento activo do desenvolvimento profissional dos professores. Neste âmbito, desaparece também o conceito de professores menos experientes e prevê-se “a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes”, mais consentânea com as novas abordagens que preconizam que “a chave para o desenvolvimento da liderança é o desenvolvimento do conhecimento e a sua partilha” (Fullan, 2003, p.133).

Desaparece também a sobreposição de funções ligadas à formação inicial, como meio de solucionar a falta de profissionais qualificados decorrente do rápido aumento do número de alunos e da extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, verificada em 1986, e perspectivam-se os Gestores Intermédios como potenciais formadores ao serviço de uma formação centrada no local de trabalho

Com as preocupações autonómicas, reforçaram-se as políticas de prestação de contas que também se podem ler nas entrelinhas deste decreto pela co-responsabilização de todos os intervenientes, a par de uma notória margem de liberdade no que toca à flexibilização curricular, no sentido de promover a melhoria nas aprendizagens.

Desde 1999, a supervisão ganhou, por conseguinte, um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar. Neste pressuposto, espera-se que os gestores intermédios funcionem como despoletadores de processos de mudança, inovação e melhoria do processo educativo.

Assim, “em consonância com a perspectiva de liderança, cabe genericamente aos gestores intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projectos e actividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização” (Oliveira, 2000, p.48).

Quase uma década depois da publicação do Decreto Regulamentar nº10/99, com a implementação do Decreto-Lei nº75/2008, surge uma reformulação das funções assacadas ao coordenador de departamento e, embora não estejam claramente definidas as suas competências, nele estão previstas novas incumbências das quais se destaca a avaliação. Parece-nos que, neste novo contexto, surgirão constrangimentos que poderão comprometer os processos de entreajuda, pois, como fazem notar Alarcão & Tavares (2007, p.113), “o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo”.

Por outro lado, com a ideia-chave de constituição de lideranças individuais fortes que o Decreto em questão preconiza, os órgãos colegiais arriscam-se a assumir um carácter meramente consultivo, passando a ter como único “rosto” o coordenador designado pelo Director e “imposto” como responsável máximo da estrutura de gestão intermédia.

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntado.

(Fontoura, 2006, p.79)

Nos capítulos anteriores, dedicámo-nos ao estudo da problemática da supervisão, com enfoque muito especial na vertente supervisiva que “cabe” ao coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio, na organização escolar. O pilar teórico então construído funcionou como lastro na estruturação da parte empírica deste trabalho. Durante este processo, acalentou-nos a proximidade que temos com o tema tornando-se evidente que “o investigador deve escolher um tema sobre o qual tenha particular interesse”(Hill & Hill, 2005,p.23), pois assim a percepção é muito mais viva e de mais fácil compreensão a realidade em análise. Abre-se ainda a possibilidade ao investigador de estabelecer a comparação entre a sua “mochila” e a dos diversos autores percorridos na revisão da literatura.

Concordamos que “o conhecimento não é um estado, mas sim um processo – processo complexo de adaptação activa e criadora do homem ao meio envolvente, implicando articulações entre prática e pensamento, vivências e representações/operações simbólicas” (Silva & Pinto, 2005, p.10) e, por conseguinte, o processo de construção dos capítulos anteriores, juntamente com a nossa experiência, permitiu-nos a articulação necessária para construirmos o presente capítulo. Desejamos que a investigação empírica, que agora iniciamos de forma sistemática e com algum distanciamento profissional, nos possibilite fazer outras observações, nos conduza a novas leituras e reflexões e nos permita “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 que as precedentes” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 50).

Estamos então preparados para definir o percurso metodológico que nos conduzirá a uma reflexão sobre o exercício da supervisão nos departamentos curriculares e reiteramos, nesta fase, a importância que atribuímos à tríade supervisão/desenvolvimento

peçoal/desenvolvimento organizacional, no contexto actual da escola, uma vez que está inserida numa sociedade em permanente mudança (cf. Cap. I, ponto 3).

Nesta etapa do nosso trabalho vamos explicitar a problemática do estudo, a pergunta de partida, as hipóteses, os objectivos, as opções metodológicas, a definição da população e da amostra, os instrumentos de recolha de dados e a recolha e a análise dos dados.

1. A problemática do estudo

“Do ponto de vista do método científico, o conhecimento do real constitui a primeira etapa do trabalho” (Estrela, 1994, p.13). Consideramos, por isso, que os anos de profissão, que incluíram também o exercício do cargo de Coordenadora de Departamento, e a reflexão sobre vários episódios vividos no contexto educativo, constituíram a primeira fase deste projecto.

A estruturação deste capítulo bem como a definição da problemática deste estudo não são pois alheias ao nosso percurso profissional e à leitura que, no terreno, fomos fazendo da realidade educacional, nomeadamente no campo da supervisão.

Hill & Hill (2005, p.19) definem investigação empírica como “uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar”. Nesta perspectiva, pretendemos encetar um percurso metodológico que nos permita fazer “observações” e que nos conduza a uma reflexão sobre o exercício da supervisão nos departamentos curriculares e ao papel do coordenador de departamento na escola reflexiva e na promoção e sustentabilidade da mudança educativa.

Verificamos no terreno que as interacções que se exercem na escola, bem como a acção supervisiva, estão condicionadas pela cultura organizacional e pela cultura normativa. Por um lado, “a organização das escolas (...) em departamentos disciplinares tem implicações importantes para a vida profissional dos professores” (Lima, 2002, p.30), para a acção exercida pelos Coordenadores de Departamento e para o funcionamento da própria escola. De facto, os Departamentos constituem os primeiros “nichos” de interacção pessoal e profissional no interior da escola, constituem fronteiras fortes que enformam as posturas e as acções daqueles que neles coabitam e são determinantes tanto na definição das políticas da escola como na promoção de numa escola reflexiva. Por outro lado, estas

estruturas educativas de gestão intermédia *congregam* professores que diferem entre si em termos de idade, sexo, experiência no ensino, formação inicial e profissional e com concepções, práticas pedagógicas, objectivos e valores pessoais diversos, que, no seu conjunto contribuem para a definição da qualidade das interacções que se estabelecem no interior do Departamento e tentacularmente na estruturação da cultura da escola.

Neste contexto, entendemos que a escola actual não pode deixar de assumir no seu interior práticas de supervisão e assumir-se como uma comunidade aprendente e reflexiva, na qual as estruturas/gestores intermédios desempenham um papel fundamental por serem o elo de ligação entre o projecto educativo e os professores que têm o papel de formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

Assim, revisitando alguns autores citados na revisão da literatura, acreditamos 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 afectam e as potencialidades que detém (Alarcão, 2000, p.17).

Neste pressuposto, “será então necessário inventar, no dia-a-dia, uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p.83) e que os coordenadores se tornem “líderes com uma visão clara passível de mobilizar e comprometer pessoas” (Fullan, 2003, p.46). Deste comprometimento, resultará o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, entendido “ como uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Garcia, 1999, p. 139).

Creemos também que a escola se torna efectivamente aprendente e eficaz, quando desenvolve no seu seio rotinas que privilegiam o desenvolvimento de culturas colaborativas e de colegialidade entre os seus membros. Esta postura é particularmente importante no dinamismo criado no departamento curricular. Com efeito, este assume um papel preponderante na consecução de uma reflexão crítica sobre as acções e experiências, no sentido de as enriquecer, prosseguindo, assim, uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem e um crescimento a nível pessoal e profissional dos actores envolvidos, bem como da organização. Assim, uma supervisão reflexiva e colaborativa, exercida pelo coordenador de departamento é fundamental. A sua capacidade de liderança e a sua aptidão para promover condições favoráveis ao desenvolvimento de uma cultura de participação, de entreajuda e de co-responsabilização, assumindo a colaboração como critério de qualidade, são determinantes.

Somos de opinião que “ todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis, embora nem sempre disso tenham consciência pela falta de tempo e de hábitos de reflexão sobre as suas acções e atitudes e sobre as implicações que as consequências das mesmas pressupõem” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p.82).

Enquadrado no horizonte conceptual referido, pretendemos então compreender uma realidade educativa, recolhendo as percepções e os significados que os sujeitos participantes lhe atribuem. Mais concretamente, interessa-nos aceder às percepções que os Coordenadores de Departamento têm sobre o exercício do cargo nas dimensões pedagógica e administrativa, perceber a sua actividade, a sua postura, as suas dúvidas, os seus receios, os seus anseios e os constrangimentos com que se deparam no exercício da sua função.

Sem perder de vista que o coordenador de departamento é a figura central do nosso estudo, uma vez que tem legitimidade institucional para promover a reflexão, interrogar, orientar, cooperar e coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação de projectos e actividades tendentes ao crescimento da organização e dos diversos actores envolvidos, pretendemos também envolver no estudo outros professores com papéis diferentes, enriquecendo a análise com percepções distintas, colocando-as em comparação com as dos Coordenadores de Departamento.

Seguidamente, delimitando a área de estudo, bem como o “indispensável isolamento (...) de certas dimensões da realidade” (Almeida & Pinto, 2005, p.63), explicitaremos a pergunta de partida, as hipóteses e os objectivos.

2. Pergunta de partida

Entendendo que “uma investigação é, por definição, algo que se procura.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.31) e que “o seu primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade” (Almeida & Pinto, 2005, p.62), definiremos a nossa problemática de estudo, adoptando “uma fórmula que a experiência revelou ser muito eficaz. Consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.32), através da qual tentaremos “expressar o mais exactamente possível o que procura[mos] saber, elucidar, compreender melhor”(Ibidem).

Assim, a pergunta para a qual desejamos obter uma ou várias respostas é a seguinte:

Como é que os Coordenadores de Departamento percebem e exercem a supervisão na estrutura de gestão intermédia que coordenam?

A pergunta formulada tem subjacente a reflexão teórica, já por nós descrita, em torno da supervisão, da escola reflexiva, das teorias da liderança e do desenvolvimento pessoal e profissional.

Com a formulação desta pergunta de partida, pretendemos: perceber quais são as percepções que os coordenadores de departamento têm sobre o exercício da supervisão e a escola reflexiva e conhecer de que modo exercem a acção supervisiva e como conduzem as actividades no interior do departamento para a promoção de um ambiente reflexivo e de verdadeira colegialidade, indispensável para a melhoria das competências colectivas, da qualificação dos seus actores e do desenvolvimento da organização.

3. Hipóteses do estudo

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor” (Idem, p.119) e fornece “um fio condutor particularmente eficaz” (Ibidem).

Assim, a pergunta de partida leva-nos à formulação das seguintes hipóteses que devem “articular-se umas com as outras e integrar-se logicamente na problemática” (Idem, p.138). Estas “apresentam-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação” (Idem, p.137) e poderão ou não ser confirmadas. Consideramo-las, no entanto, relevantes pelas percepções que fomos construindo sobre a forma como os professores com cargos de gestão intermédia desempenham as suas funções.

H1: O Coordenador de Departamento desenvolve a sua acção tendo em vista a supervisão da prática educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

H2: O Coordenador de Departamento promove dinâmicas de trabalho colaborativo, de modo a transformar as escolas em centros de desenvolvimento e aprendizagem.

H3: O Coordenador de Departamento evidencia competências de liderança, competências de coordenação e supervisão e competências de âmbito relacional.

4. Objectivos do estudo

Em consonância com a pergunta de partida e no sentido de tentar analisar o papel do coordenador de departamento enquanto supervisor, definimos com base “numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado” (Idem, p.119), os seguintes objectivos:

- Analisar o papel do coordenador sob o ponto de vista dos normativos legais.
- Compreender de que modo o coordenador de departamento contribui para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.
- Analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão escolar.
- Analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais.
- Analisar o funcionamento dos departamentos curriculares.
- Identificar as características de liderança do coordenador.
- Identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções.
- Comparar as representações dos professores e dos coordenadores sobre o funcionamento do departamento curricular.

5. Opções metodológicas

Considerando que “os métodos e as técnicas [se] ligam indissociavelmente à intencionalidade, enquadram com relação à teoria, o plano de trabalho da investigação, inspirando o percurso global de pesquisa, bem como os procedimentos e técnicas de recolha de informação sobre o objecto de estudo” (Pardal & Correia, 1995, p.7), as opções metodológicas, neste projecto, foram determinadas pela preocupação em responder de forma clara aos objectivos da investigação, sem perder de vista as condicionantes da realidade envolvente.

Pela natureza dos propósitos deste estudo, ou seja, analisar as concepções e representações dos Coordenadores de Departamento sobre o cargo que desempenham, bem como a sua prática, optámos por um modelo de investigação que se insere num paradigma quantitativo, utilizando como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário.

Ghiglione & Matalon (1992, p.14) esclarecem que o recurso a este método é obrigatório para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea”.

Também Quivy & Campenhoudt (2008, p.186) são de opinião 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”.

Sobre o inquérito, Ferreira (2005, p.167) afirma que é

a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza 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 “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica.

Em conformidade, com este parecer, pensamos que as perspectivas dos Coordenadores de Departamento se revelarão mais claramente quando solicitadas e que o modelo pelo qual optamos vai permitir obter uma grande quantidade de informação que poderá ser tratada estatisticamente, possibilitando a análise correlacional.

Apraz-nos também verificar que, para o tratamento da informação obtida através dos inquéritos por questionário, “a Matemática e a Estatística fornecem-nos processos relativamente expeditos, consensualmente aceites e com aplicabilidade e limitações bem conhecidas” (Moreira, 2004, p.23).

Apesar desta opção, tivemos em conta os alertas trazidos pela literatura da especialidade sobre a utilização do inquérito por questionário. De acordo com, Ghiglione & Matalon (1992, p.13) o inquérito tem 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”, sendo ainda

necessário ter em conta o facto de não termos qualquer razão para admitir que a pessoa (...) dirá directamente a “verdade”, nem mesmo, mais modestamente, “a sua verdade”. Conscientemente ou não, ela diz-nos apenas o que pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação (Idem, p.2, aspas do autor).

Ter em mente, porém, estas limitações “não implica necessariamente renunciar aos inquéritos, mas sim colocá-los no seu devido lugar, que é o de obter respostas de indivíduos” (Idem, p.6). Com esta abordagem, pretendemos “privilegiar o rigoroso e o objectivo sem ignorar os seus limites” (Idem, p.15).

Uma outra opção em termos metodológicos, prendeu-se com o facto de termos em mente requerer para o nosso estudo vários locais e vários sujeitos que partilham uma característica particular. Pretendemos inserir no nosso estudo várias escolas do Distrito do Porto, e vários indivíduos que têm em comum o facto de exercerem o cargo de coordenador de departamento, pelo que optamos por uma metodologia de estudo de caso múltiplo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994,p.97) “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos”.

O estudo de caso apresenta a vantagem de permitir o conhecimento de uma determinada realidade em profundidade, o que nos possibilitará compreender os diversos aspectos que ocorrem em torno do exercício do cargo de Coordenador de Departamento, bem como as interacções com os profissionais que lhe estão próximos.

Sobre o estudo de caso, Bell (1997, p.22) afirma que “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso”.

Assim, cremos que esta orientação metodológica nos permitirá concentrar-nos na figura do Coordenador de Departamento e analisar o seu contributo para a formação de uma escola reflexiva, perceber como é operacionalizado o exercício da supervisão e o seu papel de líder e compreender a complexidade inerente ao exercício do cargo.

6. Instrumento de recolha de dados

Como já afirmámos, o instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário que elaborámos com o objectivo de dar resposta às hipóteses e objectivos levantados na investigação.

Segundo Ghiglione & Matalon, (1992, p.8) “o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual actua enquanto inquiridor”.

No momento da interpretação, o investigador dispõe de um conjunto de discursos individuais a partir dos quais terá de “construir um único discurso” (Idem, p.3)

Os inquéritos oferecem-nos várias possibilidades: colocando um grande “número de questões podem-se fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar” (Idem, p.17).

Para operacionalizarmos o trabalho empírico, construímos dois questionários: um destinado aos professores que, no ano lectivo 2008/2009, exercem a função de coordenador de departamento (que de agora em diante passaremos a designar por coordenadores de departamento) e outro destinado a professores que, neste mesmo ano lectivo, não exercem a referida função (que de agora em diante passaremos a designar simplesmente por professores). Embora haja questões específicas para cada um dos grupos, os questionários foram elaborados em paralelo para que fosse possível fazer o cruzamento dos dados.

Para a sua construção, considerámos as propostas das referências bibliográficas da especialidade, nomeadamente Ghiglione & Matalon, (1992); Hill & Hill, (2005); Quivy & Campenhoudt, (2008), Ferreira, (2005) e Moreira, (2004).

Assim, tivemos em consideração as sugestões e os conselhos destes autores relativamente à sua construção formal, à clareza, à extensão, à introdução, às secções, à formulação das questões e às opções de resposta.

Seguimos também as recomendações relativamente às etapas de preparação do questionário. Na fase exploratória, servimo-nos de entrevistas/conversas com os sujeitos a quem se dirigia o nosso estudo, com o objectivo de prepararmos as questões e as opções de resposta e, depois de termos elaborado os dois questionários, distribuímo-los a dois pequenos grupos com as mesmas características dos estratos (das categorias) requeridos para o estudo (um grupo constituído por Coordenadores de Departamento e outro por professores) com o objectivo de realizar um pré-teste. A estes dois grupos foi pedido para fazerem as anotações e interrogações que considerassem pertinentes. Estas foram posteriormente analisadas por nós e resultaram em pequenos reajustes na formulação de algumas questões e explicitação de alguns itens.

Na elaboração do questionário, privilegiámos as questões fechadas, apresentando para cada questão um conjunto de respostas possíveis. Tivemos a preocupação de apresentar um número relativamente vasto de respostas, procurando minimizar o efeito de enviesamento e, quando pensámos que este conjunto poderia não contemplar todos os pontos de vista, incluímos a opção “outra(s)” para que os inquiridos pudessem expressar-se livremente.

Na maioria das questões de resposta fechada, era pedido para seleccionar uma entre as alternativas propostas, sendo as respostas dadas em forma numérica ou de modo a que a recodificação necessária fosse mínima.

Ao optarmos por um questionário fundamentalmente fechado, sabíamos que corríamos o risco de impor conceitos, vocabulário e uma interpretação dos fenómenos em estudo, obrigando os inquiridos a situar as suas respostas nas hipóteses previstas e a colocar-se perante uma “estruturação do problema” (Ferreira, 2005, p.170) que poderia não ser a sua. Mas este constrangimento foi, em certa medida, diluído, pelo facto de nós, como investigadores estarmos inseridos no universo social dos inquiridos, conhecermos os locais, os símbolos, os comportamentos, as maneiras de fazer, de estar, de dizer e de sentir, partilhando com eles os mesmos “sistemas de referência” (Ibidem).

De facto, “de acordo com estudos recentes, são precisamente os grupos sociais mais distantes dos investigadores aqueles cujas respostas se afastam mais frequentemente do conjunto das hipóteses previstas” (Idem, p.169).

Incluímos também uma secção com perguntas de escolha múltipla e, para complementar a informação quantitativa, uma/ duas questão(ões) aberta(s), (respectivamente no inquérito destinado aos professores/Coordenadores de Departamento).

Na organização do questionário, agrupámos as questões por secções. A parte I – Caracterização pessoal e profissional – reunia um conjunto de perguntas com vista à recolha de informação sobre as características dos indivíduos e que servirão para descrever a nossa amostra. As restantes secções visavam dar resposta aos objectivos da investigação e incluíam as seguintes vertentes: Parte II – Representações sobre a Escola, Parte III – Representações sobre o Departamento Curricular, Parte IV – Representações sobre o Coordenador de Departamento e Parte V – Representações Conceptuais.

Recorremos também a diversos tipos de escalas de medida das respostas:

- Escalas nominais - “ as respostas fornecidas (...) apresentam um conjunto de categorias qualitativamente diferentes” (Hill & Hill, 2005, p.86) e “mutuamente exclusivas” (Idem, p.106);

- Escalas ordinais - “ as respostas alternativas (...) apresentam um conjunto de categorias quantitativamente diferentes” (Idem, p.86) e permitem uma ordenação numérica (...) estabelecendo uma relação de ordem entre elas” (Idem, p. 108);

- Escalas de avaliação – “ escalas ordinais ligadas com perguntas do Tipo 2” que têm como característica o facto do respondente ter de “avaliar um só item em termos de uma variável” (Idem, p.110) e a distribuição das respostas seguir uma distribuição aproximadamente normal.

Na primeira secção, utilizámos as escalas nominais (parte I, A, D, E, F e G) e as escalas ordinais (parte I, B e C),

Nas partes II, III e IV do questionário, o modelo utilizado para medir a opinião do inquirido foi o modelo aditivo ou escala de Likert, em que eram apresentadas cinco alternativas de resposta. Utilizámos “perguntas do tipo 2” que utilizam respostas dadas numa “escala de avaliação”, utilizando como respostas alternativas, por exemplo “ Nenhuma, Pouca, Alguma, Moderada, Muita ” (cf. Parte II, C) ou respostas alternativas parcialmente descritas como por exemplo “Nada importante1 2 3 4 5 Muito importante” (cf. Parte IV, B, C).

A organização do inquérito reflecte a pergunta de partida, as hipóteses e os objectivos da investigação empírica. No quadro seguinte, esquematizamos a relação entre estes aspectos e as questões.

Quadro 11 - As hipóteses, os objectivos e as questões

Hipóteses	Objectivos	Questões	
		Coordenadores de Departamento	Professores
<p>H1: O Coordenador de Departamento desenvolve a sua acção tendo em vista a supervisão da prática educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.</p> <p>H2: O Coordenador de Departamento promove dinâmicas de trabalho colaborativo, de modo a transformar as escolas em centros de desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p>H3: O Coordenador de Departamento evidencia competências de liderança, competências de coordenação e supervisão e competências de âmbito relacional.</p>	Compreender de que modo o coordenador de departamento contribui para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.	Parte III – B, D Parte IV – E, F Parte V	Parte III – B, D Parte IV – C Parte V
	Analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão escolar.	Parte III – B, D Parte IV – E, F Parte V	Parte III – B, D Parte IV – E, F Parte V
	Analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais.	Parte III – E Parte IV – B, C	Parte III – E
	Analisar o funcionamento dos departamentos curriculares.	Parte III	Parte III
	Identificar as características de liderança do coordenador.	Parte II – A Parte III – A, C, D Parte IV – A, D Parte V	Parte II – A Parte III – A, C, D Parte IV – A, B Parte V
	Identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções.	Parte II – B, C Parte III - D Parte IV – B, C, E.	Parte II – B, C Parte III – D Parte IV – C
Comparar as representações dos professores e dos coordenadores sobre o funcionamento do departamento curricular.	Parte III – B, D, E Parte V	Parte III – B, D, E Parte V	

“Aquele que procede por inquérito escolherá o seu terreno ou a sua população por forma a poder efectuar as análises necessárias para atingir os seus fins” (Ghiglione & Matalon, 1992, p.9), definiremos de seguida a nossa população e a nossa amostra.

7. A população e a amostra

Segundo Ghiglione & Matalon, (1992, p.27),” a população com interesse é definida à partida, mesmo quando é necessário determinar depois os seus limites”. Assim, a nossa população base é constituída por professores.

Sendo também necessário “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço geográfico e social, e no tempo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.157), definimos como limites para o nosso trabalho o distrito do Porto, o ano lectivo 2008/2009 e os professores que exercem funções em escolas dos 2º e 3º Ciclos ou Ensino Secundário.

Como a população base é muito extensa, tivemos necessidade de definir uma amostra. Em vez de constituir uma amostra representativa da população (em termos estatísticos), para darmos resposta às hipóteses e objectivos da nossa investigação, dividimos a população em duas categorias ou dois estratos: um estrato constituído pelos Coordenadores de Departamento e um outro pelos professores que não exercem esse cargo.

Sendo os coordenadores de departamento as unidades base do nosso estudo, verificámos que estas estavam sub-representadas na população dos professores e, por esse motivo, aplicámos taxas de sondagem diferentes aos dois estratos. Assim, optámos por constituir uma amostra em que os coordenadores estão sobre-representados em relação à sua representação real na população. Esta opção permitirá analisar de forma aprofundada as respostas dadas pelos coordenadores de departamento e compará-las com as do outro grupo, estando fundamentada na literatura da especialidade, que faz notar que o problema de representatividade da amostra pode colocar-se em termos estatísticos e em termos de interpretação sociológica. Se, em termos estatísticos, uma amostra representativa tem de ser aleatória, isto é, todas as unidades da população terão que ter a mesma probabilidade de ser incluídas na amostra, em termos sociológicos, “uma amostra é representativa se contiver elementos que permitam traduzir as diversidades e as nuances sociais suspeitadas por uma hipótese teórica. Neste sentido, não há nenhuma necessidade de ser aleatória” (Ferreira, 2005, p.186).

Por outro lado, “ colocar o problema da representatividade por si só, (...) é condição difícil de satisfazer e, muitas vezes inútil. É necessário substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla, a da adequação da amostra aos objectivos estabelecidos” (Ghiglione & Matalon, 1992, p.59).

Para operacionalizarmos a recolha de dados, foi também necessário seleccionar as escolas. Não tivemos o cuidado de seleccionar aleatoriamente as escolas, pois dado tratar-se de um estudo de caso, sem pretensões de generalização, escolhemos as escolas cujo acesso sabíamos, que à partida, nos seria mais facilitado. Tivemos, contudo, a preocupação de incluir no nosso estudo escolas de diferentes tipologias: uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância, duas Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos, duas Escolas Secundárias com 3º Ciclo e uma Escola Secundária.

Em cada uma destas escolas, o inquérito foi entregue a todos os coordenadores de departamento. Na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância, nas Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e na Escolas Secundária foi entregue, a aproximadamente vinte e cinco por cento dos professores, de cada um dos Departamentos Curriculares e nas Escolas Secundárias com 3º Ciclo, pelo facto de existirem departamentos com um grande número de elementos, foi distribuído a aproximadamente vinte por cento dos professores de cada um dos departamentos curriculares. A selecção dos professores a incluir na amostra foi aleatória, com base numa lista alfabética ordenada que nos foi facultada.

8. Recolha de dados

Para contactarmos os professores requeridos para o nosso estudo, procedemos a um contacto informal com os Conselhos Executivos das escolas seleccionadas que nos facilitaram a entrada para distribuímos e recolhermos os inquéritos. Quando não foi possível distribuir pessoalmente todos os inquéritos, contámos com a disponibilidade de um docente da escola que, de acordo com as nossas recomendações, desempenhou essa função. Posteriormente, contactámos esse docente para a devolução dos mesmos.

O inquérito por questionário foi aplicado na variante “de administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.188), isto é, foi preenchido pelo próprio inquirido. Aquando da distribuição, informámos cada um dos inquiridos do propósito deste estudo, assumimos o carácter confidencial da informação fornecida e reiteramos as recomendações de preenchimento.

A recolha de dados ocorreu durante o mês de Abril e Maio de 2009, junto da população já definida e conforme esquematizado no quadro em anexo (Anexo1).

9. Análise dos dados

Para o tratamento dos dados quantitativos utilizamos métodos de estatística descritiva e indutiva.

Para o tratamento das questões abertas utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Esta técnica é definida por Berelson (1952, cit. Vala, 2005, p. 103) como a “descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação” e pressupõe segundo Vala o “seguinte tipo de operações mínimas:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise; (...)
- A quantificação”.

O *corpus* da análise é constituído pelo conjunto das respostas abertas obtidos com os questionários e as três últimas operações, que passaremos a caracterizar, constituem as operações que melhor se ajustam à natureza do nosso trabalho empírico.

Segundo Vala, (2005, p.111) “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.”

Relativamente às unidades de análise o mesmo autor define três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração: “uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (Vala, 2005, p.114), “uma unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (Ibidem) e “a unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação” (Idem, p.115).

A hipótese implícita no recurso a este tipo de análise é a de que quanto maior for a frequência da ocorrência maior será o interesse por um dado objecto na categoria em análise.

Na nossa investigação, a construção do sistema de categorias foi realizada à posteriori. A partir das respostas obtidas, definimos um conjunto de categorias, constituídas por conceitos chave, e passamos à quantificação das unidades de registo, captando informações explicitamente apresentadas nas repostas ou intuídas a partir do texto.

Conscientes que a construção das categorias é fruto da percepção do investigador, orientaram-nos nesta procura as referências teóricas que construímos, bem como o conhecimento do meio em que decorreu a investigação.

Retomando a frase em epígrafe com que abrimos este capítulo, esperando que a *realidade responda* na *língua* que usamos para *perguntar*, no capítulo seguinte apresentaremos e analisaremos os dados obtidos.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Toda e qualquer realização mais ou menos avançada e nas situações mais diversas da actividade humana não poderá de forma alguma ser bem sucedida sem a referir, conceber, programar, realizar e avaliar dentro do seu contexto.

(Tavares, 2000, p.63)

A realidade é apropriada pelos diferentes actores de formas distintas, em função do seu entendimento, das circunstâncias e da realidade em que se movem. Nesta parte do nosso trabalho, estamos de certo modo reféns dos actores, professores e coordenadores e das suas percepções, pois o questionário construído e os sujeitos a quem foi pedido para responderem são intermediários entre a informação procurada e a informação obtida.

De qualquer modo, recorrendo à citação em epígrafe, cremos que o contexto é de extrema importância em qualquer realização da actividade humana.

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos com os dois questionários aplicados aos coordenadores de departamento e aos professores e, usando a perícia, a responsabilidade e a sensibilidade necessárias para trabalhar com números, procuraremos analisá-los, estabelecendo a ligação com o problema da investigação. Faremos os cruzamentos pertinentes, não só entre os dois subgrupos da nossa amostra, mas também entre os vários grupos de questões, procurando dar resposta aos objectivos e hipóteses da investigação.

Para o efeito, apresentaremos os dados na forma de tabelas complementadas com medidas da estatística descritiva e indutiva e recorreremos também à representação gráfica para facilitar a leitura e a interpretação dos resultados.

1. A amostra

A nossa população foi dividida em duas categorias ou dois estratos (cf. Cap. III): um estrato constituído pelos coordenadores de departamento e um outro pelos professores que não exercem esse cargo. Em cada um desses estratos, foi recolhida uma amostra.

Dos 24 inquéritos distribuídos aos coordenadores de departamento, foram devolvidos 20, o que corresponde a uma taxa de retorno de 83,3%. Aos professores foram distribuídos 127 inquéritos e devolvidos 116, o que corresponde a uma taxa de retorno de 91,3%.

Em quatro escolas registámos uma taxa de retorno de 100% e em duas escolas essa taxa foi inferior. No quadro seguinte, apresentamos pormenorizadamente a recolha dos dados:

Quadro 12 - A recolha de dados: número de inquéritos recolhidos

Escola	Departamento	Coordenadores (nº inquéritos recolhidos/válidos)	Professores (nº inquéritos recolhidos)	Professores (nº inquéritos válidos)
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância	Ciências Exactas	1	4	4
	Línguas	1	2	2
	Ciências Sociais e Humanas	1	2	2
	Expressões	1	2	2
	Totais	4	10	10
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos X	Ciências Exactas e Naturais	1	8	8
	Línguas	1	7	7
	Ciências Sociais e Humanas	1	5	5
	Expressões	1	7	7
	Totais	4	27	27
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Y	Matemática e Ciências Experimentais	0	5	0
	Línguas	1	4	4
	Ciências Sociais e Humanas	1	4	4
	Expressões	0	4	0
	Totais	2	17	8
Escola Secundária com 3º Ciclo A	Matemática e Ciências Experimentais	1	10	10
	Línguas	1	10	10
	Ciências Sociais e Humanas	1	8	8
	Expressões	1	4	4
	Totais	4	32	32
Escola Secundária com 3º Ciclo B	Matemática e Ciências Experimentais	1	4	4
	Línguas	0	3	0
	Ciências Sociais e Humanas	1	3	3
	Expressões	0	0	0
	Totais	2	10	7
Escola Secundária	Matemática e Ciências Experimentais	1	9	9
	Línguas	1	5	5
	Ciências Sociais e Humanas	1	4	4
	Expressões	1	2	2
	Totais	4	20	20
TOTAIS		20	116	104

Para o tratamento estatístico, considerámos válidos os 20 inquéritos devolvidos pelos coordenadores de departamento e apenas 104 dos 116 devolvidos pelos professores. Esta opção deveu-se ao facto de não ter sido possível obter o inquérito do coordenador respectivo. Assim, não considerámos os 5 inquéritos devolvidos pelos professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e os 4 devolvidos pelos professores do Departamento de Expressões da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Y e os 3 devolvidos pelos professores do Departamento de Línguas da Escola Secundária com 3º Ciclo B (cf. Quadro 12).

Procederemos, de seguida, à caracterização pormenorizada da amostra recolhida que foi considerada válida.

2. Caracterização da amostra

2.1 Género

Tabela 1 - Distribuição dos respondentes segundo o sexo

		Coord	Prof
Masculino	Nº	6	31
	%	30,0	29,8
Feminino	Nº	14	73
	%	70,0	70,2
Total	Nº	20	104
	%	100	100

Relativamente ao género constatamos que são do sexo feminino 70% dos coordenadores e 70,2% dos professores. Esta disparidade é consentânea com a feminilização da profissão docente.

2.2. Idade

Tabela 2 - Distribuição dos respondentes segundo a idade

		Coord	Prof
Até 24 anos	Nº	0	0
	%	0,0	0,0
25 a 34 anos	Nº	0	20
	%	0,0	19,2
35 a 44 anos	Nº	2	46
	%	10,0	44,2
45 a 54 anos	Nº	11	27
	%	55,0	26,0
55 anos ou mais	Nº	7	11
	%	35,0	10,6
Total	Nº	20	104
	%	100	100

Quanto ao nível etário, todos os coordenadores, 100%, e a maioria dos professores inquiridos, 80,8%, têm mais de 35 anos.

Em termos de idade, é também importante ressaltar que 90% dos coordenadores têm mais de quarenta e cinco anos, o que se verifica pelo facto deste cargo estar reservado a professores titulares, categoria da carreira a que é possível acederem apenas professores com mais anos de serviço.

2.3. Tempo de serviço

Tabela 3 - Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço docente

		Coord	Prof
Menos de 1 anos	Nº	0	3
	%	0,0	2,9
1 a 5 anos	Nº	0	7
	%	0,0	6,7
6 a 12 anos	Nº	0	16
	%	0,0	15,4
13 a 20 anos	Nº	1	41
	%	5,0	39,4
21 a 30 anos	Nº	11	28
	%	55,0	26,9
Mais de 30 anos	Nº	8	9
	%	40,0	8,7
Total	Nº	20	104
	%	100	100

Pela análise desta tabela, verifica-se que 95% dos coordenadores têm mais de 21 anos de serviço e que 66,3% dos professores têm entre 13 e 30 anos de serviço. Para os coordenadores, regista-se a maior frequência entre os 21 e os 30 anos (55,0%) e para os professores entre os 13 e os 20 anos (39,4%).

2.4. Habilitações académicas

Tabela 4 - Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académicas

		Coord	Prof
Bacharelato	Nº	0	2
	%	0,0	1,9
Licenciatura	Nº	17	90
	%	85,0	86,5
Mestrado	Nº	3	9
	%	15,0	8,7
Doutoramento	Nº	0	1
	%	0,0	1,0
Outras	Nº	0	2
	%	0,0	1,9
Total	Nº	20	104
	%	100	100

A maioria dos inquiridos possui licenciatura, verificando-se uma ocorrência de 85,0% nos coordenadores e 86,5% nos professores. Possuem formação complementar 15% dos coordenadores e 11,6% dos professores e possuem bacharelato apenas 2 professores.

2.5. Situação Profissional

Tabela 5 - Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional

		Coord	Prof
Contratado não Profissionalizado	Nº	0	1
	%	0,0	1,0
Contratado Profissionalizado	Nº	0	14
	%	0,0	13,5
Zona Pedagógica	Nº	0	18
	%	0,0	17,3
Quadro de Escola	Nº	20	61
	%	100,0	58,7
Quadro de outra Escola	Nº	0	10
	%	0,0	9,6
Total	Nº	20	104
	%	100	100

No que se refere à situação profissional, constata-se que 100% dos coordenadores são do Quadro de Escola. Relativamente aos professores, observa-se que 1% são Contratados não Profissionalizados, 13,5% são Contratados Profissionalizados, 17,3% são de Zona Pedagógica, 58,7% são do Quadro de Escola e 9,6% pertence ao Quadro de outra

Escola. Sobressai desta análise que a maioria dos inquiridos possui uma situação profissional estável.

A idade, a situação profissional e o tempo de serviço condicionam numerosos comportamentos e, se fizermos uma análise conjunta destes aspectos, verificamos que a maioria dos inquiridos possui mais de 35 anos de idade, mais de 13 anos de serviço e pertencem ao Quadro de Escola. Esta observação revela-se importante, pois, “na medida em que os professores desenvolveram a autoconfiança e a auto-aceitação, tornar-se-ão mais abertos e mais problematizadores quanto às suas experiências” (Holly, 2000, p.88).

2.6. Cargos Desempenhados

Gráfico 1 - Cargos desempenhados pelos coordenadores de departamento



Pela análise do gráfico verifica-se que a maioria dos coordenadores, 65%, apenas exerce esse cargo, sendo ainda significativa a percentagem de coordenadores que acumulam outros cargos, 35,0%.

Tabela 6 - Cargos desempenhados pelos professores

		Prof
Nenhum	Nº	37
	%	34,6
Director de Turma	Nº	44
	%	41,1
Representante de Disciplina	Nº	11
	%	10,3
Coordenador Directores de Turma	Nº	1
	%	0,9
Elemento do Conselho Executivo	Nº	3
	%	2,8
Outro	Nº	11
	%	10,3
Total	Nº	107
	%	100%

No que diz respeito aos cargos desempenhados pelos professores, constatamos que há professores que exercem mais que um cargo, pois, na tabela, registam-se 107 ocorrências em 104 inquiridos. Verificamos também que 34,6% não exerce nenhum cargo, 41,1% são Directores de Turma, 10,3% são Representantes de Disciplina, 0,9% são Coordenadores de Directores de Turma, 2,8% são elementos do Conselho Executivo e 10,3% assinalam o exercício de outros cargos.

2.7. Nível de ensino

Tabela 7 - Distribuição dos respondentes segundo o nível de ensino

		Coord	Prof
2º Ciclo	Nº	7	16
	%	35,0	15,4
3ºCiclo/ Secundário	Nº	13	88
	%	65,0	84,6
Total	Nº	20	104
	%	100	100

A análise da tabela revela que 35,0 % dos coordenadores pertencem ao 2º Ciclo, o que acontece com apenas 15,4 % dos professores. Recordemos que a nossa amostra foi obtida em três escolas onde só leccionam professores do 3º Ciclo/Secundário e em três

escolas onde desempenham funções professores do 2º Ciclo e professores do 3º Ciclo/Secundário.

3. Análise dos itens do Questionário

Procuraremos, nesta parte, fazer uma leitura da realidade recolhida através dos questionários e que traduz as percepções de quem respondeu. Não podemos escamotear que estamos a interpretar uma realidade com base na análise de vários actores, que foram os respondentes dos nossos inquéritos.

Para tratar estatisticamente os dados, elaborámos uma base de dados com todas as respostas. Em algumas questões, em que era pedido para seleccionar uma entre as alternativas propostas, as respostas eram dadas na forma numérica, opção de 1 a 5, sendo neste caso utilizada esta codificação para o tratamento estatístico dos dados, nas outras questões procedemos a uma recodificação das respostas nos seguintes termos:

- 1 para “Nenhuma”, 2 para “Pouca”, 3 para “Alguma”, 4 para “Moderada” e 5 para “Muita”;

- 1 para “Nada adequado”, 2 para “Pouco adequado”, 3 para “Adequado”, 4 para “Muito adequado” e 5 para “Muitíssimo adequado”;

- 1 para “Nunca”, 2 para “Quase nunca”, 3 para “Algumas vezes”, 4 para “Muitas vezes” e 5 para “Sempre ou quase sempre”;

- 1 para “Discordo totalmente”, 2 para “Discordo em parte”, 3 para “Concordo”, 4 para “Concordo bastante” e 5 para “Concordo totalmente”;

Os cálculos foram sempre efectuados em relação à totalidade das respostas obtidas em cada item e não à totalidade dos questionários recolhidos em cada um dos estratos considerados, professores e coordenadores. Assim as respostas não assinaladas ou as “não respostas” não afectam as restantes.

Sempre que possível, optámos por apresentar os resultados obtidos com os dois questionários em paralelo, para mais facilmente compararmos as percepções dos coordenadores e dos professores.

3.1. Representações sobre a Escola

A cultura organizacional traduz-se por um conjunto de características que podem funcionar como factores de impulso ou de coarctação dos indivíduos que dela fazem parte. As características da escola definem, não raras vezes, os (in) sucessos no campo da liderança, da supervisão, da profissionalidade docente e da melhoria das práticas educativas (cf. Capítulo I, ponto 1). Por isso, estando a acção do coordenador de departamento fortemente condicionada pelo estilo organizacional e pelas expectativas e padrões de crenças dos intervenientes, quisemos conhecer as representações dos inquiridos sobre a escola onde trabalham.

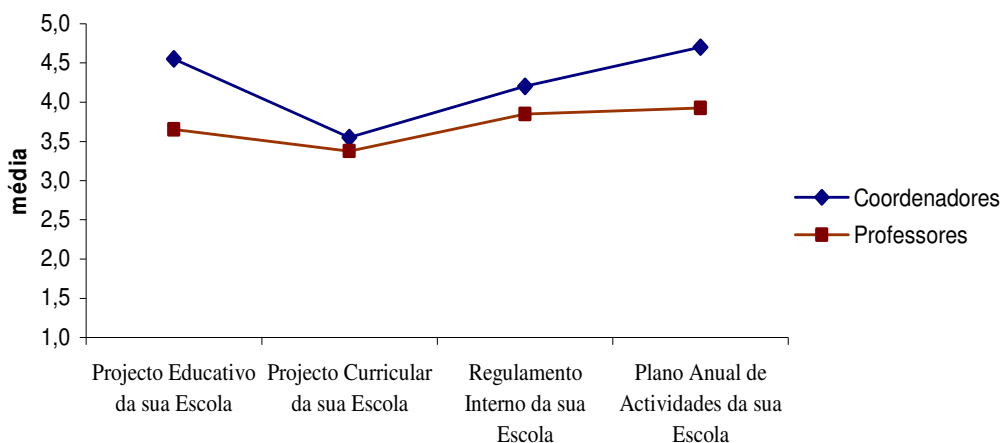
3.1.1 Grau de conhecimento em relação aos documentos estruturantes da Escola

Na tabela e gráfico seguintes registamos as avaliações que os inquiridos fizeram sobre o seu conhecimento em relação aos documentos estruturantes da Escola.

Tabela 8 - Grau de conhecimento em relação aos documentos estruturantes da Escola: resultados e estatísticas

		1		2		3		4		5		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Projecto Educativo da sua Escola	Coord	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	45,0	11	55,0	4,6	0,5
	Prof	1	1,0	9	8,7	33	31,7	43	41,3	18	17,3	3,7	0,9
Projecto Curricular da sua Escola	Coord	2	10,0	1	5,0	6	30,0	6	30,0	5	25,0	3,6	1,2
	Prof	4	4,0	15	14,9	35	34,7	33	32,7	14	13,9	3,4	1,0
Regulamento Interno da sua Escola	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	14	70,0	5	25,0	4,2	0,5
	Prof	0	0,0	3	2,9	32	30,8	47	45,2	22	21,2	3,8	0,8
Plano Anual de Actividades da sua Escola	Coord	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	30,0	14	70,0	4,7	0,5
	Prof	0	0,0	2	1,9	30	28,8	46	44,2	26	25,0	3,9	0,8

Gráfico 2 - Grau de conhecimento em relação aos documentos estruturantes da Escola



Pela análise da tabela e do gráfico, podemos concluir que os coordenadores conhecem melhor os documentos estruturantes da escola.

Relativamente ao Projecto Educativo, os coordenadores registam uma média de 4,6 e um desvio padrão de 0,5 e os professores uma média de 3,7 e um desvio padrão de 0,9.

Em relação aos coordenadores, numa escala de 1 a 5, apenas o conhecimento do Projecto Curricular da Escola regista uma média inferior a 4. Relativamente aos professores, o grau de conhecimento de cada um dos documentos regista sempre uma média que, embora positiva, é inferior a 4.

Observa-se também que é relativamente ao conhecimento deste documento que se verifica o maior desvio padrão, 1,2 para os coordenadores e 1,0 para os professores, o que indica uma maior variabilidade dos dados, isto é, das respostas obtidas. Provavelmente, este é um documento com menor visibilidade na escola.

Regista-se ainda que o Plano Anual de Actividades é o documento mais conhecido tanto pelos coordenadores (média de 4,7) como pelos professores (média de 3,9).

Fazendo uma análise do grau de conhecimento de cada um dos documentos pelas suas medianas, é importante notar que as medianas das respostas dos coordenadores são 4 ou 5, o que significa que 50% das respostas são superiores ou iguais a esses valores, e que as dos professores são 3 ou 4.

Mais especificamente, analisando as medianas, verificamos que os coordenadores assinalam um grau de conhecimento 5 do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades e um grau de conhecimento 4 do Projecto Curricular da Escola e do

Regulamento Interno. Nos professores, verifica-se um grau de conhecimento 4 do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades e um grau de conhecimento 3 do Projecto Curricular da Escola.

3.1.2. Grau de satisfação em relação a alguns aspectos do funcionamento da Escola

Com esta questão pretendíamos “conhecer” as escolas onde os nossos inquiridos trabalhavam. As respostas obtidas constam da tabela que a seguir se apresenta.

Tabela 9 - Grau de satisfação em relação a alguns aspectos do funcionamento da Escola: resultados e estatísticas

		1		2		3		4		5		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Liderança	Coord	0	0,0	2	10,0	8	40,0	6	30,0	4	20,0	3,6	0,9
	Prof	2	1,9	6	5,8	37	35,6	49	47,1	10	9,6	3,6	0,8
Comunicação	Coord	0	0,0	3	15,0	7	35,0	8	40,0	2	10,0	3,5	0,9
	Prof	1	1,0	11	10,6	38	36,5	44	42,3	10	9,6	3,5	0,9
Ambiente de trabalho	Coord	0	0,0	2	10,0	5	25,0	11	55,0	2	10,0	3,7	0,8
	Prof	1	1,0	4	3,8	31	29,8	60	57,7	8	7,7	3,7	0,7
Trabalho colaborativo	Coord	0	0,0	1	5,0	8	40,0	10	50,0	1	5,0	3,6	0,7
	Prof	3	2,9	6	5,8	41	39,4	49	47,1	5	4,8	3,5	0,8
Apoio na resolução de problemas	Coord	0	0,0	2	10,0	7	35,0	9	45,0	2	10,0	3,6	0,8
	Prof	1	1,0	5	4,8	37	35,6	51	49,0	10	9,6	3,6	0,8
Participação da comunidade escolar na tomada de decisões	Coord	0	0,0	5	25,0	5	25,0	10	50,0	0	0,0	3,3	0,9
	Prof	6	5,8	21	20,4	40	38,8	35	34,0	1	1,0	3,0	0,9

Os resultados obtidos nesta questão permitem concluir que o grau de satisfação médio dos coordenadores é superior ou igual ao dos professores em todos os itens considerados. Pela posição que ocupam na estrutura da escola, os coordenadores envolvem-se mais nas questões da instituição e talvez por isso o seu grau de satisfação seja superior. Verificam-se resultados concordantes entre os professores e os coordenadores relativamente à “Liderança” e ao “Apoio na resolução dos problemas”, que registam um grau de satisfação médio de 3,6; relativamente à “Comunicação”, que regista um grau de

satisfação médio de 3,5 e relativamente ao “Ambiente de trabalho”, que regista um grau de satisfação médio de 3,7.

Encontram-se resultados diferentes no “Trabalho colaborativo”, com uma média de 3,6 para os coordenadores e 3,5 para os professores, e na “Participação da comunidade escolar na tomada de decisões”, com uma média de 3,3 para os coordenadores e de 3,0 para os professores.

Fazendo a análise do grau de satisfação pelas suas medianas, verifica-se que:

- Em relação à “Liderança” e à “Comunicação”, regista-se o grau de satisfação de 3,5 para os coordenadores e o grau de satisfação 4 para os professores;

- Em relação ao “Ambiente de trabalho”, “Trabalho colaborativo” e “Apoio na resolução de problemas”, registam-se graus de satisfação 4, tanto para os coordenadores como para os professores;

- Em relação à “Participação da comunidade escolar na tomada de decisões”, regista-se o grau de satisfação de 3,5 para os coordenadores e o grau de satisfação 3 para os professores.

Fazendo agora uma análise das avaliações negativas nestes itens (níveis 1 e 2 na escala proposta), verificamos que é relativamente à “Participação da comunidade escolar na tomada de decisões” que se verificam as maiores percentagens de inquiridos descontentes, 25,0% dos coordenadores e 26,2% dos professores. Note-se que a participação dos professores na tomada de decisões envolve os órgãos de gestão intermédia, nomeadamente os departamentos curriculares. Como apresentaremos no ponto 3.2.6., a periodicidade das reuniões é, regra geral, de duas por período, o que nos parece insuficiente para haver uma real participação na tomada de decisões. Por outro lado, pela dificuldade em gerir reuniões com um elevado número de elementos, estas “destinam-se a informar os colegas das decisões do Conselho Pedagógico” (depoimento de um inquirido).

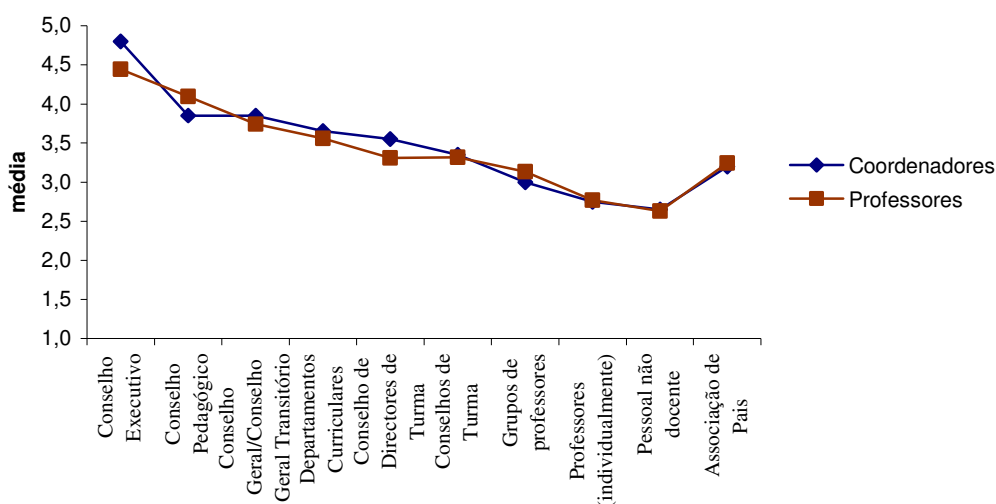
Relativamente a outros elementos da comunidade escolar poderemos também notar no ponto seguinte (3.1.3.) que as associações de pais e o pessoal não docente exercem pouca influência na definição da política na escola, o que poderá pressupor também uma baixa participação na tomada de decisões. Quanto aos alunos, estes só têm representatividade em órgãos de gestão no ensino secundário.

Verifica-se depois que 15,0% dos coordenadores fazem uma avaliação negativa da “Comunicação” o que também acontece com 11,6% dos professores; 10% dos coordenadores estão descontentes com a “Liderança”, o que igualmente acontece com 7,7% dos professores; 10,0% dos coordenadores e 4,8% dos professores e fazem uma avaliação negativa do “Ambiente de trabalho”; 10,0% dos coordenadores e 5,8% dos professores fazem uma avaliação negativa do “Apoio na resolução de problemas”. Por último, verifica-se que é relativamente ao “Trabalho colaborativo” que se observam as menores percentagens de inquiridos insatisfeitos: 5,0% dos coordenadores fazem uma avaliação negativa, o que acontece com 8,7% dos professores. Observando estes resultados, verificamos que os professores, apesar do mau estar verificado nas escolas neste ano lectivo (2008/2009), avaliam positivamente vários aspectos do seu funcionamento.

3.1.3. Percepções sobre as influências na definição da política da Escola

No quadro e tabela que se seguem apresentamos os dados obtidos relativamente às percepções dos inquiridos sobre a influência de actores/órgãos na definição da política da escola.

Gráfico 3 - Percepções sobre as influências na definição da política da Escola



**Tabela 10 - Percepções sobre as influências na definição da política da Escola:
resultados e estatísticas**

		Nenhuma		Pouca		Alguma		Moderada		Muita		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Conselho Executivo	Coord	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	20,0	16	80,0	4,8	0,4
	Prof	0	0,0	2	1,9	6	5,8	40	38,5	56	53,8	4,4	0,7
Conselho Pedagógico	Coord	0	0,0	2	10,0	4	20,0	9	45,0	5	25,0	3,9	0,9
	Prof	1	1,0	5	4,8	12	11,5	51	49,0	35	33,7	4,1	0,9
Conselho Geral/Conselho Geral Transitório	Coord	0	0,0	3	15,0	1	5,0	12	60,0	4	20,0	3,9	0,9
	Prof	2	2,0	8	7,9	23	22,8	49	48,5	19	18,8	3,7	0,9
Departamentos Curriculares	Coord	0	0,0	1	5,0	6	30,0	12	60,0	1	5,0	3,7	0,7
	Prof	1	1,0	10	9,6	35	33,7	46	44,2	12	11,5	3,6	0,9
Conselho de Directores de Turma	Coord	0	0,0	3	15,0	4	20,0	12	60,0	1	5,0	3,6	0,8
	Prof	1	1,0	19	18,3	37	35,6	41	39,4	6	5,8	3,3	0,9
Conselhos de Turma	Coord	0	0,0	5	25,0	3	15,0	12	60,0	0	0,0	3,4	0,9
	Prof	1	1,0	22	21,2	36	34,6	33	31,7	12	11,5	3,3	1,0
Grupos de professores	Coord	1	5,0	3	15,0	12	60,0	3	15,0	1	5,0	3,0	0,9
	Prof	2	1,9	22	21,2	44	42,3	32	30,8	4	3,8	3,1	0,9
Professores (individualmente)	Coord	0	0,0	9	45,0	8	40,0	2	10,0	1	5,0	2,8	0,9
	Prof	8	7,7	40	38,5	30	28,8	20	19,2	6	5,8	2,8	1,0
Pessoal não docente	Coord	1	5,0	8	40,0	8	40,0	3	15,0	0	0,0	2,7	0,8
	Prof	9	8,7	39	37,9	38	36,9	15	14,6	2	1,9	2,6	0,9
Associação de Pais	Coord	0	0,0	6	30,0	5	25,0	8	40,0	1	5,0	3,2	1,0
	Prof	0	0,0	19	18,6	45	44,1	32	31,4	6	5,9	3,2	0,8

Pela análise da tabela e do gráfico, verificamos que os Órgãos de Administração e Gestão são os que têm mais influência na definição das políticas da Escola. O “Conselho Executivo” regista 4,8 e 4,4 de média, respectivamente, nas respostas dos coordenadores e dos professores; o “Conselho Pedagógico”, 3,9 e 4,1 e o “Conselho Geral/Conselho Geral Transitório”, 3,9 e 3,7.

Dos órgãos de gestão intermédia, o “Departamento Curricular” é o que regista as médias mais altas, 3,7 para os coordenadores e 3,6 para os professores, seguido do “Conselho de Directores de Turma”, 3,6 para os coordenadores e 3,3 para os professores e, finalmente, os “Conselhos de Turma”, que registam médias de 3,4 e 3,3, respectivamente, para os coordenadores e professores.

Os “Professores (individualmente)” e o “Pessoal não docente” registam médias mais baixas: os “Professores (individualmente)” registam uma média de 2,8 nos dois grupos e o “Pessoal não docente” 2,7 e 2,6, respectivamente, nas respostas dos coordenadores e professores.

A “Associação de Pais” regista uma média de 3,2 em ambos os grupos. Os “Grupos de professores” registam uma média de 3,0 e 3,1 respectivamente para os coordenadores e professores. Observando-se médias positivas neste último item, corrobora-se a ideia exposta na revisão da literatura de que, muitas vezes, aqueles que têm pouca autoridade formal exercem um grande poder de influência nos processos de decisão da escola (cf. Capítulo I, ponto1).

Analisando as respostas obtidas pelas suas medianas conclui-se que:

- a influência do Conselho Executivo, na definição da política da escola é **muita**, para ambos os grupos;
- a influência do Conselho Pedagógico, do Conselho Geral/Conselho Geral Transitório e dos Departamentos Curriculares é **moderada**, para ambos os grupos;
- a influência do Conselho de Directores de Turma e do Conselho de Turma é **moderada** para os coordenadores e **alguma** para os professores;
- a influência de Grupos de professores, professores (individualmente), Pessoal não docente e Associação de Pais é **alguma** para ambos os grupos.

Uma das razões que o XVII Governo Constitucional invocou para a revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas foi a necessidade de “ reforçar as lideranças das escolas” (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, preâmbulo). Analisando as respostas obtidas nesta questão podemos observar que o regime anterior Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, também permitiu a emergência de lideranças fortes, pois verificámos que o Conselho Executivo é o único órgão com **muita** influência na definição da política da escola.

3.2. Representações sobre o Departamento Curricular

Porque a dinâmica criada no departamento curricular, é modelada pela actuação dos intervenientes, professores e coordenadores, decidimos direccionar a análise, considerando

as reuniões ao nível da organização, da preparação e do conteúdo, valorizando-as quer ao nível da coordenação quer ao nível da participação individual nas mesmas.

3.2.1. Organização das reuniões de Departamento

Com esta questão quisemos conhecer o modo como se organizam as reuniões de departamento atendendo tanto a aspectos formais como a dinâmicas do seu funcionamento. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 11 - Organização das reuniões de departamento: resultados e estatísticas

		Nada adequado		Pouco Adequado		Adequado		Muito adequado		Muitíssimo adequado		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Espaço físico para as reuniões	Coord	2	10,0	1	5,0	12	60,0	5	25,0	0	0,0	3,0	0,9
	Prof	4	3,8	27	26,0	51	49,0	21	20,2	1	1,0	2,9	0,8
Horário das reuniões	Coord	0	0,0	4	20,0	8	40,0	6	30,0	2	10,0	3,3	0,9
	Prof	2	1,9	9	8,7	67	64,4	25	24,0	1	1,0	3,1	0,7
Periodicidade das reuniões	Coord	0	0,0	4	20,0	5	25,0	8	40,0	3	15,0	3,5	1,0
	Prof	2	1,9	7	6,7	72	69,2	20	19,2	3	2,9	3,1	0,7
Tempo de cada reunião	Coord	0	0,0	3	15,0	9	45,0	7	35,0	1	5,0	3,3	0,8
	Prof	3	2,9	9	8,7	73	70,2	15	14,4	4	3,8	3,1	0,7
Ordem de trabalhos	Coord	0	0,0	0	0,0	7	35,0	13	65,0	0	0,0	3,7	0,5
	Prof	0	0,0	3	2,9	65	62,5	31	29,8	5	4,8	3,4	0,6
Gestão do tempo para a partilha de ideias	Coord	0	0,0	7	35,0	10	50,0	3	15,0	0	0,0	2,8	0,7
	Prof	6	5,8	29	27,9	47	45,2	17	16,3	5	4,8	2,9	0,9
Gestão dos conflitos	Coord	0	0,0	5	25,0	8	40,0	5	25,0	2	10,0	3,2	1,0
	Prof	2	2,0	20	19,6	55	53,9	20	19,6	5	4,9	3,1	0,8
Oportunidade para apresentar propostas	Coord	0	0,0	1	5,0	6	30,0	12	60,0	1	5,0	3,7	0,7
	Prof	0	0,0	10	9,7	53	51,5	36	35,0	4	3,9	3,3	0,7
Oportunidade para intervir na tomada de decisões	Coord	0	0,0	1	5,0	5	25,0	13	65,0	1	5,0	3,7	0,7
	Prof	0	0,0	13	12,6	55	53,4	29	28,2	6	5,8	3,3	0,8

Se associarmos os cinco primeiros itens a aspectos formais da organização das reuniões e os quatro últimos às capacidades de liderança do coordenador, constatamos,

pela análise do quadro, que não há diferenças significativas na avaliação destes dois aspectos. No primeiro grupo, obtiveram-se, respectivamente no subgrupo dos coordenadores e dos professores, médias de 3,0 e 2,9 para o “Espaço físico para as reuniões”; médias de 3,3 e 3,1 para o “Horário das reuniões”; médias de 3,5 e 3,1 para a “Periodicidade das reuniões”; médias de 3,3 e 3,1 para o “Tempo de cada reunião” e médias de 3,7 e 3,4 para a “Ordem de trabalhos”. No segundo grupo, a “Gestão do tempo para a partilha de ideias” regista uma média de 2,8 para os coordenadores e de 2,9 para os professores; a “Gestão dos conflitos” apresenta uma média de 3,2 para os coordenadores e 3,1 para os professores; a “Oportunidade para apresentar propostas”, obtém 3,7 para os coordenadores e 3,3 para os professores e a “Oportunidade para intervir na tomada de decisões” atinge uma média de 3,7 para os coordenadores e de 3,3 para os professores.

Os itens em que se regista uma maior diferença entre as médias obtidas nos subgrupos dos coordenadores e dos professores são: “Periodicidade das reuniões” (3,5 para os coordenadores e 3,1 para os professores), “Oportunidade para apresentar propostas” e “Oportunidade para intervir na tomada de decisões” que registam as médias de 3,7 para os coordenadores e de 3,3 para os professores.

Analisando as respostas dadas pelas suas medianas, verificamos que estas coincidem com as percentagens mais elevadas observadas em cada item.

Assim, os Coordenadores consideram **adequado** o “Espaço físico para as reuniões”, o “Horário das reuniões”, o “Tempo de cada reunião”, a “Gestão do tempo para a partilha de ideias” e a “Gestão dos conflitos” e consideram **muito adequada** a “Periodicidade das reuniões”, a “Ordem de trabalhos”, a “Oportunidade para apresentar propostas” e a “Oportunidade para intervir na tomada de decisões”.

Relativamente aos professores, encontra-se a mediana de **adequado** na avaliação de todos os itens.

3.2.2. Frequência com que os assuntos são abordados nas reuniões de Departamento

Com a intenção de conhecer os assuntos que são abordados nas reuniões de departamento e o relevo que têm, questionamos sobre a frequência com que ocorrem. Na tabela que a seguir se apresenta registamos os resultados obtidos.

Tabela 12 - Frequência com que os assuntos são abordados nas reuniões de departamento: resultados e estatísticas

		Nunca		Quase nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Discussão de políticas educativas de escola	Coord	1	5,0	4	20,0	7	35,0	8	40,0	0	0,0	3,1	0,9
	Prof	3	2,9	18	17,3	61	58,7	16	15,4	6	5,8	3,0	0,8
Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico	Coord	0	0,0	1	5,0	5	25,0	8	40,0	6	30,0	4,0	0,9
	Prof	1	1,0	5	4,8	45	43,3	38	36,5	15	14,4	3,6	0,8
Discussão de problemas profissionais	Coord	0	0,0	1	5,0	9	45,0	10	50,0	0	0,0	3,5	0,6
	Prof	3	2,9	24	23,1	47	45,2	22	21,2	8	7,7	3,1	0,9
Gestão do Currículo	Coord	1	5,0	1	5,0	6	30,0	9	45,0	3	15,0	3,6	1,0
	Prof	2	1,9	10	9,6	60	57,7	28	26,9	4	3,8	3,2	0,7
Discussão das estratégias de ensino	Coord	1	5,0	1	5,0	4	20,0	13	65,0	1	5,0	3,6	0,9
	Prof	3	2,9	25	24,0	42	40,4	31	29,8	3	2,9	3,1	0,9
Planeamento da avaliação dos alunos	Coord	1	5,0	0	0,0	6	30,0	12	60,0	1	5,0	3,6	0,8
	Prof	2	1,9	16	15,4	44	42,3	39	37,5	3	2,9	3,2	0,8
Monitorização do aproveitamento	Coord	1	5,0	0	0,0	4	20,0	14	70,0	1	5,0	3,7	0,8
	Prof	1	1,0	8	7,8	52	50,5	36	35,0	6	5,8	3,4	0,7
Organização de actividades de Complemento Curricular	Coord	0	0,0	1	5,0	8	40,0	9	45,0	2	10,0	3,6	0,8
	Prof	2	1,9	12	11,5	40	38,5	45	43,3	5	4,8	3,4	0,8
Análise de estratégias de diferenciação pedagógica	Coord	1	5,0	2	10,0	9	45,0	8	40,0	0	0,0	3,2	0,8
	Prof	7	6,8	29	28,2	49	47,6	16	15,5	2	1,9	2,8	0,9
Análise de necessidades de formação dos professores	Coord	0	0,0	1	5,0	12	60,0	7	35,0	0	0,0	3,3	0,6
	Prof	6	5,8	20	19,2	56	53,8	17	16,3	5	4,8	3,0	0,9

Tomando por base o conjunto de itens apresentados aos inquiridos, pretendemos analisar as lógicas e rotinas de trabalho criadas nos departamentos que permitem intuir sobre a acção supervisiva do coordenador de departamento e a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Apesar da permeabilidade que reconhecemos entre estes aspectos, dividimos a análise dos itens desta tabela em três dos conceitos organizadores do nosso estudo:

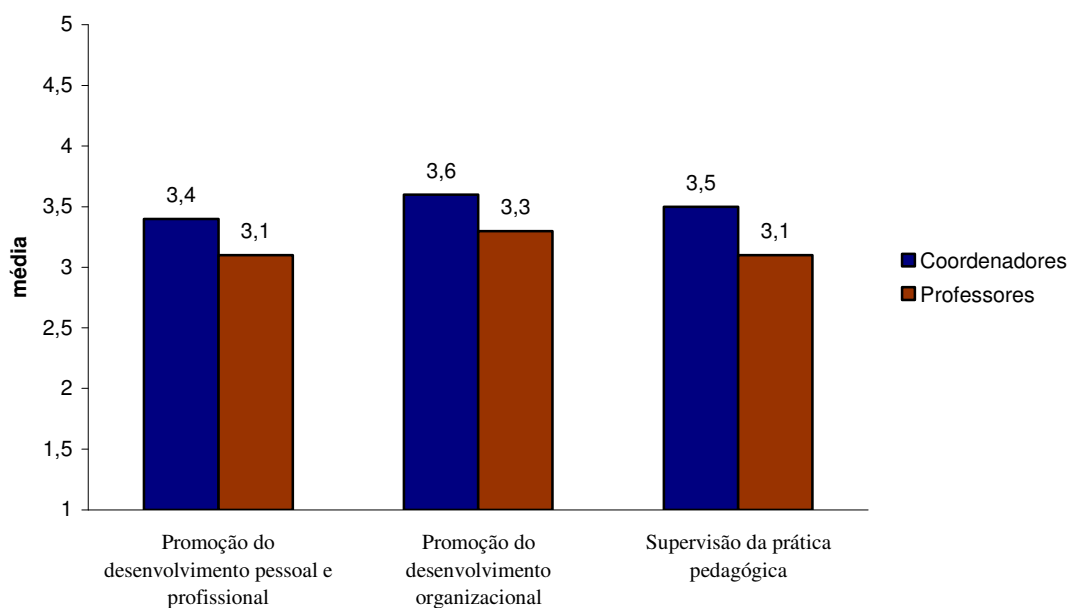
- Promoção do desenvolvimento pessoal e profissional: “Discussão de problemas profissionais”, “Análise de necessidades de formação dos professores”;

- Promoção do desenvolvimento organizacional: “Discussão de políticas educativas de escola”, “Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico” e “Monitorização do aproveitamento”;

- Supervisão da prática educativa: “Gestão do Currículo”, “Discussão das estratégias de ensino”, “Planeamento da avaliação dos alunos”, “Organização de actividades de Complemento Curricular” e “Análise de estratégias de diferenciação pedagógica”.

No gráfico seguinte, apresentamos as médias obtidas em cada um dos campos definidos.

Gráfico 4 – A acção do coordenador de departamento



Pela análise do gráfico concluímos que, comparativamente, os assuntos conducentes ao desenvolvimento organizacional são os que são abordados com maior frequência (média de 3,6 para os coordenadores e de 3,3 para os professores), seguidos dos assuntos relacionados com a supervisão da prática educativa (média de 3,5 para os coordenadores e de 3,1 para os professores) e, finalmente, os assuntos relacionados com o

desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que registam a média de 3,4 para os coordenadores e de 3,1 para os professores.

Fazendo agora uma análise dos itens, pelas suas medianas, constata-se que:

No grupo destinado a obter informação sobre a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional:

- **algumas vezes** são abordados assuntos que envolvem a “análise de necessidades de formação dos professores”, quer para os coordenadores quer para os professores;

- **algumas vezes**, na opinião dos professores, são abordados assuntos que envolvem a “discussão de problemas profissionais”, situando-se a mediana, no caso dos coordenadores, entre **algumas vezes** e **muitas vezes**.

No grupo destinado a obter informação sobre a promoção do desenvolvimento organizacional:

- **muitas vezes** são abordados assuntos relacionados com “pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico”, quer para os coordenadores quer para os professores;

- **algumas vezes** são abordados assuntos que envolvem a “discussão de políticas educativas de escola”, quer para os coordenadores quer para os professores;

- **muitas vezes**, na opinião dos coordenadores, e **algumas vezes**, na opinião dos professores, são abordados assuntos relacionados com a “monitorização do aproveitamento” .

No grupo destinado a obter informação sobre a supervisão da prática educativa:

- **algumas vezes** são abordados assuntos que envolvem a “análise de estratégias de diferenciação pedagógica”, quer para os coordenadores quer para os professores;

- **muitas vezes**, assinalam os coordenadores, e **algumas vezes**, respondem os professores, são abordados assuntos relacionados com a “gestão do currículo”, a “discussão das estratégias de ensino”, o “planeamento da avaliação dos alunos” e a “organização de actividades de complemento curricular”.

Procurando agora avaliar a acção do coordenador tendo em vista a supervisão da prática educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional,

(hipótese 1), vamos considerar as respostas conjuntas “algumas vezes”, “ muitas vezes” e “sempre ou quase sempre” como favoráveis.

Apresentamos, de seguida, as tabelas referentes aos testes binomiais efectuados.

Nestes testes, consideramos a hipótese nula $H_0: p = 50\%$ e a hipótese alternativa $H_1: p \neq 50\%$.

Tabela 13 - Binomial Test - Questionários aos coordenadores

		N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
Discussão de políticas educativas de escola	Favoráveis	15	0,75	0,50	0,041
	Desfavoráveis	5	0,25		
	Total	20	1,00		
Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
Discussão de problemas profissionais	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
Gestão do Currículo	Favoráveis	18	0,90	0,50	0,000
	Desfavoráveis	2	0,10		
	Total	20	1,00		
Discussão das estratégias de ensino	Favoráveis	18	0,90	0,50	0,000
	Desfavoráveis	2	0,10		
	Total	20	1,00		
Planeamento da avaliação dos alunos	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
Monitorização do aproveitamento	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
Organização de actividades de Complemento Curricular	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
Análise de estratégias de diferenciação pedagógica	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,003
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
Análise de necessidades de formação dos professores	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		

Tabela 14 - Binomial Test - Questionário aos professores

		N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
Discussão de políticas educativas de escola	Favoráveis	83	0,80	0,50	0,000
	Desfavoráveis	21	0,20		
	Total	104	1,00		
Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico	Favoráveis	98	0,94	0,50	0,000
	Desfavoráveis	6	0,06		
	Total	104	1,00		
Discussão de problemas profissionais	Favoráveis	77	0,74	0,50	0,000
	Desfavoráveis	27	0,06		
	Total	104	1,00		
Gestão do Currículo	Favoráveis	92	0,88	0,50	0,000
	Desfavoráveis	12	0,12		
	Total	104	1,00		
Discussão das estratégias de ensino	Favoráveis	76	0,73	0,50	0,000
	Desfavoráveis	28	0,27		
	Total	104	1,00		
Planeamento da avaliação dos alunos	Favoráveis	86	0,83	0,50	0,000
	Desfavoráveis	18	0,17		
	Total	104	1,00		
Monitorização do aproveitamento	Favoráveis	94	0,91	0,50	0,000
	Desfavoráveis	9	0,09		
	Total	103	1,00		
Organização de actividades de Complemento Curricular	Favoráveis	90	0,87	0,50	0,000
	Desfavoráveis	14	0,13		
	Total	104	1,00		
Análise de estratégias de diferenciação pedagógica	Favoráveis	67	0,65	0,50	0,003
	Desfavoráveis	36	0,35		
	Total	103	1,00		
Análise de necessidades de formação dos professores	Favoráveis	78	0,75	0,50	0,000
	Desfavoráveis	26	0,25		
	Total	104	1,00		

Verificamos, pela leitura das tabelas, que todos os itens têm significado estatístico ($p < 0,05$) e que todos eles são favoráveis à validação da hipótese 1, isto é, o coordenador de departamento desenvolve a sua acção, tendo em vista a supervisão da prática educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

3.2.3. Sentimentos e emoções experimentados depois das reuniões de Departamento

Porque o professor e o coordenador são pessoas, cuja acção está envolvida por sentimentos e porque, “numa escola reflexiva, a dimensão afectiva também não poderá, de forma alguma, estar ausente” (Tavares, 2000, p.62), analisaremos as reacções afectivas, agradáveis e desagradáveis, experimentadas depois das reuniões de departamento.

Na tabela seguinte apresentamos os resultados obtidos.

Tabela 15 - Sentimentos e emoções experimentados depois das reuniões de departamento: resultados e estatísticas

		Nunca		Quase nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Satisfeito(a)	Coord	0	0,0	1	5,0	9	45,0	9	45,0	1	5,0	3,5	0,7
	Prof	2	1,9	15	14,4	60	57,7	24	23,1	3	2,9	3,1	0,8
Frustrado(a).	Coord	5	25,0	2	10,0	12	60,0	1	5,0	0	0,0	2,5	0,9
	Prof	19	18,3	25	24,0	43	41,3	16	15,4	1	1,0	2,6	1,0
Preocupado(a)	Coord	1	5,0	3	15,0	10	50,0	6	30,0	0	0,0	3,1	0,8
	Prof	4	3,8	15	14,4	60	57,7	23	22,1	2	1,9	3,0	0,8
Desanimado(a)	Coord	2	10,0	9	45,0	7	35,0	2	10,0	0	0,0	2,5	0,8
	Prof	15	14,4	35	33,7	34	32,7	17	16,3	3	2,9	2,6	1,0
Optimista	Coord	0	0,0	2	10,0	8	40,0	9	45,0	1	5,0	3,5	0,8
	Prof	6	5,8	39	37,5	41	39,4	15	14,4	3	2,9	2,7	0,9
Estimulado(a)	Coord	0	0,0	3	15,0	11	55,0	4	20,0	2	10,0	3,3	0,9
	Prof	6	5,8	30	28,8	52	50,0	14	13,5	2	1,9	2,8	0,8

Pela análise da tabela, verifica-se que os *sentimentos positivos* registam sempre médias positivas: “satisfeito(a)” regista uma média de 3,5 para os coordenadores e de 3,1 para os professores, “optimista” regista uma média de 3,5 para os coordenadores e de 2,7 para os professores e “estimulado(a)” regista uma média de 3,3 para os coordenadores e de 2,8 para os professores.

Os sentimentos negativos apresentam, por sua vez, médias próximas do valor negativo: “frustrado(a)” e “desanimado(a)” registam médias de 2,5 para os coordenadores e de 2,6 para os professores.

É interessante notar que, nos *sentimentos positivos*, os coordenadores registam uma média, mais alta que os professores e, nos *sentimentos negativos*, verifica-se o inverso.

Relativamente ao sentimento “preocupado(a)”, atinge-se uma média de 3,1 para os coordenadores e de 3,0 para os professores, sendo também de realçar que 80% dos coordenadores e 78,8% dos professores ficam preocupados **algumas** ou **muitas vezes** e que 1,9% dos professores ficam preocupados **sempre ou quase sempre**.

3.2.4. Contributo dos professores para o bom funcionamento do Departamento

Porque para o bom funcionamento dos departamentos é importante o contributo de todos os actores envolvidos, quisemos conhecer a forma como os professores participam nas reuniões. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 16 - Contributo dos professores para o bom funcionamento do departamento: resultados e estatísticas

		Discordo totalmente		Discordo em parte		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Os professores participam activamente na discussão dos vários assuntos	Coord	0	0,0	7	35,0	8	40,0	2	10,0	3	15,0	3,1	1,1
	Prof	1	1,0	23	22,1	51	49,0	20	19,2	9	8,7	3,1	0,9
Os professores participam activamente nos grupos de trabalho /dinamização de actividades	Coord	0	0,0	4	20,0	6	30,0	10	50,0	0	0,0	3,3	0,8
	Prof	3	2,9	20	19,2	55	52,9	19	18,3	7	6,7	3,1	0,9
Os professores respeitam o cumprimento de prazos	Coord	0	0,0	6	30,0	8	40,0	6	30,0	0	0,0	3,0	0,8
	Prof	2	1,9	24	23,1	53	51,0	17	16,3	8	7,7	3,0	0,9
Os professores usam as reuniões para se auto-promoverem	Coord	10	50,0	7	35,0	3	15,0	0	0,0	0	0,0	1,7	0,7
	Prof	28	26,9	56	53,8	13	12,5	6	5,8	1	1,0	2,0	0,9
Os professores são conflituosos	Coord	8	40,0	9	45,0	3	15,0	0	0,0	0	0,0	1,8	0,7
	Prof	27	26,0	47	45,2	21	20,2	7	6,7	2	1,9	2,1	0,9
A maioria dos professores apenas assiste às reuniões	Coord	2	10,0	6	30,0	9	45,0	3	15,0	0	0,0	2,7	0,9
	Prof	6	5,8	42	40,4	36	34,6	19	18,3	1	1,0	2,7	0,9
Os professores respeitam as opiniões dos seus pares	Coord	0	0,0	7	35,0	6	30,0	5	25,0	2	10,0	3,1	1,0
	Prof	1	1,0	20	19,2	65	62,5	13	12,5	5	4,8	3,0	0,7
Os professores respeitam as opiniões do(a) Coordenador(a)	Coord	0	0,0	3	15,0	7	35,0	8	40,0	2	10,0	3,5	0,9
	Prof	1	1,0	8	7,7	48	46,2	35	33,7	12	11,5	3,5	0,8
Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos	Coord	0	0,0	10	50,0	8	40,0	2	10,0	0	0,0	2,6	0,7
	Prof	0	0,0	28	26,9	55	52,9	16	15,4	5	4,8	3,0	0,8
Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária	Coord	4	20,0	9	45,0	6	30,0	1	5,0	0	0,0	2,2	0,8
	Prof	3	2,9	47	45,2	47	45,2	6	5,8	1	1,0	2,6	0,7

Através da observação da tabela, apuramos que, relativamente à participação dos professores nas reuniões, a opinião é positiva: o item “Os professores participam activamente na discussão dos vários assuntos” regista uma média de 3,1 em ambos os grupos e “Os professores participam activamente nos grupos de trabalho /dinamização de actividades” obtém uma média de 3,3, considerando a opinião dos coordenadores, e de 3,1, considerando a dos professores. Relativamente à preparação prévia das reuniões, constata-se uma avaliação menos positiva. De facto, a afirmação “Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos” apresenta uma média de 2,6, tendo em conta a proposta dos coordenadores, e de 3,0, tendo em consideração a dos professores e a afirmação “Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária” regista uma média de 2,2, de acordo com os coordenadores, e de 2,6, considerando a opinião dos professores. “Os professores respeitam o cumprimento dos prazos” alcança uma média de 3,0 nos dois grupos.

Levando em linha de conta as afirmações relacionadas com o respeito pelas opiniões, conclui-se que o respeito pela opinião do coordenador regista uma média superior ao respeito pela opinião dos seus pares, o que reforça o interesse da nossa reflexão sobre a importância do coordenador nas vertentes de líder e de supervisor e o seu papel na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, configurando-o como um elemento estratégico na promoção de uma escola reflexiva. O item “Os professores respeitam as opiniões dos seus pares” regista uma média de 3,1, na opinião dos coordenadores, e de 3,0 na opinião dos professores, e o item “Os professores respeitam as opiniões do(a) Coordenador(a)” apresenta uma média de 3,5 em ambos os grupos.

Nos restantes itens observa-se o seguinte: “Os professores usam as reuniões para se auto-promoverem” regista uma média de 1,7, considerando a opinião dos coordenadores, e de 2,0, considerando a opinião dos professores; “Os professores são conflituosos” obtém uma média de 1,8, segundo os coordenadores, e de 2,1, de acordo com os professores. No item “A maioria dos professores apenas *assiste* às reuniões”, atinge-se uma média de 2,7, em ambos os grupos. Em relação a esta última afirmação, verifica-se que 60% (concordo-45% e concordo bastante-15%) dos coordenadores são de opinião que a maioria dos professores apenas assiste às reuniões e que 53,9% (concordo-34,6%, concordo bastante-18,3% e concordo totalmente-1%) dos professores são da mesma opinião, como se pode ver nas tabelas seguintes.

Nos itens 1, 2, 3, 7, 8, 9 e 10 consideramos como respostas favoráveis as respostas conjuntas “Concordo”, “Concordo bastante” e “Concordo totalmente” e nos itens 4, 5 e 6 as respostas conjuntas “Discordo totalmente” e “Discordo em parte”.

Tabela 17 - Binomial Test - Questionário aos coordenadores

	Cat.	N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
1- Os professores participam activamente na discussão dos vários assuntos	Favoráveis	13	0,65	0,50	0,26
	Desfavoráveis	7	0,35		
	Total	20	1,00		
2- Os professores participam activamente nos grupos de trabalho /dinamização de actividades	Favoráveis	16	0,80	0,50	0,01
	Desfavoráveis	4	0,2		
	Total	20	1,00		
3- Os professores respeitam o cumprimento de prazos	Favoráveis	14	0,70	0,50	0,12
	Desfavoráveis	6	0,30		
	Total	20	1,00		
4- Os professores usam as reuniões para se auto-promoverem	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,00
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
5- Os professores são conflituosos	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,00
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
6- A maioria dos professores apenas <i>assiste</i> às reuniões	Favoráveis	8	0,40	0,50	0,50
	Desfavoráveis	12	0,60		
	Total	20	1,00		
7- Os professores respeitam as opiniões dos seus pares	Favoráveis	13	0,65	0,50	0,26
	Desfavoráveis	7	0,35		
	Total	20	1,00		
8- Os professores respeitam as opiniões do(a) Coordenador(a)	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,00
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
9- Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos	Favoráveis	10	0,50	0,50	1,18
	Desfavoráveis	10	0,50		
	Total	20	1,00		
10- Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária	Favoráveis	7	0,35	0,50	0,26
	Desfavoráveis	13	0,65		
	Total	20	1,00		

Pela análise desta tabela, verificamos que os itens 1, 3, 6, 7, 9 e 10 não têm significado estatístico e que os coordenadores fazem uma avaliação negativa da participação dos professores nos itens 6 (“A maioria dos professores apenas *assiste* às reuniões”) e 10 (“Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária”).

Tabela 18 - Binomial Test - Questionário aos professores

	Cat.	N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
1- Os professores participam activamente na discussão dos vários assuntos	Favoráveis	80	0,77	0,50	0,00
	Desfavoráveis	24	0,23		
	Total	104	1,00		
2- Os professores participam activamente nos grupos de trabalho /dinamização de actividades	Favoráveis	81	0,78	0,50	0,00
	Desfavoráveis	23	0,22		
	Total	104	1,00		
3- Os professores respeitam o cumprimento de prazos	Favoráveis	78	0,75	0,50	0,00
	Desfavoráveis	26	0,25		
	Total	104	1,00		
4- Os professores usam as reuniões para se auto-promoverem	Favoráveis	84	0,81	0,50	0,00
	Desfavoráveis	20	0,19		
	Total	104	1,00		
5- Os professores são conflituosos	Favoráveis	74	0,71	0,50	0,00
	Desfavoráveis	30	0,29		
	Total	104	1,00		
6- A maioria dos professores apenas <i>assiste</i> às reuniões	Favoráveis	48	0,46	0,50	0,49
	Desfavoráveis	56	0,54		
	Total	104	1,00		
7- Os professores respeitam as opiniões dos seus pares	Favoráveis	83	0,80	0,50	0,00
	Desfavoráveis	21	0,20		
	Total	104	1,00		
8- Os professores respeitam as opiniões do(a) Coordenador(a)	Favoráveis	95	0,91	0,50	0,00
	Desfavoráveis	9	0,09		
	Total	104	1,00		
9- Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos	Favoráveis	76	0,73	0,50	0,00
	Desfavoráveis	28	0,27		
	Total	104	1,00		
10- Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária	Favoráveis	54	0,52	0,50	0,77
	Desfavoráveis	50	0,48		
	Total	104	1,00		

Pela análise desta tabela, verificamos que os itens 6 e 10 não têm significado estatístico e que os professores fazem uma avaliação negativa da participação dos professores no item 6 (“A maioria dos professores apenas *assiste* às reuniões”).

Numa escola que se quer reflexiva, muitos professores ainda parecem encarar as reuniões de departamento numa lógica burocrático-administrativa, de cumprimento de um horário estabelecido. Também aqui o coordenador terá a responsabilidade acrescida de incentivar a participação colectiva e de contrariar a tradição de um trabalho solitário e egocêntrico, envolvendo os professores na reflexão e tomada de decisão.

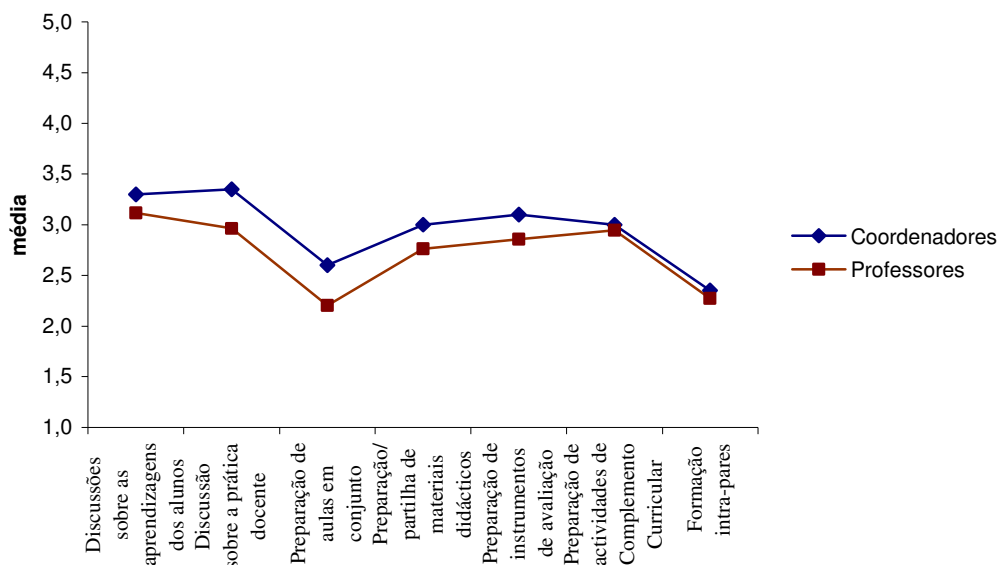
3.2.5. Frequência com que as seguintes dinâmicas fazem parte do Trabalho do Departamento

Com esta questão foi nossa intenção inteirarmo-nos sobre as dinâmicas de trabalho colaborativo que ocorrem nos departamentos curriculares. Na tabela e gráfico que a seguir apresentamos damos a conhecer os resultados obtidos.

Tabela 19 - Frequência com que as seguintes dinâmicas fazem parte do trabalho do departamento: resultados e estatísticas

		Nunca		Quase nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Discussões sobre as aprendizagens dos alunos	Coord	1	5,0	2	10,0	7	35,0	10	50,0	0	0,0	3,3	0,9
	Prof	2	1,9	20	19,2	50	48,1	28	26,9	4	3,8	3,1	0,8
Discussão sobre a prática docente	Coord	1	5,0	2	10,0	6	30,0	11	55,0	0	0,0	3,4	0,9
	Prof	4	3,8	27	26,0	46	44,2	23	22,1	4	3,8	3,0	0,9
Preparação de aulas em conjunto	Coord	3	15,0	4	20,0	11	55,0	2	10,0	0	0,0	2,6	0,9
	Prof	24	23,1	46	44,2	24	23,1	9	8,7	1	1,0	2,2	0,9
Preparação/partilha de materiais didáticos	Coord	2	10,0	2	10,0	10	50,0	6	30,0	0	0,0	3,0	0,9
	Prof	12	11,5	30	28,8	36	34,6	23	22,1	3	2,9	2,8	1,0
Preparação de instrumentos de avaliação	Coord	2	10,0	1	5,0	10	50,0	7	35,0	0	0,0	3,1	0,9
	Prof	13	12,5	24	23,1	37	35,6	25	24,0	5	4,8	2,9	1,1
Preparação de actividades de Complemento Curricular	Coord	1	5,0	3	15,0	11	55,0	5	25,0	0	0,0	3,0	0,8
	Prof	8	7,7	23	22,1	44	42,3	25	24,0	4	3,8	2,9	1,0
Formação intra-pares	Coord	5	25,0	3	15,0	12	60,0	0	0,0	0	0,0	2,4	0,9
	Prof	22	21,4	41	39,8	32	31,1	6	5,8	2	1,9	2,3	0,9

Gráfico 5 - Reflexão e trabalho colaborativo no departamento curricular



Os resultados indicam que as dinâmicas de trabalho colaborativo de colegialidade e de reflexão ainda não são uma prática corrente nas dinâmicas do trabalho do departamento, como facilmente se observa no gráfico. As médias obtidas, tanto nos resultados dos coordenadores como nos dos professores encontram-se muito próximas do 3. A média mais alta é obtida em relação à discussão sobre a prática docente: 3,3 e 3,1, respectivamente pelas percepções dos coordenadores e dos professores, logo seguida da discussão sobre as aprendizagens dos alunos: 3,4 e 3,0, respectivamente na perspectiva dos coordenadores e dos professores.

A preparação de aulas em conjunto (2,6 para os coordenadores e 2,2 para os professores) e a formação intra-pares (2,4 para os coordenadores e 2,3 para os professores) são as que registam médias mais baixas.

Fazendo a análise pelas suas medianas, verifica-se que:

- **algumas vezes** acontece, em sede de departamento curricular, a “preparação/partilha de materiais didáticos, a “preparação de instrumentos de avaliação” e a “preparação de actividades de Complemento Curricular”;
- **algumas vezes**, na opinião dos coordenadores, e **quase nunca**, na opinião dos professores ocorre a “preparação de aulas em conjunto” e a “formação intra-pares”;

- **muitas vezes**, na opinião dos coordenadores, e **algumas vezes** na opinião dos professores é feita a discussão sobre a prática docente;

- **algumas vezes**, na opinião dos professores há lugar a “discussões sobre as aprendizagens dos alunos”, situando-se a mediana, no caso dos coordenadores, entre **algumas vezes e muitas vezes**.

Procurando agora avaliar a acção do coordenador na promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo (hipótese 2), vamos considerar as respostas conjuntas “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre ou quase sempre”, como respostas favoráveis a essa avaliação.

Apresentamos de seguida as tabelas referentes aos testes binomiais efectuados:

Tabela 20 - Binomial Test - Questionário aos Coordenadores

	Cat.	N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
1-Discussões sobre as aprendizagens dos alunos	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,003
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
2-Discussão sobre a prática docente	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,003
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
3-Preparação de aulas em conjunto	Favoráveis	13	0,65	0,50	0,263
	Desfavoráveis	7	0,35		
	Total	20	1,00		
4-Preparação/ partilha de materiais didácticos	Favoráveis	16	0,80	0,50	0,012
	Desfavoráveis	4	0,20		
	Total	20	1,00		
5-Preparação de instrumentos de avaliação	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,003
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
6-Preparação de actividades de Complemento Curricular	Favoráveis	16	0,80	0,50	0,012
	Desfavoráveis	4	0,20		
	Total	20	1,00		
7-Formação intra-pares	Favoráveis	12	0,60	0,50	0,503
	Desfavoráveis	8	0,40		
	Total	20	1,00		

Tabela 21 - Binomial Test - Questionário aos professores

	Cat.	N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
1-Discussões sobre as aprendizagens dos alunos	Favoráveis	82	0,79	0,50	0,000
	Desfavoráveis	22	0,21		
	Total	104	1,00		
2-Discussão sobre a prática docente	Favoráveis	73	0,70	0,50	0,000
	Desfavoráveis	31	0,30		
	Total	104	1,00		
3-Preparação de aulas em conjunto	Favoráveis	34	0,33	0,50	0,001
	Desfavoráveis	70	0,67		
	Total	104	1,00		
4-Preparação/ partilha de materiais didácticos	Favoráveis	62	0,60	0,50	0,062
	Desfavoráveis	42	0,40		
	Total	104	1,00		
5-Preparação de instrumentos de avaliação	Favoráveis	67	0,64	0,50	0,004
	Desfavoráveis	37	0,36		
	Total	104	1,00		
6-Preparação de actividades de Complemento Curricular	Favoráveis	73	0,70	0,50	0,000
	Desfavoráveis	31	0,30		
	Total	104	1,00		
7-Formação intra-pares	Favoráveis	40	0,39	0,50	0,030
	Desfavoráveis	63	0,61		
	Total	103	1,00		

Analisando a tabela obtida com os questionários efectuados aos coordenadores, verificamos que 5 itens (1, 2, 4, 5 e 6) têm percentagens de respostas com significado estatístico, sendo todas elas favoráveis à avaliação positiva da acção do coordenador no campo do trabalho colaborativo. Os itens 3 e 7 não têm resultados com significado estatístico, mas, se tivessem, também seriam favoráveis, pois a percentagem de respostas favoráveis é superior à percentagem de respostas desfavoráveis.

A tabela obtida com os questionários efectuados aos professores permite constatar que 6 itens (1, 2, 3, 5, 6 e 7) têm significado estatístico, sendo 4 favoráveis (1- Discussões sobre as aprendizagens dos alunos, 2-Discussão sobre a prática docente, 5-Preparação de instrumentos de avaliação e 6-Preparação de actividades de Complemento Curricular) e dois desfavoráveis (3-Preparação de aulas em conjunto e 7-Formação intra-pares). O item 4 não tem significado estatístico, mas, se tivesse, seria favorável, pois a percentagem de casos favoráveis é superior à dos casos desfavoráveis.

A revisão da literatura efectuada fornece-nos consistência para afirmarmos que a escola se torna efectivamente aprendente e eficaz quando desenvolve no seu seio rotinas que privilegiam o desenvolvimento de culturas colaborativas e de colegialidade entre os seus membros. Esta postura é particularmente importante no dinamismo criado no departamento curricular. Com efeito, este deverá assumir um papel preponderante na

consecução de uma reflexão crítica sobre as acções e experiências no sentido de as enriquecer, prosseguindo assim uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

No entanto, apesar de o grau de satisfação médio obtido no ponto 3.2.1 relativamente ao item “trabalho colaborativo” ter sido positivo, registando-se as médias de 3,6 e de 3,5 respectivamente no grupo dos coordenadores e professores, a realidade que encontramos com a análise desta questão aponta ainda alguma fragilidade no trabalho colegial dos professores.

Por outro lado, sendo amplamente reconhecida a importância das condições de trabalho na promoção do trabalho colaborativo, alguns estudos recentes têm apontado a constituição de mega-departamentos como uma dificuldade na coordenação das actividades, o que também é corroborado pela análise efectuada por alguns dos inquiridos. Antecipando alguns relatos reproduzidos no ponto seguinte, referimos que um professor, fazendo uma reflexão sobre o funcionamento do seu Departamento, nos diz que “é um grupo muito grande e o elevado número de professores de diferentes disciplinas reunidos em conjunto não facilita o funcionamento como departamento”. E porque a escola não é apenas meio de reprodução, mas também de interpretação e adaptação a imposições exteriores, alguns relatos apontam-nos soluções para este problema. Por exemplo, um Coordenador afirma que “as reuniões de departamento, em regra duas por período, destinam-se a informar os colegas das decisões do Conselho Pedagógico ou pedir parecer do departamento sobre certos assuntos. Todo o trabalho de planeamento de actividades, discussão de estratégias, gestão do currículo, reflexão sobre avaliação dos alunos, é realizado em grupos de recrutamento que reúnem com maior frequência”. Assim, o trabalho em pequenos grupos parece ter mais impacto e mais êxito na construção de uma escola reflexiva, que os nossos inquiridos definem como “Instituição que promove a reflexão constante sobre as práticas e os seus efeitos e desenvolve processos de partilha de conhecimentos”, (cf. ponto 3.4) numa clara associação à colegialidade entre os seus membros.

3.2.6. Reflexão sobre o Departamento Curricular (análise das respostas à questão aberta)

Para completar a reflexão sobre o funcionamento do departamento curricular inserimos no questionário uma questão aberta. Nos quadros seguinte registamos as respostas obtidas.

Quadro 13 - Registo dos comentários dos coordenadores

“ Os elementos que constituem o meu departamento são prestáveis e disponíveis. Muitos deles com uma competência, a vários níveis da vida na escola, acima da média.

A falta de tempo e a burocracia existentes fazem com que, a grande maioria das vezes, não se consiga partilhar pontos de vista, material, instrumentos de avaliação, preparação de actividades e muito menos formação inter-pares.

Só o sentido de responsabilidade, o bom ambiente de trabalho e a amizade permitem desenvolver as actividades acima enunciadas, mas fora do horário de trabalho dos professores. O mesmo se passa com as actividades desenvolvidas com os alunos.”

“O meu departamento, Matemática e Ciências Experimentais, é constituído por 51 professores, que pertencem a diferentes grupos de recrutamento, nomeadamente; 500, 510, 520, 540 e 550, que leccionam disciplinas muito diferentes e algumas delas sem qualquer afinidade.

As reuniões de departamento, em regra duas por período, destinam-se a informar os colegas das decisões do Conselho Pedagógico ou pedir parecer do departamento sobre certos assuntos.

Todo o trabalho de planeamento de actividades, discussão de estratégias, gestão do currículo, reflexão sobre avaliação dos alunos, é realizado em grupos de recrutamento que reúnem com maior frequência.”

“O Departamento das Ciências Exactas reúne todas as semanas, às terças-feiras, para dar cumprimento ao Plano de Matemática onde quase todos os itens assinalados no ponto E são tratados. Há uma partilha sistemática de materiais / de preparação de aulas em conjunto / discussão de prática docente / formação inter-pares, o que se deve à boa coordenação e liderança da coordenadora do projecto”.

“O departamento de Línguas é um grupo de pessoas muito heterogéneo, onde frequentemente as relações inter-pessoais são difíceis, o que se reflecte no trabalho desenvolvido. Não há partilha suficiente entre os membros que o constituem”.

Quadro 14 - Registo dos comentários dos professores

<p>“O grupo de EVT funciona; colabora; partilha; entre-ajuda-se mutuamente, estando sempre disponível para trabalhar com os outros grupos disciplinares, o que nem sempre é recíproco. Existem elementos individualistas; conflituosos; egoístas que não participam nas actividades do departamento e põem muitas vezes em questão as actividades propostas por outros grupos”.</p>
<p>“Num rebanho basta uma ovelha ronha para o estragar. E se forem duas, pior. E se as duas forem um casal... Basta inquirir a “fonte” e toda a “cidade” anda doente”.</p>
<p>“As últimas alterações operadas na Carreira Docente (Estatuto e avaliação) vieram alterar as relações humanas e dificultar o trabalho cooperativo, tão necessário a boas práticas e reflexões”.</p>
<p>“Os docentes deveriam intervir, participar, orientar, com mais profissionalismo, não considerando apenas interesses pessoais, mas sim comuns e não deixar que discordâncias, quer pessoais, quer profissionais, interfiram na tomada de decisões”.</p>
<p>“Com o processo de avaliação de professores e tendo em atenção o mundo competitivo em que vivemos, este processo pode trazer alguns conflitos e atritos nos professores do departamento”.</p>
<p>“A preparação de aulas e a partilha de materiais didácticos é feita em grupo disciplinar e não em departamento, assim como os elementos/instrumentos de avaliação”.</p>
<p>“É um grupo muito grande e o elevado número de professores de diferentes disciplinas reunidos em conjunto não facilita o funcionamento como departamento”.</p>
<p>“Demasiado grande, interesses diversificados pelo facto de integrar grupos díspares”.</p>
<p>“Na minha opinião, nas reuniões de Departamento falta o momento de partilha e de inter-ajuda entre os professores. Parece que as reuniões são só feitas para dar a conhecer as decisões do Conselho Pedagógico, dar a conhecer aos colegas o ponto de situação da matéria dada e pouco mais”.</p>

Analisando as diversas opiniões recolhidas, constatamos que elas revelam sobretudo dificuldades sentidas pelos inquiridos relativamente ao funcionamento dos departamentos curriculares. Apenas a opinião de um coordenador traduz optimismo, elogiando de uma forma aberta os elementos do departamento: “os elementos que constituem o meu departamento são prestáveis e disponíveis. Muitos deles com uma competência, a vários níveis da vida na escola, acima da média”.

Para analisarmos as restantes opiniões, definimos um conjunto de categorias sugeridas pela análise dos textos produzidos pelos inquiridos e procedemos à sua quantificação. O conjunto de categorias foi definido *a posteriori* de acordo com o *corpus* de análise.

No quadro seguinte, registamos as categorias sugeridas pela análise das reflexões que traduzem os constrangimentos sentidos no departamento curricular.

Tabela 22 - Análise das reflexões sobre o departamento curricular

Categorias	Nº de ocorrências
Tamanho do Departamento	4
Relações inter-pessoais	4
Trabalho em grupos	3
Estatuto da Carreira Docente	2
Informação	2

Desta análise sobressai o facto dos departamentos serem muito grandes e heterogéneos (quatro ocorrências), o que transforma as reuniões em transmissões de informações do Conselho Pedagógico (duas ocorrências) e origina a opção pelo trabalho em pequenos grupos (três ocorrências).

Registam-se também quatro referências às relações inter-pessoais difíceis e duas relacionadas com as dificuldades motivadas pelo Novo Estatuto da Careira docente e pela avaliação do desempenho.

3.3. Representações sobre o Coordenador de Departamento

Porque o coordenador, enquanto gestor intermédio, desempenha um papel fundamental na escola, pretendemos identificar as características necessárias à promoção de uma cultura de trabalho reflexiva, colaborativa e potenciadora de uma escola de qualidade. Visamos ainda reflectir sobre a supervisão, apontando as suas potencialidades, substantivadas na vivência dos profissionais que, dia-a-dia, se empenham para que a escola cresça e se desenvolva.

3.3.1 Avaliação da liderança do Coordenador

Para conhecermos o perfil dos coordenadores inquiridos, apresentámos alguns itens relacionados com a sua actuação. Na tabela seguinte apresentam-se os resultados obtidos.

Tabela 23 - Avaliação da liderança do coordenador: resultados e estatísticas

		Nunca		Quase nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Procura enfatizar a responsabilidade individual dos membros do Departamento	Coord	0	0,0	3	15,0	4	20,0	10	50,0	3	15,0	3,7	0,9
	Prof	3	2,9	5	4,8	35	33,7	46	44,2	15	14,4	3,6	0,9
Promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores do Departamento	Coord	0	0,0	0	0,0	8	40,0	7	35,0	5	25,0	3,9	0,8
	Prof	0	0,0	8	7,7	36	34,6	44	42,3	16	15,4	3,7	0,8
Apoia o desenvolvimento profissional dos professores	Coord	0	0,0	1	5,0	9	45,0	6	30,0	4	20,0	3,7	0,9
	Prof	2	1,9	9	8,7	43	41,3	31	29,8	19	18,3	3,5	1,0
Dá atenção aos problemas profissionais dos professores	Coord	0	0,0	0	0,0	9	45,0	6	30,0	5	25,0	3,8	0,8
	Prof	0	0,0	10	9,6	35	33,7	37	35,6	22	21,2	3,7	0,9
Dá atenção aos problemas pessoais dos professores	Coord	0	0,0	2	10,0	6	30,0	8	40,0	4	20,0	3,7	0,9
	Prof	3	3,0	18	17,8	34	33,7	33	32,7	13	12,9	3,3	1,0
Transmite com rigor as decisões do Conselho Pedagógico	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	5	25,0	14	70,0	4,7	0,6
	Prof	0	0,0	0	0,0	6	5,8	28	26,9	70	67,3	4,6	0,6
Procura que o seu Departamento interaja com outros Departamentos	Coord	0	0,0	2	10,0	7	35,0	5	25,0	6	30,0	3,8	1,0
	Prof	2	1,9	12	11,5	40	38,5	41	39,4	9	8,7	3,4	0,9
Reconhece o trabalho de cada professor	Coord	0	0,0	1	5,0	3	15,0	7	35,0	9	45,0	4,2	0,9
	Prof	1	1,0	6	5,8	20	19,4	43	41,7	33	32,0	4,0	0,9
Apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem	Coord	0	0,0	0	0,0	3	15,0	10	50,0	7	35,0	4,2	0,7
	Prof	1	1,0	2	1,9	28	26,9	37	35,6	36	34,6	4,0	0,9
Empenha-se nos processos de mudança	Coord	0	0,0	0	0,0	4	20,0	7	35,0	9	45,0	4,3	0,8
	Prof	0	0,0	4	3,8	31	29,8	35	33,7	34	32,7	4,0	0,9
Delega competências e responsabilidades	Coord	0	0,0	1	5,0	5	25,0	11	55,0	3	15,0	3,8	0,8
	Prof	3	2,9	9	8,7	32	30,8	47	45,2	13	12,5	3,6	0,9
Envolve os professores do Departamento na tomada de decisões	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	9	45,0	10	50,0	4,5	0,6
	Prof	0	0,0	4	3,8	17	16,3	40	38,5	43	41,3	4,2	0,8

Impõe os seus pontos de vista ao grupo	Coord	4	20,0	8	40,0	6	30,0	1	5,0	1	5,0	2,4	1,0
	Prof	34	32,7	40	38,5	14	13,5	12	11,5	4	3,8	2,2	1,1
Aceita críticas	Coord	0	0,0	0	0,0	2	10,0	11	55,0	7	35,0	4,3	0,6
	Prof	1	1,0	6	5,8	18	17,5	34	33,0	44	42,7	4,1	1,0
Sente que tem que fazer tudo sozinho(a)	Coord	2	10,0	6	30,0	9	45,0	3	15,0	0	0,0	2,7	0,9
Apenas dá valor ao seu trabalho	Prof	71	68,9	19	18,4	10	9,7	3	2,9	0	0,0	1,5	0,8

Com o objectivo de melhor compreendermos a actuação do coordenador de departamento, definimos três linhas de análise facilitadoras da percepção de pontos fracos e fortes da acção por si desenvolvida: qualidade da liderança, competências de coordenação e supervisão e competências de âmbito relacional. Dada a permeabilidade que existe entre estas linhas de análise, estamos conscientes de que poderíamos ter estabelecido outras relações e, possivelmente, obter a partir daí, outras ilações.

A nossa opção foi a seguinte:

Qualidade da liderança

Neste campo, inserimos um grupo de itens em que se espera uma resposta positiva (Grupo I) e um grupo em que é esperada uma resposta negativa (Grupo II):

Grupo I

- Reconhece o trabalho de cada professor;
- Apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem;
- Empenha-se nos processos de mudança;
- Aceita críticas.

Grupo II

- Impõe os seus pontos de vista ao grupo;
- Sente que tem que fazer tudo sozinho(a) / Apenas dá valor ao seu trabalho.

Competências de coordenação e supervisão

- Procura enfatizar a responsabilidade individual dos membros do Departamento;
- Promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores do Departamento;

- Apoia o desenvolvimento profissional dos professores;
- Procura que o seu Departamento interaja com outros Departamentos;
- Delega competências e responsabilidades.

Competências de âmbito relacional

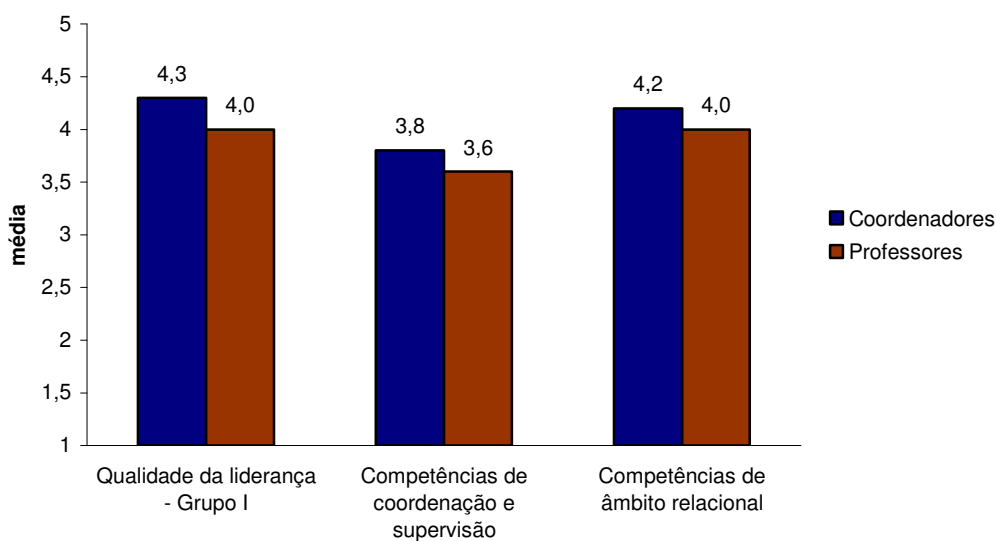
- Dá atenção aos problemas profissionais dos professores;
- Dá atenção aos problemas pessoais dos professores;
- Transmite com rigor as decisões do Conselho Pedagógico;
- Envolve os professores do Departamento na tomada de decisões.

As médias obtidas, considerando as linhas de análise definidas, são as seguintes:

Tabela 24 - Competências do coordenador de departamento

			Média
Qualidade da liderança	Grupo I	Coord	4,3
		Prof	4,0
	Grupo II	Coord	2,6
		Prof	1,9
Competências de coordenação e supervisão		Coord	3,8
		Prof	3,6
Competências de âmbito relacional		Coord	4,2
		Prof	4,0

Gráfico 6 - Competências do coordenador de departamento



Notamos que as competências de coordenação e supervisão são as que registam médias mais baixas, 3,8 e 3,6, na perspectiva, respectivamente, dos coordenadores e dos professores. A qualidade da liderança e as competências de âmbito relacional registam médias mais elevadas, observando-se para a primeira as médias de 4,3 e de 4,0 e para a segunda as médias de 4,2 e de 4,0, considerando respectivamente o parecer dos coordenadores e dos professores.

Fazendo a análise individual da amostra pelas medianas, verifica-se que:

No grupo de itens relacionados com a **qualidade da liderança**,

muitas vezes o coordenador

- reconhece o trabalho de cada professor,
- apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem,
- empenha-se nos processos de mudança,
- aceita críticas;

quase nunca o coordenador

- impõe os seus pontos de vista ao grupo;

algumas vezes o coordenador

- sente que tem que fazer tudo sozinho;

nunca, na opinião dos professores,

- o coordenador dá apenas valor ao seu trabalho.

No grupo de itens relacionados com as **competências de coordenação e supervisão**,

muitas vezes, o coordenador

- procura enfatizar a responsabilidade individual dos membros do Departamento,
- promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores do Departamento,
- delega competências e responsabilidades;

Algumas vezes, o coordenador

- apoia o desenvolvimento profissional dos professores;

Muitas vezes, na opinião dos coordenadores, e **algumas vezes**, na opinião dos professores, o coordenador

- procura que o seu Departamento interaja com outros Departamentos.

No grupo de itens relacionados com as **competências de âmbito relacional**,

Sempre ou quase sempre, o coordenador

- transmite com rigor as decisões do Conselho Pedagógico;

Muitas vezes

- dá atenção aos problemas profissionais dos professores,
- envolve os professores do Departamento na tomada de decisões;

Muitas vezes, para os coordenadores, e **algumas vezes**, para os professores, o coordenador

- dá atenção aos problemas pessoais dos professores.

Procurando agora avaliar se o coordenador de departamento evidencia competências de liderança, competências de coordenação e supervisão e competências de âmbito relacional (hipótese 3), vamos considerar as respostas conjuntas “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre ou quase sempre” como respostas favoráveis a essa avaliação e desfavoráveis as respostas “nunca” e “quase nunca”, excepto no Grupo II da “Qualidade da liderança” em que a classificação foi contrária. Apresentamos de seguida as tabelas referentes aos testes binomiais efectuados:

Tabela 25 - Binomial Test - Questionário aos coordenadores

	Cat.	N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
1- Procura enfatizar a responsabilidade individual dos membros do Departamento	Favoráveis	17	0,85	0,50	0,003
	Desfavoráveis	3	0,15		
	Total	20	1,00		
2-Promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores do Departamento	Favoráveis	20	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	20	1,00		
3-Apoia o desenvolvimento profissional dos professores	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
4-Dá atenção aos problemas profissionais dos professores	Favoráveis	20	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	20	1,00		
5-Dá atenção aos problemas pessoais dos professores	Favoráveis	18	0,90	0,50	0,000
	Desfavoráveis	2	0,10		
	Total	20	1,00		
6-Transmite com rigor as decisões do Conselho Pedagógico	Favoráveis	20	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	20	1,00		
7-Procura que o seu Departamento interaja com outros Departamentos	Favoráveis	18	0,90	0,50	0,000
	Desfavoráveis	2	0,10		
	Total	20	1,00		
8-Reconhece o trabalho de cada professor	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
9-Apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem	Favoráveis	20	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	20	1,00		
10-Empenha-se nos processos de mudança	Favoráveis	20	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	20	1,00		
11-Delega competências e responsabilidades	Favoráveis	19	0,95	0,50	0,000
	Desfavoráveis	1	0,05		
	Total	20	1,00		
12-Envolve os professores do Departamento na tomada de decisões	Favoráveis	20	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	20	1,00		
13-Impõe os seus pontos de vista ao grupo	Favoráveis	12	0,60	0,50	0,503
	Desfavoráveis	8	0,40		
	Total	20	1,00		
14-Aceita críticas	Favoráveis	20	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	20	1,00		
15-Sente que tem que fazer tudo sozinho(a)	Favoráveis	8	0,40	0,50	0,503
	Desfavoráveis	12	0,60		
	Total	20	1,00		

Tabela 26 - Binomial Test - Questionário aos professores

	Cat.	N	Prop. observ	Test Prop	Sig.(2-caudas)
1- Procura enfatizar a responsabilidade individual dos membros do Departamento	Favoráveis	96	0,92	0,50	0,000
	Desfavoráveis	8	0,08		
	Total	104	1,00		
2-Promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores do Departamento	Favoráveis	96	0,92	0,50	0,000
	Desfavoráveis	8	0,08		
	Total	104	1,00		
3-Apoia o desenvolvimento profissional dos professores	Favoráveis	93	0,89	0,50	0,000
	Desfavoráveis	11	0,11		
	Total	104	1,00		
4-Dá atenção aos problemas profissionais dos professores	Favoráveis	94	0,90	0,50	0,000
	Desfavoráveis	10	0,10		
	Total	104	1,00		
5-Dá atenção aos problemas pessoais dos professores	Favoráveis	80	0,79	0,50	0,000
	Desfavoráveis	21	0,21		
	Total	101	1,00		
6-Transmite com rigor as decisões do Conselho Pedagógico	Favoráveis	104	1,00	0,50	0,000
	Desfavoráveis	0	0,00		
	Total	104	1,00		
7-Procura que o seu Departamento interaja com outros Departamentos	Favoráveis	90	0,87	0,50	0,000
	Desfavoráveis	14	0,13		
	Total	104	1,00		
8-Reconhece o trabalho de cada professor	Favoráveis	96	0,93	0,50	0,000
	Desfavoráveis	7	0,07		
	Total	103	1,00		
9-Apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem	Favoráveis	101	0,97	0,50	0,000
	Desfavoráveis	3	0,03		
	Total	104	1,00		
10-Empenha-se nos processos de mudança	Favoráveis	100	0,96	0,50	0,000
	Desfavoráveis	4	0,04		
	Total	104	1,00		
11-Delega competências e responsabilidades	Favoráveis	92	0,88	0,50	0,000
	Desfavoráveis	12	0,12		
	Total	104	1,00		
12-Envolve os professores do Departamento na tomada de decisões	Favoráveis	100	0,96	0,50	0,000
	Desfavoráveis	4	0,04		
	Total	104	1,00		
13-Impõe os seus pontos de vista ao grupo	Favoráveis	74	0,71	0,50	0,000
	Desfavoráveis	30	0,29		
	Total	104	1,00		
14-Aceita críticas	Favoráveis	96	0,93	0,50	0,000
	Desfavoráveis	7	0,07		
	Total	103	1,00		
15-Sente que tem que fazer tudo sozinho(a)	Favoráveis	90	0,87	0,50	0,000
	Desfavoráveis	13	0,13		
	Total	103	1,00		

A tabela obtida com os questionários efectuados aos coordenadores permite verificar que 13 itens têm percentagens de respostas com significado estatístico, sendo todas elas favoráveis na avaliação da liderança do coordenador. Apenas os itens 13 e 15 não têm resultados com significado estatístico, mas, se tivesse, também seriam favoráveis.

Analisando a tabela resultante dos questionários efectuados aos professores, observamos que todos os itens têm significado estatístico e que todos são favoráveis na avaliação da liderança do coordenador.

Assim, os resultados permitem intuir que as opiniões convergem no sentido de uma avaliação positiva da actuação do coordenador em todas as dimensões consideradas e são consentâneos com os resultados obtidos sobre o grau de satisfação relativamente a aspectos do funcionamento da escola (ponto 3.1.2).

Pensamos que esta relação é importante, na medida em que o funcionamento da escola e as relações que nela se estabelecem são determinantes na criação de uma conjuntura favorável ao desenvolvimento da liderança e da supervisão.

3.3.2. Importância que o Coordenador atribui a determinadas tarefas relativas ao desempenho da sua função

Pedimos aos coordenadores que classificassem de 1 a 5, a importância que atribuíam a algumas tarefas da sua responsabilidade. Na tabela 27 explicitam-se os resultados obtidos.

Tabela 27 - Importância que o coordenador atribui a determinadas tarefas: resultados e estatísticas

	1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Preparar as reuniões (Departamento /Conselho Pedagógico...)	0	0,0	0	0,0	1	5,0	5	25,0	14	70,0
Coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Departamento	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	50,0	10	50,0
Orientar e coordenar a actuação pedagógica e didáctica dos docentes	0	0,0	1	5,0	3	15,0	12	60,0	4	20,0
Conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas	0	0,0	1	5,0	9	45,0	6	30,0	4	20,0

Os resultados alcançados permitem perceber que as tarefas *mais rotineiras* são as que ocupam mais tempo, sendo classificadas como mais relevantes no exercício do cargo.

Numa escala crescente de **nada importante-1** até **muito importante-5**, fazendo a análise pelas medianas, registam-se os seguintes graus de importância:

5, para as tarefas relacionadas com a preparação das reuniões;

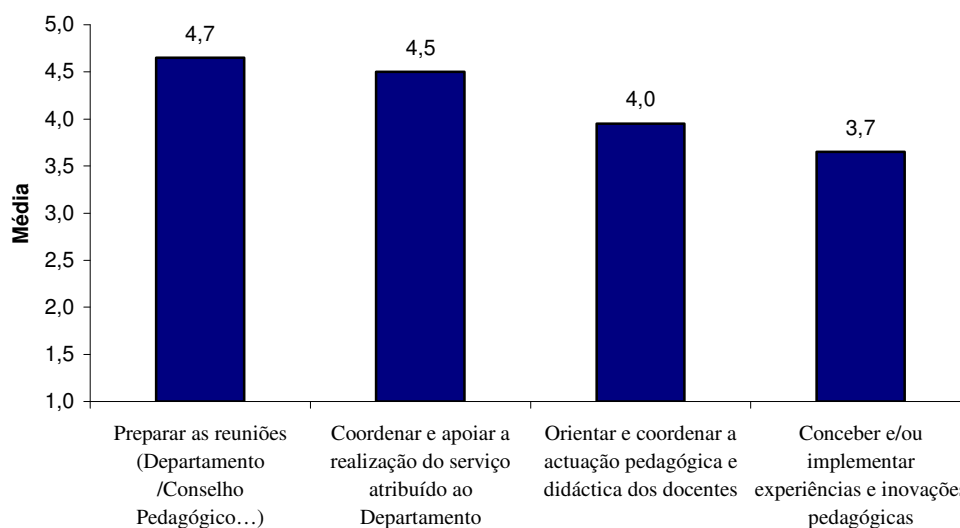
4,5, para as tarefas relacionadas com a coordenação e apoio à realização do serviço atribuído ao Departamento;

4, para as tarefas relacionadas com a orientação e coordenação da actuação pedagógica e didáctica dos docentes;

3,5, para as tarefas relacionadas com a concepção e/ou implementação de experiências e inovações pedagógicas.

Observando o gráfico seguinte, relativo às médias obtidas neste grupo de questões, facilmente se ordenam estas tarefas por ordem decrescente da importância atribuída., sendo esta análise consentânea com a análise das medianas. Preparar reuniões é a tarefa que ocupa o primeiro lugar (média de 4,7), seguida da coordenação e apoio à realização do serviço atribuído ao departamento (média de 4,5). Surge depois, com alguma diferença a orientação da actuação pedagógica e didáctica dos docentes, com média de 4,0, e, finalmente, a concepção e/ou implementação de experiências de inovação pedagógica com uma média de 3,7.

Gráfico 7 - Importância que o coordenador atribui a determinadas tarefas



Nesta questão, estava previsto que os coordenadores pudessem assinalar uma outra tarefa, além das previstas. Apenas um coordenador assinalou, com o nível 5 (muito importante), “Promover a inter-ajuda”.

3.3.3. Dificuldades que o Coordenador encontra no exercício da sua função

Com esta questão, foi nossa intenção conhecer as dificuldades e constrangimentos que os coordenadores enfrentam no exercício do cargo. Na tabela 28 registamos os resultados obtidos.

Tabela 28 - Dificuldades que o coordenador encontra no exercício da sua função

	1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sobrecarga de trabalho	0	0,0	0	0,0	3	15,0	5	25,0	12	60,0
Falta de disponibilidade dos professores	0	0,0	3	15,0	6	30,0	7	35,0	4	20,0
Descoordenação de horários para o trabalho em comum	0	0,0	0	0,0	5	25,0	7	35,0	8	40,0
Excesso de burocracia	0	0,0	0	0,0	3	15,0	6	30,0	11	55,0
Falta de preparação especializada para o desempenho do cargo	2	10,0	5	25,0	4	20,0	5	25,0	4	20,0
Dificuldades com a função de avaliador(a)	0	0,0	1	5,0	5	25,0	6	30,0	7	35,0

Fazendo a análise das respostas pela mediana, observamos que, numa escala crescente de **nada relevante-1** até **muito relevante-5**, o nível **5** é assinalado para:

- Sobrecarga de trabalho;
- Excesso de burocracia.

O nível **4** é apontado para:

- Falta de disponibilidade dos professores;
- Descoordenação de horários para o trabalho em comum;
- Dificuldades com a função de avaliador(a).

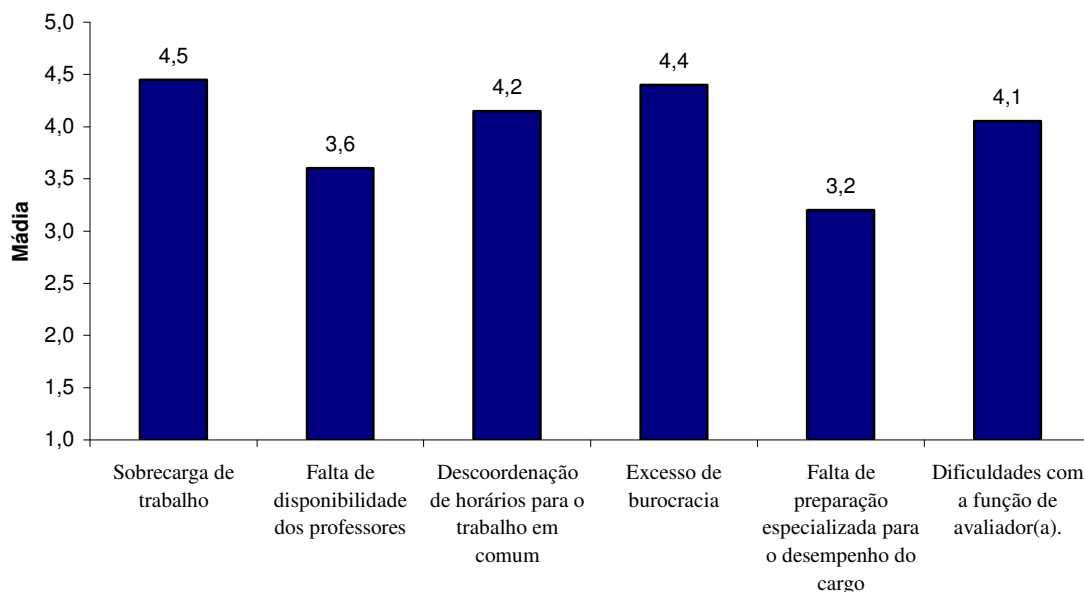
O nível **3** é registado para:

- Falta de preparação especializada para o desempenho do cargo.

A observação atenta do seguinte gráfico permite-nos verificar que a seriação determinada pelos inquiridos foi, por ordem decrescente, a seguinte: “Sobrecarga de

trabalho” (média de 4,5), “Excesso de burocracia” (média de 4,4), “Descoordenação dos horários para o trabalho em comum” (média de 4,2), “Dificuldades com a função de avaliador” (média de 4,1) “Falta de disponibilidade dos professores” (média de 3,6) e finalmente a “Falta de preparação especializada para o exercício do cargo” (média de 3,2).

Gráfico 8 - Dificuldades que o coordenador encontra no exercício da sua função



A este conjunto de opções foi ainda acrescentado por um coordenador o seguinte: “Demasiados cargos distribuídos”. A este propósito, lembramos que 35% dos coordenadores que fazem parte da nossa amostra exercem também outros cargos (cf. ponto 2.6).

A obrigatoriedade de atribuir os cargos a professores titulares, dificulta a gestão de recursos humanos, pois, para além de restringir as opções, obriga a que ao mesmo professor sejam atribuídos vários cargos. A partir da implementação do Novo Estatuto da Carreira Docente, esta é uma realidade com algum impacto nas nossas escolas, pois existe um reduzido número de professores que pertencem a essa categoria.

Na análise das dificuldades assinaladas pelos coordenadores, destaca-se ainda que a “Falta de disponibilidade dos professores” atinge uma média com algum significado (3,6), o que é congruente com os resultados bastante baixos obtidos no ponto 3.2.1 relativamente aos itens “Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da

ordem de trabalhos” e “Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária”.

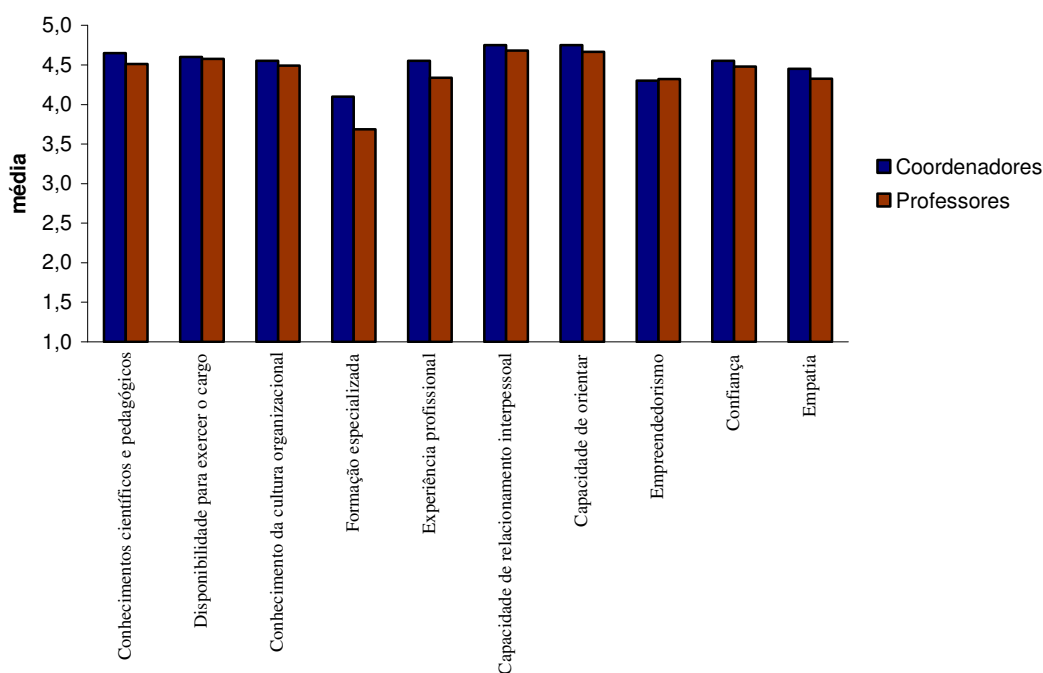
3.3.4. Perfil do Coordenador de Departamento

Nesta questão pedimos aos inquiridos para pensarem no perfil de um hipotético coordenador. Os resultados obtidos encontram-se registados na tabela e gráfico seguintes.

Tabela 29 - Perfil do coordenador de departamento

		1		2		3		4		5		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Conhecimentos científicos e pedagógicos	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	5	25,0	14	70,0	4,7	0,6
	Prof	1	1,0	1	1,0	5	4,8	34	32,7	63	60,6	4,5	0,7
Disponibilidade para exercer o cargo	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	6	30,0	13	65,0	4,6	0,6
	Prof	0	0,0	0	0,0	3	2,9	38	36,5	63	60,6	4,6	0,6
Conhecimento da cultura organizacional	Coord	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	45,0	11	55,0	4,6	0,5
	Prof	0	0,0	1	1,0	5	4,8	40	38,5	58	55,8	4,5	0,6
Formação especializada para o exercício do cargo	Coord	0	0,0	2	10,0	3	15,0	6	30,0	9	45,0	4,1	1,0
	Prof	4	3,9	2	1,9	36	35,0	41	39,8	20	19,4	3,7	0,9
Experiência profissional	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	7	35,0	12	60,0	4,6	0,6
	Prof	0	0,0	1	1,0	11	10,6	44	42,3	48	46,2	4,3	0,7
Capacidade de relacionamento interpessoal	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	3	15,0	16	80,0	4,8	0,6
	Prof	0	0,0	0	0,0	2	1,9	29	27,9	73	70,2	4,7	0,5
Capacidade de orientar	Coord	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	25,0	15	75,0	4,8	0,4
	Prof	0	0,0	0	0,0	6	5,8	23	22,1	75	72,1	4,7	0,6
Empreendedorismo	Coord	0	0,0	0	0,0	2	10,0	10	50,0	8	40,0	4,3	0,7
	Prof	0	0,0	0	0,0	12	11,8	45	44,1	45	44,1	4,3	0,7
Confiança	Coord	0	0,0	0	0,0	1	5,0	7	35,0	12	60,0	4,6	0,6
	Prof	0	0,0	0	0,0	5	4,8	44	42,3	55	52,9	4,5	0,6
Empatia	Coord	0	0,0	0	0,0	2	10,0	7	35,0	11	55,0	4,5	0,7
	Prof	1	1,0	0	0,0	14	13,5	38	36,5	51	49,0	4,3	0,8

Gráfico 9 - Perfil do coordenador de departamento



Considerando os valores obtidos, verificamos que as opiniões dos coordenadores e dos professores convergem no sentido de atribuir uma menor importância à “Formação especializada para o exercício do cargo”: média de 4,1 registada nos coordenadores e de 3,7 nos professores, logo seguida do “Empreendedorismo” que atinge uma média de 4,3 em ambos os estratos da amostra.

Destaca-se também que a “Capacidade de orientar” e a de “Relacionamento interpessoal” são os aspectos mais valorizados, registando uma média de 4,8 e 4,7, respectivamente no estrato dos coordenadores e dos professores.

No item “Confiança” observam-se as médias de 4,6 e 4,5 e, no item “Empatia”, registam-se as médias de 4,5 e 4,3, respectivamente de acordo com a visão dos coordenadores e a dos professores. Na área dos conhecimentos, os “Conhecimentos científicos e pedagógicos” obtêm as médias de 4,7 e 4,5; o “Conhecimento da cultura organizacional” atinge as médias de 4,6 e 4,5 e a “Experiência profissional” regista as médias de 4,6 e 4,3, respectivamente na percepção dos coordenadores e dos professores.

Constata-se ainda que os inquiridos atribuem importância à “Disponibilidade para exercer o cargo”, observando-se a média de 4,6.

Globalmente, verificamos que os inquiridos parecem reconhecer importância tanto às competências de âmbito relacional como às relativas à área dos conhecimentos.

Em relação à questão da formação especializada, é de salientar que, numa escala crescente desde **nada importante – 1** até **muito importante – 5**, se observa que 3,9% dos professores dizem que este aspecto é “nada importante” e que o nível 2 da escala é registado por 10% dos coordenadores e 1,9% professores.

Esta resposta é consentânea com os resultados obtidos na questão anterior (ponto 3.3.3. - Dificuldades que o Coordenador encontra no exercício da sua função), visto que, na lista das dificuldades, a falta de preparação especializada para o desempenho do cargo aparece em último lugar.

Esta orientação não vai, no entanto ao encontro da visão de diversos autores percorridos na revisão da literatura (cf. capítulo I, ponto 3) que apontam para a importância da formação especializada no exercício de cargos de coordenação e supervisão. Com base na nossa experiência e no que nos tem sido permitido observar no exercício da profissão, parece-nos que o conhecimento construído com a formação é uma mais-valia e permite uma visão mais alargada, reflectida e fundamentada sobre os diversos desafios que se colocam ao coordenador na escola de hoje.

Além dos itens disponibilizados no inquérito e que demonstraram grande consenso, alguns inquiridos ainda apontaram outras características necessárias ao perfil do coordenador que passamos a transcrever:

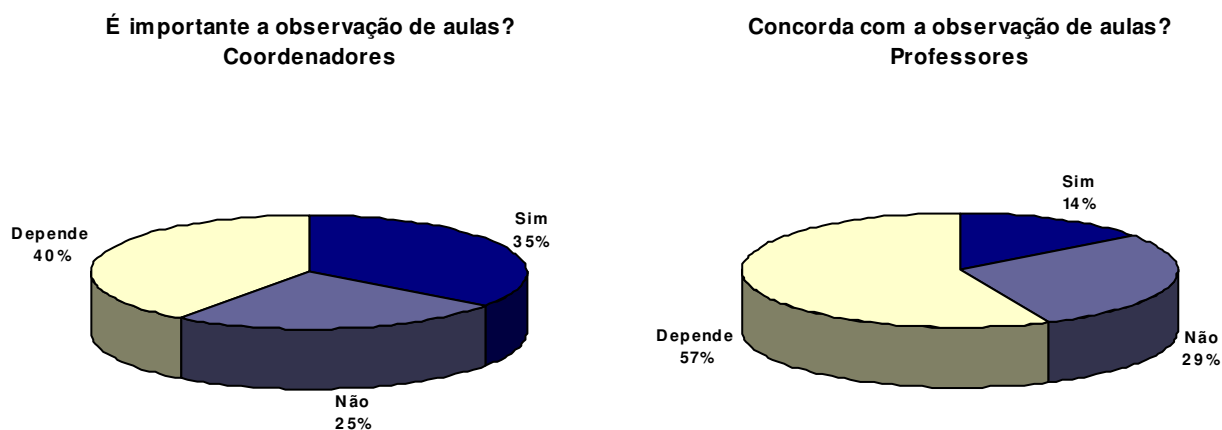
- Questionários aos Coordenadores – “Reconhecer que não sabe tudo”;
- Questionário aos Professores – “Conhecimento da legislação”, “Dinamizador”, “Capacidade de interagir com os colegas”, “Capacidade de liderança”, “Bom gestor de conflitos”; “Seriiedade e subtileza”.

Notemos ainda que a opção acrescentada por um professor ao perfil do coordenador, “bom gestor de conflitos”, traduz a preocupação dos professores com as relações inter-pessoais difíceis no interior do departamento descritas na questão aberta (cf. ponto 3.2.6.), sendo estas preocupações consentâneas com a valorização da “Capacidade de relacionamento interpessoal” demonstrada nesta questão.

3.3.5 Importância da observação de aulas

Questionámos os nossos inquiridos sobre a importância da observação de aulas. Os resultados obtidos estão expressos nos gráficos seguintes.

Gráfico 10 - Importância da observação de aulas



Quanto aos valores obtidos nesta questão, constatamos que a maior percentagem se verifica na opção “depende”, 40% observados nos coordenadores e 57% observados nos professores. Em relação às respostas afirmativas, verifica-se, no caso dos coordenadores, que elas são superiores às negativas e, no caso dos professores, que são inferiores. Aham importante a observação de aulas 35% dos coordenadores, contra 25% que respondem que não. Em relação aos professores, 14% concorda com a observação de aulas e 29% não concorda.

3.3.5.1. Motivos subjacentes à resposta “Sim”

Pedimos aos inquiridos que explicitassem os motivos que os levaram a responder “sim” na questão anterior. Na tabela seguinte apresentam-se os resultados obtidos.

Tabela 30 - Motivos subjacentes à resposta "sim": resultados e estatísticas

		1		2		3		4		5		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Avaliação do desempenho	Coord	2	28,6	1	14,3	3	42,9	1	14,3	0	0,0	2,4	1,1
	Prof	1	6,7	3	20,0	2	13,3	4	26,7	5	33,3	3,6	1,4
Oportunidade para reflectir sobre as práticas	Coord	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9	4,4	0,5
	Prof	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	53,3	7	46,7	4,5	0,5
Ajuda na busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica	Coord	0	0,0	0	0,0	2	28,6	4	57,1	1	14,3	3,9	0,7
	Prof	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	53,3	7	46,7	4,5	0,5
Ajuda no desenvolvimento profissional	Coord	0	0,0	0	0,0	3	42,9	3	42,9	1	14,3	3,7	0,8
	Prof	0	0,0	0	0,0	3	20,0	8	53,3	4	26,7	4,1	0,7

Os dados registados permitem intuir que existe uma menor concordância no item “avaliação do desempenho”, registando-se desvios padrões de 1,1 e 1,4 respectivamente nas respostas dos coordenadores e dos professores.

O item que gerou mais concordância e mais aceitação foi a oportunidade de reflectir sobre as práticas, registando-se as médias de 4,4 e 4,5, respectivamente nas respostas dos coordenadores e dos professores. Saliente-se que, na escala de **nada importante -1** até **muito importante - 5**, todos os inquiridos (100%) situam a sua avaliação no nível 4 ou 5.

Nos restantes itens apresentados, “Ajuda na busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica” e “Ajuda no desenvolvimento profissional”, verifica-se que a média obtida no grupo dos coordenadores é inferior à obtida no grupo dos professores. A mediana situa-se, no entanto, no nível 4 para os dois estratos.

3.3.5.2. Motivos subjacentes à resposta “Não” ou “Depende”

Pedimos aos inquiridos que explicitassem os motivos que os levaram a responder “não” ou “depende” na questão sobre a observação de aulas. Na tabela seguinte apresentam-se os resultados obtidos.

Tabela 31 - Motivos subjacentes à resposta "não" ou "depende"

		Discordo totalmente		Discordo em parte		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Média	Desv. padrão
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
		A experiência pedagógica de alguns professores é superior à minha	Coord	6	46,2	3	23,1	0	0,0	0	0,0		
O Coordenador de Departamento não tem necessariamente mais competência que os colegas	Prof	2	2,3	7	8,1	27	31,4	15	17,4	35	40,7	3,9	1,1
A presença inspectiva na sala de aula perturba o relacionamento no interior da escola	Coord	1	7,7	1	7,7	4	30,8	3	23,1	4	30,8	3,6	1,3
	Prof	13	14,9	28	32,2	23	26,4	7	8,0	16	18,4	2,8	1,3
Há professores no meu Departamento que são de um grupo de recrutamento diferente do meu	Coord	1	7,7	2	15,4	2	15,4	1	7,7	7	53,8	3,8	1,5
O Coordenador de Departamento pode não ser do mesmo grupo de recrutamento	Prof	15	17,6	3	3,5	16	18,8	12	14,1	39	45,9	3,7	1,5
É mais eficaz a minha colaboração em contexto fora sala de aula	Coord	0	0,0	1	7,7	4	30,8	2	15,4	6	46,2	4,0	1,1
É mais eficaz a colaboração do Coordenador em contexto fora sala de aula	Prof	2	2,3	10	11,5	26	29,9	18	20,7	31	35,6	3,8	1,1

Nesta tabela, sobressai o facto do desvio padrão ser sempre superior a 1, o que indica que há uma grande variabilidade nas respostas obtidas. Por exemplo, no caso dos coordenadores, observa-se que nas opções extremas se verificam resultados próximos num dos itens. Efectivamente, 46,2% dos coordenadores afirmam que discordam totalmente que a experiência pedagógica de alguns professores é superior à dos próprios coordenadores e 30,8% afirmam que concordam totalmente com esta afirmação.

No item apresentado aos professores “O Coordenador de Departamento não tem necessariamente mais competência que os colegas”, 40,7% concordam totalmente com esta afirmação, situando-se a mediana no **concordo bastante**.

Quanto ao item “A presença inspectiva na sala de aula perturba o relacionamento no interior da escola”, observam-se registos em todos os níveis da escala. Discordam totalmente 7,7% dos coordenadores e 14,9% dos professores; discordam em parte 7,7% dos coordenadores e 32,2% dos professores; concordam 30,8% dos coordenadores e 26,4% dos professores; concordam bastante 23,1% dos coordenadores e 8,0% dos professores e concordam totalmente 30,8% dos coordenadores e 18,4% dos professores. Fazendo a análise pela mediana, constata-se, no caso dos coordenadores, que ela se situa no **concordo bastante** e, no caso dos professores no **concordo**.

Quanto à relevância que poderá ter o grupo de recrutamento na observação de aulas, verifica-se que 53,8 % dos coordenadores e 45,9% dos professores respondem que concordam totalmente. Salienta-se que, no grupo de itens apresentados, este foi o que registou a percentagem mais alta no último nível da escala tanto no grupo dos coordenadores como no dos professores. Porém, ainda se verifica que 7,7% dos coordenadores e 17,6% dos professores discordam totalmente da afirmação apresentada.

O item que afirma que é mais eficaz a colaboração do coordenador em contexto fora sala de aula é o que regista as médias mais altas, 4,0 e 3,8, respectivamente conforme a opinião dos coordenadores e a dos professores.

Nos inquéritos onde foi assinalada a opção “outra”, registamos um professor que não concorda com a observação de aulas e que aponta como motivo a “política de avaliação de docentes” e um professor que responde “depende” e acrescenta o item “Ajuda na prática pedagógica/desenvolvimento profissional”.

Na globalidade verificamos que as respostas obtidas neste item nos oferecem resultados pouco consistentes (o que advém principalmente da variabilidade dos dados). Poderemos pensar que este facto estará relacionado com o difícil contexto que se viveu nas escolas no presente ano lectivo e que condicionou a forma como cada um interpretou a “observação de aulas”.

3.3.6. Actividades promovidas pelo coordenador no campo da supervisão, tendo em vista a melhoria da escola, dos professores e do processo de ensino e aprendizagem

Esta questão aberta foi colocada apenas no questionário destinado aos coordenadores de departamento e nos 20 questionários devolvidos obtivemos apenas 5 respostas a esta questão (Ponto F da Parte IV do inquérito) que passamos a transcrever.

Quadro 15 - Actividades promovidas pelos coordenador no campo da supervisão: respostas obtidas

<p>“Reunião de pré-observação – Reunião de pós-observação”.</p>
<p>“Planificação em conjunto de cada unidade didáctica. Formação conjunta, com troca de experiências e aproveitamento das capacidades de cada um, nas unidades em que existem dificuldades por parte de alguém.</p> <p>Reflexão individual e conjunta, sobre aspectos que suscitam dúvidas.</p> <p>Preparação conjunta da aula”.</p>
<p>“ – Escola - participação construtiva e partilhada com os elementos do departamento, com os restantes coordenadores e os elementos do Conselho Pedagógico na alteração ou melhoramento de propostas para os: PE, RI, PC e PAA. Construção de documentos e instrumentos de forma partilhada, para a melhoria de vida na Escola.</p> <p>- Professores - Organização/orientação das reuniões de departamento de modo a que os professores possam reflectir e elaborar um plano de formação adequado que actualize e aperfeiçoe a prática lectiva. Elaboração dum relatório trimestral que contribua para a promoção: do trabalho colaborativo; da capacidade de introduzir mudanças na prática docente; da crítica construtiva; da partilha de experiências e do estímulo para conseguir continuar, com sucesso, a actividade docente de modo a introduzir as melhorias possíveis e necessárias ao processo de ensino e aprendizagem”.</p>
<p>“- Reflexão sobre prática pedagógica.</p> <p>- Apoio aos docentes do departamento no desempenho das funções pedagógicas.</p> <p>- Identificação das necessidades de formação dos docentes.</p> <p>- Construção e partilha de aprendizagens”.</p>
<p>“- Reuniões</p> <p>- Partilha de experiências e ideias”.</p>

A partir das respostas obtidas, definimos um conjunto de categorias e procedemos à quantificação das unidades de registo, captando informações explicitamente apresentadas nas repostas ou intuídas a partir do texto.

Tabela 32 - A supervisão nos departamentos: análise das reflexões efectuadas pelos coordenadores

Categorias	Nº de ocorrências
Partilha	3
Reflexão	3
Formação	3
Planificação	2
Apoio	1
Avaliação do desempenho	1

Apesar de só registarmos as reflexões de 25% dos coordenadores, consideramos relevante o facto da partilha, reflexão e formação fazerem parte destes registos e que a “formação conjunta, com troca de experiências e aproveitamento das capacidades de cada um” (cf. Quadro 16) seja uma realidade por mais embrionária que se mostre.

3.4. Representações Conceptuais

Porque as concepções são importantes numa escola reflexiva, pretendemos apreender as sensibilidades dos intervenientes relativamente a alguns conceitos-chave.

Na parte V do questionário, apresentámos aos inquiridos quatro expressões relacionadas com os conceitos de Liderança, Supervisão, Escola Reflexiva e Desenvolvimento Profissional e pedimos-lhes para assinalar a expressão que, na sua opinião, melhor definia cada um dos conceitos.

Para **Liderança**, as expressões apresentadas foram as seguintes:

A - Tentativa deliberada de influenciar um indivíduo ou um grupo, tendo em vista a consecução de determinados objectivos.

B - Processo de mobilização e comprometimento das pessoas em torno dos objectivos comuns, criando comunidades de aprendizagem e desenvolvimento a nível escolar.

C - Capacidade para definir, apoiar e sustentar uma estratégia para a organização.

D - Actuação carismática dos responsáveis pela organização escolar com vista à gestão dos recursos humanos e materiais.

Os resultados obtidos estão expressos na tabela:

Tabela 33 - Liderança

Opção		A	B	C	D
Coord	Nº	4	11	5	0
	%	20,0	55,0	25,0	0,0
Prof	Nº	6	72	18	6
	%	5,9	70,6	17,6	5,9

A afirmação que registou a maior percentagem de escolhas, tanto para os coordenadores (55%) como para os professores (70,6%) foi:

“Processo de mobilização e comprometimento das pessoas em torno dos objectivos comuns, criando comunidades de aprendizagem e desenvolvimento a nível escolar”.

Quanto ao conceito de **Supervisão**, as expressões apresentadas foram as seguintes:

A - Observação e orientação da prática pedagógica.

B - Formação Inicial (Estágio Pedagógico, Profissionalização em serviço,...).

C – Avaliação.

D - Favorecimento do contínuo desenvolvimento dos colegas.

Os resultados obtidos estão expressos na tabela:

Tabela 34 - Supervisão

Opção		A	B	C	D
Coord	Nº	9	0	1	10
	%	45,0	0,0	5,0	50,0
Prof	Nº	51	7	3	42
	%	49,5	6,8	2,9	40,8

As opções A e D registam percentagens de escolha bastante próximas, verificando-se que 45% dos coordenadores e 49,5% dos professores definem o conceito como “Observação e orientação da prática pedagógica” e que 50% dos coordenadores e 40,8% dos professores apresentam como definição o “Favorecimento do contínuo desenvolvimento dos colegas”.

Quanto a **Escola Reflexiva**, as expressões apresentadas foram as seguintes

A - Instituição que estabelece objectivos e avalia de forma crítica a prossecução dos mesmos.

B - Escola que se preocupa com os resultados dos alunos, promovendo estratégias de melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

C- Organização que integra rotinas de auto-avaliação.

D- Instituição que promove a reflexão constante sobre as práticas e os seus efeitos e desenvolve processos de partilha de conhecimentos.

Os resultados obtidos estão expressos na tabela:

Tabela 35 - Escola Reflexiva

Opção		A	B	C	D
Coord	Nº	3	1	1	15
	%	15,0	5,0	5,0	75,0
Prof	Nº	7	21	3	71
	%	6,9	20,6	2,9	69,6

A expressão que melhor define o conceito de escola reflexiva é, na opinião dos inquiridos, “Instituição que promove a reflexão constante sobre as práticas e os seus efeitos e desenvolve processos de partilha de conhecimentos”.

Para **Desenvolvimento Profissional**, as expressões apresentadas foram as seguintes:

A – Actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

B – Actividades formais e informais de aprendizagem.

C – Adesão a propostas de formação (Cursos, Oficinas, Círculos de Estudo, etc).

D - Construção e partilha de aprendizagens no ambiente de trabalho.

Os resultados obtidos estão expressos na tabela:

Tabela 36 - Desenvolvimento Profissional

Opção		A	B	C	D
Coord	Nº	17	0	0	3
	%	85,0	0,0	0,0	15,0
Prof	Nº	88	2	0	12
	%	86,3	2,0	0,0	11,8

“Actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” foi a definição escolhida pela maioria dos inquiridos: 85% dos coordenadores e 86,3% dos professores.

Salienta-se também que a afirmação que remetia para a formação contínua, nos moldes em que está instituída pela legislação, “Adesão a propostas de formação (Cursos, Oficinas, Círculos de Estudo, etc)”, não foi assinalada por nenhum dos inquiridos. Parece-nos que os professores não lhe reconhecem mais-valia como forma de desenvolvimento profissional.

Destaque-se ainda que, nas definições escolhidas, se lê o grande enfoque que os inquiridos deram ao processo de aprendizagem.

Conclusão

*Ser supervisor, não é exercer um cargo, mas ter uma função
extensiva a todos os cargos da escola.*

(Oliveira, 2000, p.48)

Retomando o último parágrafo com que fechámos a introdução, é pertinente perguntar: será que perseguimos de facto *os ideais de uma super-visão*? Assumimo-nos, neste trajecto, como caminheiros à procura do ideal e a polifonia de sons que encontrámos em carreiros traçados de matas por desbravar assumiu-se ser a luz do primeiro crepúsculo e o sopé da montanha.

Partimos para este estudo à procura de um entendimento da supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia, elegendo para principal figura o *coordenador de departamento*.

Caminhámos tacteando os percursos que quem de direito traçou e desbravou. Referimo-nos claramente aos autores que suportaram a revisão da literatura que efectuámos. Com Lima (2006), Bolívar (2003), Barroso (2003), entre outros, reflectimos sobre a escola: instituição peculiar que se articula com diferentes sistemas que a legitimam e dela recebem respostas, bem como organização que se assume receptora e produtora de normas e que, por isso vai construindo uma identidade que modela as acções dos que nela trabalham.

Porque a actualidade é efémera e circunstancial e a mudança se tornou um símbolo dos nossos dias, os trilhos levaram-nos a percorrer o conceito de liderança. Assumimos a ideia de que “o líder escolar deve actuar como facilitador da mudança nas instituições educativas e mobilizar todos os que trabalham com ele com vista à prossecução de objectivos comuns” (Bolívar, 2003, p.257). Ficou claro que há pessoas na escola que, pela posição que ocupam, não podem deixar de assumir funções de liderança e que esta é imprescindível numa supervisão eficiente (Sergiovanni & Starratt, 1986).

Também o conceito de supervisão foi percorrido com a ajuda de Alarcão & Tavares (2007), Oliveira (2000), Sá-Chaves (2000) e outros. A este propósito, compreendemos que o acto supervisivo se pode revestir de múltiplas formas de acordo com os contextos, as finalidades, os actores envolvidos...

A aprendizagem no local de trabalho tornou-se uma mais-valia nas modernas organizações escolares. Com efeito, professores e supervisores são desafiados a reflectir e a assumir a colaboração como critério de qualidade. “Neste sentido, as organizações – enquanto construções sociais – são, elas próprias, um processo permanente de formação contínua. E as formações – enquanto contextos de trabalho – são, elas próprias, um processo permanente de desenvolvimento organizacional” (Barroso, 2005, p.193). Destacámos, por conseguinte, também o papel dos supervisores (no nosso estudo, coordenadores de departamento) perspectivados como potenciais formadores ao serviço de uma formação centrada no local de trabalho.

Uma função importante a considerar na supervisão é o desenvolvimento profissional. As preocupações com a formação dos actores levaram-nos também a perseguir os rastros do desenvolvimento pessoal e profissional deixados por Garcia (1999), Day (2001), Sá-Chaves (2005), Nóvoa (2000), entre outros. Enfatizámos que aquele é contextual e deve ser concretizado ao longo do tempo, num acto contínuo e sempre renovado.

Mas a escola também é feita de leis e o papel político influencia o modo de ver e de fazer a escola e é determinante na configuração da sua estrutura. As questões de autonomia, liderança e supervisão não escapam ao seu desígnio. Encontrámos aí uma retórica ligada às metáforas da escola como comunidade, “beliscada” no presente quanto aos princípios da participação. Como o coordenador de departamento é a principal figura do nosso estudo fomos explorar os textos dos normativos que suportam a definição das suas funções e responsabilidades. Face à emergência de novos contextos educativos, entendemos o coordenador como um elemento estratégico na construção de uma escola reflexiva com a responsabilidade acrescida de participar, incentivar à participação colectiva e conseguir a implicação das pessoas na resolução dos problemas. A tríade, por nós diversas vezes invocada, supervisão/ desenvolvimento profissional/ desenvolvimento organizacional, cresceu como objecto de estudo polifacetado, fazendo-nos acreditar que “ a escola enquanto organização converteu-se, afinal, na última esperança de melhoria da educação” (Bolívar, 2003, p.307).

O estudo empírico visou perscrutar as opiniões dos coordenadores e dos professores sobre o modo como é exercida a supervisão nos departamentos curriculares, num quadro de re-conceptualização do conceito tomado no seu sentido mais lato. Definimos para isso um modelo de investigação que se insere num paradigma quantitativo, ancorado num

estudo de caso múltiplo e que utilizou como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário.

No nosso estudo, verificámos e concluímos que:

H1: O Coordenador de Departamento desenvolve a sua acção tendo em vista a supervisão da prática educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Verificámos que, nas reuniões de departamento, as reflexões se situaram a um nível micro do processo ensino-aprendizagem, a “Gestão do currículo”, o “Planeamento da avaliação”, entre outros, mas também a um nível macro de “Discussão das políticas educativas” e dos “Problemas profissionais” (cf. Capítulo IV, ponto 3.2.2).

Na “Discussão das estratégias de ensino” e de “Diferenciação pedagógica”, lemos respostas que remetem para processos que permitem aos implicados, professores e supervisores, partilharem experiências e procurarem soluções através da reflexão e supervisão reflexiva. Assim, considerámos ter encontrado coordenadores cuja actuação supervisiva é consentânea com a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Concorrem também para esta conclusão os resultados positivos que obtivemos nos itens “Os professores participam activamente na discussão dos vários assuntos” e “Os professores participam activamente nos grupos de trabalho /dinamização de actividades” (cf. Capítulo IV, ponto 3.2.4). Parece-nos, pois, que os coordenadores conseguiram a implicação dos docentes, ajudando-os a constituir-se como agentes activos do seu processo de desenvolvimento.

Confluíram também para a verificação desta hipótese os resultados encontrados com a questão sobre a observação de aulas (cf. Capítulo IV, ponto 3.3.5). Como motivos subjacentes à resposta afirmativa, encontrámos médias significativas nos pontos relacionados com a “Oportunidade para reflectir sobre as práticas”, “Ajuda na busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica” e “Ajuda no desenvolvimento profissional” e nos motivos subjacentes às respostas negativas ou no grupo “Depende” sobressai a resposta “É mais eficaz a colaboração do Coordenador em contexto fora sala de aula”. Concluímos que o conceito de supervisão foi apreendido num sentido mais vasto, em que a colaboração do coordenador/supervisor se prolonga para o contexto mais abrangente da escola.

Também na resposta aberta colocada aos Coordenadores sobre as actividades promovidas no campo da supervisão, encontrámos a “partilha”, a “reflexão” e a “formação” como pontos de análise dessas actividades, o que também vai ao encontro da verificação da hipótese formulada.

Constatámos, no entanto, resultados menos positivos nos itens “Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos” e “Esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária” (cf. Capítulo IV, ponto 3.2.4). Para fazer dissipar estes aspectos menos positivos, pensamos que o coordenador poderá assumir um papel preponderante no desenvolvimento de estratégias que contrariem estes resultados. A literatura especializada (cf. Capítulo I, ponto 3.3.) aponta-nos algumas que poderão ser aplicadas como suporte ao desenvolvimento do professor reflexivo e que consistem “em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente” (Garcia, 1999, p.153).

H2: O Coordenador de Departamento promove dinâmicas de trabalho colaborativo, de modo a transformar as escolas em centros de desenvolvimento e aprendizagem.

Verificámos que as “Discussão sobre as aprendizagens dos alunos”, as “Discussões sobre a prática docente”, a “Preparação de instrumentos de avaliação” e a “Preparação de actividades de Complemento Curricular” fazem parte das dinâmicas do trabalho de departamento, havendo pouca consistência para afirmar que a “Preparação/ partilha de materiais didácticos”, e sobretudo a “Preparação de aulas em conjunto” e a “Formação intra-pares” façam parte das suas rotinas (cf. Capítulo IV, ponto 3.2.5).

Considerando que obtivemos resultados positivos em mais de metade dos itens propostos, podemos afirmar que o coordenador promove dinâmicas de trabalho colaborativo, sem contudo deixarmos de manifestar a nossa preocupação pelo facto dos resultados obtidos não terem sido mais significativos.

Recuperando uma ideia expressa na revisão da literatura, sublinhamos que as condições que se criam na escola são determinantes para a emergência das culturas colaborativas. Como afirma Nóvoa (2007, p.25), “nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil

reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito”. É curioso referir que, corroborando esta linha de pensamento um dos inquiridos escreveu que “as últimas alterações operadas na Carreira Docente (Estatuto e avaliação) vieram alterar as relações humanas e dificultar o trabalho cooperativo, tão necessário a boas práticas e reflexões”.

Verificámos ainda com o nosso questionário que há factores que dificultam, na prática, a implementação do trabalho colaborativo. Os resultados sobre a relevância que o coordenador atribui a diversas tarefas indicaram que as funções de “Preparar reuniões” e “Apoiar a realização do serviço atribuído ao Departamento” foram consideradas mais relevantes em detrimento da “Coordenação da actuação pedagógica e didáctica dos docentes” e da “Concepção e/ou implementação de experiências e inovações pedagógicas” (cf. Capítulo IV, ponto 3.3.2.). Também como dificuldades que o coordenador encontra no exercício da sua função são assinaladas com mais representatividade a “Sobrecarga de trabalho”, o “Excesso de burocracia” e a “Descoordenação de horários para o trabalho em comum” (cf. Capítulo IV, ponto 3.3.3.). Assim, fazendo a análise conjunta destas respostas, verificámos que a falta de tempo, a dispersão por várias tarefas e a descoordenação de horários são indicadores importantes a considerar nas falhas registadas com a implementação do trabalho colaborativo.

H3: O Coordenador de Departamento evidencia competências de liderança, competências de coordenação e supervisão e competências de âmbito relacional.

Elegemos o grupo de itens apresentados para avaliar a liderança do coordenador (cf. Capítulo IV, ponto 3.3.1.) como principais argumentos de validação desta hipótese. As respostas obtidas demonstraram que o coordenador evidencia qualidades de liderança, competências de coordenação e supervisão e competências de âmbito relacional.

Complementarmente, constatámos que o coordenador possui um bom conhecimento da escola e dos seus documentos estruturantes, PE, PC, RI e PAA (cf. Capítulo IV, ponto 3.1.1.), tem *nota positiva* na organização das reuniões de departamento (horários, tempo, periodicidade, ordem de trabalhos) e evidencia boa *performance* em relação às características de liderança (gere adequadamente os “conflitos”, promove a reflexão, criando a “Oportunidade para apresentar propostas” e “Intervir na tomada de decisões”) (cf. Capítulo IV, ponto 3.2.1.).

Observando os itens em análise tirámos ainda outras conclusões. Por exemplo, verificámos que os coordenadores revelam competências técnicas e humanas no exercício da sua função e registámos as duas dimensões da liderança descritas por Sergiovanni & Starratt, (1986). Encontrámos itens que enfatizam a “dimensão da tarefa” (por exemplo, “Apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem”) e outros que enfatizam a “dimensão das pessoas” (por exemplo, “Dá atenção aos problemas pessoais” e “...profissionais”) (cf. Capítulo I, ponto 2.1).

Como último apontamento diremos que as respostas negativas encontradas na análise dos itens “Impõe os seus pontos de vista ao grupo” e “ Sente que tem que fazer tudo sozinho(a)” afastam o coordenador do estilo de “líder autocrático” proposto por White e Lippitt (cf. Capítulo I, ponto 2.1).

Globalmente, registámos com agrado que “Satisfeito”, “Optimista” e “Estimulado” são os sentimentos que melhor qualificaram o coordenador de departamento. Com esta predisposição, antevemos janelas a abrir nos muros da escola, onde os coordenadores serão timoneiros na procura da qualificação dos professores e da organização escolar.

As limitações do estudo:

Em primeiro lugar, trata-se de um estudo de caso que não possibilita a generalização. Em segundo lugar, a opção por uma metodologia que se insere num paradigma quantitativo, impossibilitou-nos o conhecimento dos “ rostos” de quem, no dia-a-dia da escola, exerce o papel de coordenador/supervisor. Uma metodologia mista que contemplasse outras fontes de evidência poderia ter acrescentado conhecimento e trazer outras interpretações aos factos encontrados. Embora tivéssemos tido a preocupação de construir um questionário bastante minucioso, a dependência exclusiva deste instrumento fez-nos perder um pouco a visão dos processos.

Apesar de tudo, cremos ter contribuído para a compreensão do papel do coordenador de departamento enquanto gestor, líder, supervisor, pessoa.

Outros **caminhos investigativos** se podem desenhar:

- Estudos que contemplem outros gestores intermédios além dos coordenadores de departamento: sub-coordenadores, coordenadores de ano, coordenadores do conselho de docentes.

- Estudos que explorem com mais minúcia o carácter de dependência entre a acção do coordenador e acção dos elementos do departamento.

- Estudos que remetam para a análise das relações que se estabelecem no departamento e as suas implicações no trabalho desenvolvido. A este propósito, apresentamos uma das preocupações recolhidas nas questões abertas, “frequentemente as relações inter-pessoais são difíceis, o que se reflecte no trabalho desenvolvido”.

Quanto a este estudo, deixamo-lo aberto a outras interpretações e a olhares alternativos que, completando-o ou mudando-lhe a direcção, lhe acrescentarão, com certeza, mais valia.

Quanto a nós, o pressentimento das últimas páginas deixa-nos amarrados aos sulcos deixados pela escrita de um ano de trabalho e ao muito que ficou registado nas suas margens.

Bibliografia

- Afonso, A.; Estêvão, C. & Castro, R. (1999). *Projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos - Avaliação de uma experiência*. Porto: Edições Asa
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). “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. 9-40) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). “Ser professor reflexivo”. In I. Alarcão (org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 171-189) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. 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. 11-24).Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). “Escola reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas”. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. (pp. 217-238) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, J. & Pinto, J. (2005). “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais”. In A. Silva & J. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* 13ª ed. (pp. 55 – 78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, L. S.& Tavares, J. (org) (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J. (2005). “O papel dos “Portfólios” reflexivos na formação complementar”. In I. Sá-Chaves (org.). *Os “Portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. (pp. 69-82). Porto: Porto Editora.

- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão”. In I. Alarcão (org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 89-122) Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Barbier, J.(1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE).
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2004). “A autonomia das escolas: uma ficção necessária”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga.17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R.& Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A.(2003). *Como Melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas da melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bronfenbrenner,U.(1979).*The ecology of human development:experimentsby natureand design*.Cambridge,Massachusets: Harvard University Press.
- Campos, B. (1987). *Construção e Alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Carvalho, A. (1993). «Introdução». In A. Carvalho (org); L. Almeida; M. Afonso & E. A *construção do Projecto de Escola*. (pp. 5-8) Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A.(org); Almeida, L.; Afonso, M. & Araújo, E.(1993). *A construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1985). *Formação Administração: teoria, processos e prática*. S. Paulo: Mc Graw-Hill.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) (1997). *Avaliação do novo regime de administração e gestão (Decreto-Lei nº172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação

- Costa Adelino, J. (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa Adelino, J. (2004). “Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga.17 (2), 85-114.
- Cró, M .(1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (1999). “Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores”. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. (pp. 95-114). Porto: Porto Editora
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Conferência. Comunicações* (2008). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
- Estêvão, C. (2006). “Abordagens Sociológicas outras da Escola como Organização”. In L. Lima. (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. (pp. 249-286). Porto: Edições Asa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. 4ª ed, Porto: Porto Editora
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.) (1999). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. (1999). “Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas”. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. (pp. 191-206). Porto: Porto Editora
- Fernandes, M. (2002). “Métodos de avaliação Pedagógica”. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp.65-74). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Ferreira, V. (2005). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”. In A. Silva & J. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* 13ª ed. (pp. 165 – 196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2000a). “A Decisão no Quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação”. In J. Formosinho; F. Ilídio Ferreira & J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. (pp. 65-76). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Ferreira F. (2000b). “O Pragmatismo Burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa do quotidiano”. In J. Formosinho; F. Ilídio Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. (pp. 77-90). Porto: Edições Asa
- Formosinho, J. & Machado J. (2000a). “A administração das escolas no Portugal Democrático”. In J. Formosinho; F. Ilídio Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. (pp. 31-64). Porto: Edições Asa
- Formosinho, J. & Machado J. (2000b). “Vontade por decreto, projecto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia”. In J. Formosinho; F. Ilídio Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. (pp. 91-116). Porto: Edições Asa
- Formosinho, J. & Machado J. (2000c). “Autonomia, Projecto e Liderança”. In J. Formosinho; F. Ilídio Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. (pp. 117-138). Porto: Edições Asa.
- Freire, F. (1996). “Educação e Participação Comunitária”. *Inovação*. Lisboa. 9 (3). 305 - 312.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R.; Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). “A Psicologia da supervisão”. In J. Formosinho (org). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R.& Matalon, B.(1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J. (2000). “A Carreira das Professoras do Ensino Primário”. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. (pp. 141-170). Porto: Porto Editora
- Guerra, M. (2002). *A escola que aprende*. 2ª ed. Porto: Edições Asa.
- Harris, B. (2002). “Paradigmas e Parâmetros da supervisão em Educação”. In J. Formosinho (org). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Hill, M & Hill, A.(2005). *Investigação por Questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holly, M. (2000). “Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos”. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2000). “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. (pp. 31-62). Porto: Porto Editora

- Llavador, F. & Alonso, A. (2001). *Desenhar a coerência escolar. Bases para o projecto curricular de escola e de turma*. Porto: Edições Asa
- Leite, C. & Fátima (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma – O que têm de comum? O que os distingue?* [consulta 23 Maio 2007]. Disponível em: <<http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2004). “O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada.” *Revista Portuguesa de Educação*. Braga.17 (2), 7-47.
- Lima, L. (org.). (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (2006). “Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional”. In L. Lima. (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. (pp. 15-70). Porto: Edições Asa.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Braga: Almedina.
- Nóvoa, A. (org.). (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). “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.). (2000). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). “Os Professores e as Histórias da sua Vida ”. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). “Percurso profissional e aprendizagem ao longo da vida” In. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Conferência. Comunicações*. (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Oliveira, L. (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.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R & Campenhout, L.(2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, A. (1998). *Projecto Educativo de Escola*. 2ª ed. Porto: Edições Asa
- Roldão, M. et. al. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (2006). “A Abordagem (Neo) Institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder”. In L. Lima. (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. (pp. 197-248). Porto: Edições Asa.
- Sá-Chaves, I (1998). “Porta-fólios. No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos”. In L.S. Almeida e J. Tavares (org). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. (pp.133-142). 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.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento, Supervisão. Contributos na Área de Formação de Professores*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (org.). (2005). *Os “Portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). «Nota de Apresentação». In I. Sá-Chaves (org). *Os “Portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. (pp. 7-19). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. (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. 25-42). Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T. & Starratt R. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. & Pinto, J. (2005). “Uma visão global sobre as Ciências Sociais”. In A. Silva & J. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* 13ª ed. (pp. 9 – 27). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. & Pinto, J. (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

- Silva, E. (2006). “As Perspectivas de Análise Burocrática e política”. In L. Lima. (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. (pp. 71-132). Porto: Edições Asa.
- Sousa, C. (1998). “Porta-fólio. Um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção”. In L.S. Almeida e J. Tavares (org). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. (pp.143-157). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1994). *Para intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Tavares, J. (2000). “Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva”. In Alarcão, I. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 55-66). Porto: Porto Editora.
- Torres, L. (2006). “Cultura Organizacional em Contexto Escolar”. In L. Lima. (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. (pp. 133-196). Porto: Edições Asa.
- Tracy, S. (2002). “Modelos e Abordagens”. In J. Formosinho (org). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (2005). “A análise de conteúdo”. In A. Silva & J. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* 13ª ed. (pp. 101 – 127). Porto: Edições Afrontamento
- Vieira, F (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F (1994). “Alunos autónomos e professores reflexivos.” In J. Tavares. *Para intervir em Educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Vieira, F (2006). “No caleidoscópio da supervisão.” In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa. M. Paiva e Fernandes I. No *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 7 – 14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F; Moreira, M; Barbosa I.; Paiva, M e Fernandes I. (org.). (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Legislação

Decreto nº 48572 de 9 de Setembro de 1968 – Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Decreto-Lei nº735-A/74, de 21 de Dezembro – Órgãos de gestão democrática.

Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro – Gestão democrática das escolas.

Portaria nº 677/77 de 4 de Novembro – Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Portaria nº 679/77 de 8 de Novembro – Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Portaria nº 970/80 de 12 de Novembro – Regulamento do Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias.

Decreto-Lei nº553/80, de 21 de Novembro – Estatuto do ensino particular e cooperativo.

Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro – Regime jurídico de autonomia da escola.

Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro – Regulamento provisório do conselho pedagógico.

Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio – Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares.

Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro – Competências específicas das Estruturas de Orientação Educativa.

Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Junho – Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.

Despacho nº 27/ME/93, de 23 de Dezembro – Definição das disciplinas e grupos e docência que compõem cada departamento curricular.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão.

Lei nº24/99, de 22 de Abril – Primeira alteração ao Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio.

Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho – Competências das estruturas de orientação educativa.

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e gestão curricular do ensino básico.

Decreto-lei Nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto-lei Nº 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão.

Despacho nº 9744/2009 de 8 de Abril – Definição das reduções da componente lectiva a que haja direito pelo exercício de cargos.

ANEXOS

Anexo 1: A recolha de dados: número de inquéritos distribuídos

Escola	Departamento	Coordenadores	Professores
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância	Ciências Exactas	1	4
	Línguas	1	2
	Ciências Sociais e Humanas	1	2
	Expressões	1	2
	Totais	4	10
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos X	Ciências Exactas e Naturais	1	8
	Línguas	1	7
	Ciências Sociais e Humanas	1	5
	Expressões	1	7
	Totais	4	27
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Y	Ciências Exactas e Naturais	1	7
	Línguas	1	4
	Ciências Sociais e Humanas	1	4
	Expressões	1	4
	Totais	4	16
Escola Secundária com 3º Ciclo A	Ciências Exactas e Naturais	1	10
	Línguas	1	10
	Ciências Sociais e Humanas	1	8
	Expressões	1	4
	Totais	4	32
Escola Secundária com 3º Ciclo B	Matemática e Ciências Experimentais	1	8
	Línguas	1	7
	Ciências Sociais e Humanas	1	4
	Expressões	1	3
	Totais	4	22
Escola Secundária	Matemática e Ciências Experimentais	1	9
	Línguas	1	5
	Ciências Sociais e Humanas	1	4
	Expressões	1	2
	Totais	4	20
TOTAIS		24	127

Anexo 2: Questionário Coordenadores

Questionário

Este questionário enquadra-se num processo de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação e destina-se a professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que, no ano lectivo de 2008/2009 exercem o cargo de **Coordenador de Departamento**.

A sua colaboração no preenchimento do questionário é imprescindível para a continuação do estudo.

Não há respostas correctas ou incorrectas, todas são válidas por traduzirem a sua opinião. Toda a informação fornecida é estritamente confidencial.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Parte I - Caracterização Pessoal e Profissional		
A. Género		
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	
B. Idade		
<input type="checkbox"/> Até 24 anos	<input type="checkbox"/> 25 - 34 anos	<input type="checkbox"/> 35 - 44 anos
<input type="checkbox"/> 45 - 54 anos	<input type="checkbox"/> 55 anos ou mais	
C. Tempo de serviço docente		
<input type="checkbox"/> Menos de um ano	<input type="checkbox"/> De 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 6 a 12 anos
<input type="checkbox"/> De 13 a 20 anos	<input type="checkbox"/> De 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 30 anos
D. Habilitações Académicas		
<input type="checkbox"/> Bacharelato	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutoramento	<input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	
E. Situação Profissional		
<input type="checkbox"/> Contratado(a) não profissionalizado(a)	<input type="checkbox"/> Contratado(a) profissionalizado(a)	
<input type="checkbox"/> Do Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/> Do Quadro de Escola	
<input type="checkbox"/> Do Quadro de Escola de outro Estabelecimento de Ensino		
F. Cargos desempenhados no presente ano lectivo		
<input type="checkbox"/> Coordenador do Departamento Curricular de: _____		
<input type="checkbox"/> Director de Turma		
<input type="checkbox"/> Representante de Disciplina		
<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____		
G. Ciclo de Ensino a que pertence		
<input type="checkbox"/> 2º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3º Ciclo/Secundário	
H. Tipologia da Escola onde trabalha		
<input type="checkbox"/> Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância	<input type="checkbox"/> Escola Básica do 2º e 3º Ciclos	
<input type="checkbox"/> Escola Secundária com 3º Ciclo	<input type="checkbox"/> Escola Secundária	

Parte I I- Representações sobre a Escola					
A. Avalie o seu grau de conhecimento em relação ao:					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de 1 a 5 que traduz um grau de conhecimento crescente.					
	1	2	3	4	5
▪Projecto Educativo da sua Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Projecto Curricular da sua Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Regulamento Interno da sua Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Plano Anual de Actividades da sua Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Pense na Escola onde trabalha e assinale o seu grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos:					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de 1 a 5 que traduz um grau de satisfação crescente.					
	1	2	3	4	5
▪Liderança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Ambiente de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Apoio na resolução de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Participação da comunidade escolar na tomada de decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Indique a capacidade de influência de cada um dos seguintes actores/órgãos na definição da política da escola onde trabalha.					
	Nenhuma	Pouca	Alguma	Moderada	Muita
▪Conselho Executivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselho Geral/Conselho Geral Transitório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Departamentos Curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselho de Directores de Turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselhos de Turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Grupos de professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Professores (individualmente).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Pessoal não docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Associação de Pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte I I I- Representações sobre o Departamento Curricular que coordena

A. Avalie a organização das reuniões do seu Departamento relativamente aos seguintes aspectos:

	Nada adequado	Pouco Adequado	Adequado	Muito adequado	Muitíssimo adequado
▪ Espaço físico para as reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Horário das reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Periodicidade das reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tempo de cada reunião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ordem de trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gestão do tempo para a partilha de ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gestão dos conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Oportunidade para apresentar propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Oportunidade para intervir na tomada de decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Indique com que frequência os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Departamento.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪ Discussão de políticas educativas de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Discussão de problemas profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gestão do Currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Discussão das estratégias de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Planeamento da avaliação dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Monitorização do aproveitamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Organização de actividades de Complemento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Análise de estratégias de diferenciação pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Análise de necessidades de formação dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro(s): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Depois de uma reunião de Departamento, indique com que frequência tem experimentado os seguintes sentimentos e emoções:

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪ Satisfeito(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Frustrado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Preocupado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Desanimado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Optimista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estimulado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Avalie o contributo dos professores para o bom funcionamento do Departamento					
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
▪Os professores participam activamente na discussão dos vários assuntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores participam activamente nos grupos de trabalho /dinamização de actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores respeitam o cumprimento de prazos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores usam as reuniões para se auto-promoverem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores são conflituosos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪A maioria dos professores apenas assiste às reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores respeitam as opiniões dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores respeitam as opiniões do(a) Coordenador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Indique com que frequência as seguintes dinâmicas fazem parte do Trabalho do Departamento					
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪Discussões sobre as aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Discussão sobre a prática docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação de aulas em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação/ partilha de materiais didácticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação de instrumentos de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação de actividades de Complemento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Formação intra-pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se considerar importante, faça uma reflexão ou um comentário sobre o seu Departamento:

Parte I V- Representações sobre a função que desempenha (Coordenador(a) de Departamento)					
A. Como auto-avalia a sua liderança?					
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪ Procura enfatizar a responsabilidade individual dos membros do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apoia o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Dá atenção aos problemas profissionais dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Dá atenção aos problemas pessoais dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Transmite com rigor as decisões do Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Procura que o seu Departamento interaja com outros Departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Reconhece o trabalho de cada professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Empenha-se nos processos de mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Delega competências e responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Envolve os professores do Departamento na tomada de decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Impõe os seus pontos de vista ao grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aceita críticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Sente que tem que fazer tudo sozinho(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Qual a importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordenador de Departamento?					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração: nada importante 1 2 3 4 5 muito importante					
	1	2	3	4	5
▪ Preparar as reuniões (Departamento /Conselho Pedagógico...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Orientar e coordenar a actuação pedagógica e didáctica dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Outra(s) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Quais são as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função?					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração: nada relevante 1 2 3 4 5 muito relevante					
	1	2	3	4	5
▪Sobrecarga de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Falta de disponibilidade dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Descoordenação de horários para o trabalho em comum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Excesso de burocracia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Falta de preparação especializada para o desempenho do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Dificuldades com a função de avaliador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Outra(s) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Relativamente ao perfil do Coordenador do Departamento, indique a importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos.

A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:
nada importante 1 2 3 4 5 muito importante

	1	2	3	4	5
▪Conhecimentos científicos e pedagógicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Disponibilidade para exercer o cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conhecimento da cultura organizacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Formação especializada para o exercício do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Experiência profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Capacidade de relacionamento interpessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Capacidade de orientar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Empreendedorismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Empatia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Outro(s) aspecto(s) que considere importante(s): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Como Coordenador de Departamento, acha importante a observação de aulas?

Sim Não Depende

E 1. Se respondeu sim, à questão anterior, indique os motivos subjacentes.

A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:
nada importante 1 2 3 4 5 muito importante

	1	2	3	4	5
▪Avaliação do desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Oportunidade para reflectir sobre as práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Ajuda na busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Ajuda no desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E 2. Se respondeu não ou depende, à questão colocada em E, indique os motivos subjacentes

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
▪ A experiência pedagógica de alguns professores é superior à minha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ A presença inspectiva na sala de aula perturba o relacionamento no interior da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Há professores no meu Departamento que são de um grupo de recrutamento diferente do meu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ É mais eficaz a minha colaboração em contexto fora sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Neste espaço propõe-se que, como Coordenador(a) de Departamento, descreva as actividades que promove no campo da supervisão, tendo em vista a melhoria da escola, dos professores e do processo de ensino e aprendizagem.

Parte V- Representações Conceptuais

Tendo por referência a sua experiência profissional assinale a expressão que, na sua opinião, melhor define os conceitos de: Liderança, Supervisão, Escola Reflexiva e Desenvolvimento Profissional.

Liderança (Assinale apenas uma opção)

- Tentativa deliberada de influenciar um indivíduo ou um grupo tendo em vista a consecução de determinados objectivos.
- Processo de mobilização e comprometimento das pessoas em torno dos objectivos comuns, criando comunidades de aprendizagem e desenvolvimento a nível escolar.
- Capacidade para definir, apoiar e sustentar uma estratégia para a organização.
- Actuação carismática dos responsáveis pela organização escolar com vista à gestão dos recursos humanos e materiais.

Supervisão (Assinale apenas uma opção)

- Observação e orientação da prática pedagógica.
- Formação Inicial (Estágio pedagógico, Profissionalização em serviço,...).
- Avaliação.
- Favorecimento do contínuo desenvolvimento dos colegas.

Escola Reflexiva (Assinale apenas uma opção)

- Instituição que estabelece objectivos e avalia de forma crítica a prossecução dos mesmos.
- Escola que se preocupa com os resultados dos alunos, promovendo estratégias de melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
- Organização que integra rotinas de auto-avaliação.
- Instituição que promove a reflexão constante sobre as práticas e os seus efeitos e desenvolve processos de partilha de conhecimentos.

Desenvolvimento Profissional (Assinale apenas uma opção)

- Actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.
- Actividades formais e informais de aprendizagem.
- Adesão a propostas de formação (Cursos, Oficinas, Círculos de Estudo, etc).
- Construção e partilha de aprendizagens no ambiente de trabalho.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3 – Questionário Professores

Questionário

Este questionário enquadra-se num processo de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação e destina-se a professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que, no ano lectivo de 2008/2009 **não** exercem o cargo de Coordenador de Departamento.

A sua colaboração no preenchimento do questionário é imprescindível para a continuação do estudo.

Não há respostas correctas ou incorrectas, todas são válidas por traduzirem a sua opinião.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Parte I - Caracterização Pessoal e Profissional		
I. Género		
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	
J. Idade		
<input type="checkbox"/> Até 24 anos	<input type="checkbox"/> 25 - 34 anos	<input type="checkbox"/> 35 - 44 anos
<input type="checkbox"/> 45 - 54 anos	<input type="checkbox"/> 55 anos ou mais	
K. Tempo de serviço docente		
<input type="checkbox"/> Menos de um ano	<input type="checkbox"/> De 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 6 a 12 anos
<input type="checkbox"/> De 13 a 20 anos	<input type="checkbox"/> De 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 30 anos
L. Habilitações Académicas		
<input type="checkbox"/> Bacharelato	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutoramento	<input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	
M. Situação Profissional		
<input type="checkbox"/> Contratado(a) não profissionalizado(a)	<input type="checkbox"/> Contratado(a) profissionalizado(a)	
<input type="checkbox"/> Do Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/> Do Quadro de Escola	
<input type="checkbox"/> Do Quadro de Escola de outro Estabelecimento de Ensino		
N. Cargos desempenhados no presente ano lectivo		
<input type="checkbox"/> Nenhum		
<input type="checkbox"/> Director de Turma	<input type="checkbox"/> Coordenador dos Directores de Turma	
<input type="checkbox"/> Representante de Disciplina	<input type="checkbox"/> Membro do Conselho Executivo	
<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____		
O. Ciclo de Ensino a que pertence		
<input type="checkbox"/> 2º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3º Ciclo/Secundário	
P. Tipologia da Escola onde trabalha		
<input type="checkbox"/> Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância	<input type="checkbox"/> Escola Básica do 2º e 3º Ciclos	
<input type="checkbox"/> Escola Secundária com 3º Ciclo	<input type="checkbox"/> Escola Secundária	
Q. Departamento Curricular a que pertence		
Departamento de: _____		

Parte I – Representações sobre a Escola

A. Avalie o seu grau de conhecimento em relação ao:

A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de **1** a **5** que traduz um grau de conhecimento crescente.

	1	2	3	4	5
▪Projecto Educativo da sua Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Projecto Curricular da sua Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Regulamento Interno da sua Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Plano Anual de Actividades da sua Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Pense na Escola onde trabalha e assinale o seu grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos:

A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de **1** a **5** que traduz um grau de satisfação crescente.

	1	2	3	4	5
▪Liderança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Ambiente de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Apoio na resolução de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Participação da comunidade escolar na tomada de decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Indique a capacidade de influência de cada um dos seguintes actores/órgãos na definição da política da escola onde trabalha.

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Moderada	Muita
▪Conselho Executivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselho Geral/Conselho Geral Transitório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Departamentos Curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselho de Directores de Turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Conselhos de Turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Grupos de professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Professores (individualmente).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Pessoal não docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Associação de Pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte I I I- Representações sobre o Departamento Curricular a que pertence

A. Avalie a organização das reuniões do seu Departamento relativamente aos seguintes aspectos:

	Nada adequado	Pouco Adequado	Adequado	Muito adequado	Muitíssimo adequado
▪ Espaço físico para as reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Horário das reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Periodicidade das reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tempo de cada reunião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ordem de trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gestão do tempo para a partilha de ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gestão dos conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Oportunidade para apresentar propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Oportunidade para intervir na tomada de decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Indique com que frequência os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Departamento.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪ Discussão de políticas educativas de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Discussão de problemas profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Gestão do Currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Discussão das estratégias de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Planeamento da avaliação dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Monitorização do aproveitamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Organização de actividades de Complemento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Análise de estratégias de diferenciação pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Análise de necessidades de formação dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro(s): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Depois de uma reunião de Departamento, indique com que frequência tem experimentado os seguintes sentimentos e emoções:

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪ Satisfeito(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Frustrado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Preocupado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Desanimado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Optimista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estimulado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Avalie o contributo dos professores para o bom funcionamento do Departamento					
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
▪Os professores participam activamente na discussão dos vários assuntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores participam activamente nos grupos de trabalho /dinamização de actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores respeitam o cumprimento de prazos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores usam as reuniões para se auto-promoverem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores são conflituosos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪A maioria dos professores apenas assiste às reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores respeitam as opiniões dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores respeitam as opiniões do(a) Coordenador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Os professores esclarecem-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Indique com que frequência as seguintes dinâmicas fazem parte do Trabalho do Departamento					
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪Discussões sobre as aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Discussão sobre a prática docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação de aulas em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação/ partilha de materiais didácticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação de instrumentos de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Preparação de actividades de Complemento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪Formação intra-pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se considerar importante, faça uma reflexão ou um comentário sobre o seu Departamento:					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					

Parte I V- Representações sobre Coordenador de Departamento

A. Como avalia a liderança do Coordenador do seu Departamento?

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
▪ Procura enfatizar a responsabilidade individual dos membros do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apoia o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Dá atenção aos problemas profissionais dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Dá atenção aos problemas pessoais dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Transmite com rigor as decisões do Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Procura que o seu Departamento interaja com outros Departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Reconhece o trabalho de cada professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apresenta e/ou procura soluções para os problemas que surgem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Empenha-se nos processos de mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Delega competências e responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Envolve os professores do Departamento na tomada de decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Impõe os seus pontos de vista ao grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aceita críticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apenas dá valor ao seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Relativamente ao perfil do Coordenador do Departamento, indique a importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos.

A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:

nada importante 1 2 3 4 5 muito importante

	1	2	3	4	5
▪ Conhecimentos científicos e pedagógicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Disponibilidade para exercer o cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conhecimento da cultura organizacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Formação especializada para o exercício do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Experiência profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Capacidade de relacionamento interpessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Capacidade de orientar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Empreendedorismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Empatia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro(s) aspecto(s) que considere importante(s): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Concorda com a observação de aulas por parte do Coordenador de Departamento?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Depende			
<p>C 1. Se respondeu sim, à questão anterior, indique os motivos subjacentes. A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração: nada importante 1 2 3 4 5 muito importante</p>					
	1	2	3	4	5
▪ Avaliação do desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Oportunidade para reflectir sobre as práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ajuda na busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ajuda no desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>C 2. Se respondeu não ou depende, à questão colocada em C, indique os motivos subjacentes.</p>					
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
▪ O Coordenador de Departamento não tem necessariamente mais competência que os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ A presença inspectiva na sala de aula perturba o relacionamento no interior da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ O Coordenador de Departamento pode não ser do mesmo grupo de recrutamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ É mais eficaz a colaboração do Coordenador em contexto fora sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte V- Representações Conceptuais

Tendo por referência a sua experiência profissional assinale a expressão que, na sua opinião, melhor define os conceitos de: Liderança, Supervisão, Escola Reflexiva e Desenvolvimento Profissional.

Liderança (Assinale apenas uma opção)

- Tentativa deliberada de influenciar um indivíduo ou um grupo tendo em vista a consecução de determinados objectivos.
- Processo de mobilização e comprometimento das pessoas em torno dos objectivos comuns, criando comunidades de aprendizagem e desenvolvimento a nível escolar.
- Capacidade para definir, apoiar e sustentar uma estratégia para a organização.
- Actuação carismática dos responsáveis pela organização escolar com vista à gestão dos recursos humanos e materiais.

Supervisão (Assinale apenas uma opção)

- Observação e orientação da prática pedagógica.
- Formação Inicial (Estágio pedagógico, Profissionalização em serviço, ...).
- Avaliação.
- Favorecimento do contínuo desenvolvimento dos colegas.

Escola Reflexiva (Assinale apenas uma opção)

- Instituição que estabelece objectivos e avalia de forma crítica a prossecução dos mesmos.
- Escola que se preocupa com os resultados dos alunos, promovendo estratégias de melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
- Organização que integra rotinas de auto-avaliação.
- Instituição que promove a reflexão constante sobre as práticas e os seus efeitos e desenvolve processos de partilha de conhecimentos.

Desenvolvimento Profissional (Assinale apenas uma opção)

- Actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.
- Actividades formais e informais de aprendizagem.
- Adesão a propostas de formação (Cursos, Oficinas, Círculos de Estudo, etc).
- Construção e partilha de aprendizagens no ambiente de trabalho.

Obrigada pela sua colaboração.