

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**Os coordenadores de departamento curricular  
como impulsionadores da mudança  
Estudo em dois agrupamentos de escolas**

**Ana Rita Correia**

**Doutoramento em Educação  
Especialidade de Liderança Educacional**

2019



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Os coordenadores de departamento curricular  
como impulsionadores da mudança  
Estudo em dois agrupamentos de escolas**

**Ana Rita Correia**

**Doutoramento em Educação  
Especialidade de Liderança Educacional**

**Tese orientada pela Professora Doutora Isolina Oliveira**

**2019**



## **Resumo**

O estudo que desenvolvemos parte do pressuposto de que a melhoria nas escolas advém de processos que envolvem mudança nas suas dinâmicas internas, mobilizando todos os atores da vida escolar (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2010). Neste sentido, investigamos o papel dos coordenadores de departamento curricular no fomento do trabalho colaborativo e da reflexividade, que constituem práticas que caracterizam as comunidades profissionais de aprendizagem, cujo foco fundamental é a melhoria das aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012; Stoll, 2010).

Suportado do ponto de vista teórico nos conceitos de melhoria, comunidade profissional de aprendizagem e de liderança, bem como na nossa experiência profissional, assumiu-se uma metodologia de investigação com um *design* de estudo de caso com abordagem mista, cujas técnicas de recolha de dados são a entrevista individual às diretoras dos dois agrupamentos em estudo, o *focus group* com os respetivos coordenadores de departamento curricular, a análise documental e o questionário, que abrangeu 212 docentes. Foram selecionados dois agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal com uma dimensão e composição semelhantes, mas apresentando populações escolares com características sociais, económicas e culturais distintas.

Os resultados permitem inferir que os dois agrupamentos se encontram em diferentes patamares: num, encontramos evidências de práticas de colaboração e de reflexão; no outro, características fortemente compatíveis com o conceito de comunidade profissional de aprendizagem tal como é definida na literatura. Divergem ainda nas formas de exercer a liderança, que condicionam a existência de uma cultura democrática e participativa.

### **Palavras-chave**

Comunidade profissional de aprendizagem; coordenador de departamento; liderança; lideranças intermédias; melhoria; mudança educativa.



## **Abstract**

The study we developed assumes that improvement in schools comes from processes that involve change in their internal dynamics, mobilizing all the actors of school life (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2010). So, we investigated the role of curricular department coordinators in fostering collaborative work and reflexivity, which constitute practices that characterize professional learning communities, whose fundamental focus is the improvement of students' learning (Bolívar, 2012; Stoll, 2010).

Supported from the theoretical point of view in the concepts of improvement, professional learning community and leadership, as well as in our professional experience, the research methodology adopted is a case study design with mixed approach, whose techniques of data collection are the individual interview to the directors of the two school groupings under study, the focus group with the respective coordinators of the curricular department, the documentary analysis and the questionnaire which involved 212 teachers. Two schools groupings from the district of Setúbal have been selected. They have a similar dimension and composition but they have school populations with different social, economic and cultural characteristics.

The results allow to infer that the two school groupings are at different levels: in one we have found evidences of collaboration and reflection practise; in the other, we have found characteristics strongly compatible with the concept of professional learning community as it is defined in literature. They also differ in the ways of exercising leadership, which condition the existence of a democratic and participatory culture.

### **Key words**

Professional learning community; department coordinator; leadership; intermediate leaderships; improvement; educational change.



## **Agradecimento**

À Professora Doutora Isolina Oliveira, pela orientação exemplar em que nunca faltou apoio, confiança e incentivo e pela amizade.

Aos agrupamentos de escolas que receberam esta investigação, pelo acolhimento e colaboração.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para este estudo.

A minha gratidão.



## Índice geral

Resumo.....	i
Abstract .....	iii
Agradecimento .....	v
Índice de figuras.....	ix
Índice de quadros .....	x
Índice de siglas e abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1. A melhoria da escola: conceptualizações, percursos e ensinamentos.....	13
1.1. Conceito e modelos de melhoria da escola .....	13
1.2. Movimento Melhoria da Escola: a busca de modelos para a melhoria.....	15
1.3. Movimento Eficácia da Escola: a primazia dos resultados escolares .....	24
1.4. Melhoria da Eficácia Escolar: a integração de dois mundos ou a interdependência de processos de mudança e resultados escolares .....	29
2. A autonomia como fator de construção de novas culturas organizacionais .....	39
2.1. Autonomia das escolas, um potencial para a mudança e melhoria .....	39
2.2. Escola, o lugar da construção de culturas .....	44
3. Comunidades profissionais de aprendizagem: um contexto de trabalho promotor da mudança.....	59
3.1. A afirmação da escola como centro da mudança para a melhoria.....	59
3.2. Desenvolvimento do conceito de comunidade profissional de aprendizagem.....	62
3.3. Comunidades profissionais de aprendizagem: questionamentos e desafios.....	72
3.4. Comunidades profissionais de aprendizagem e comunidades de prática: analogias e divergências.....	75
4. Liderança e melhoria.....	84
4.1. Abordagens ao conceito de liderança .....	84
4.2. A liderança nas comunidades profissionais de aprendizagem: a liderança distribuída.....	93
4.3. Enquadramento legislativo do desempenho da função de coordenador de departamento curricular .....	103
4.4. Investigações desenvolvida sobre a liderança dos coordenadores de departamento curricular em cenários de mudança .....	106
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	109
1. Opções e fundamentos metodológicos da investigação .....	111

1.1. A abordagem mista.....	112
1.2. Estudo de caso múltiplo .....	124
1.2.1. Caracterização dos casos em estudo.....	128
1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	130
1.3.1. Entrevista .....	131
1.3.2. <i>Focus group</i> .....	135
1.3.3. Análise de documentos .....	138
1.3.4. Questionário .....	140
1.4. Procedimentos do trabalho de campo .....	143
1.5. Métodos utilizados para o tratamento e análise de dados.....	144
2. Apresentação e análise de dados.....	145
2.1. Caracterização dos participantes no estudo .....	145
2.1.1. Diretoras.....	145
2.1.2. Coordenadores de departamento .....	146
2.1.3. Docentes.....	148
2.2. Em busca de sinais de mudança .....	151
2.2.1. A mudança e as práticas de melhoria na perspetiva das diretoras .....	152
2.2.2. Perfil e práticas do coordenador de departamento curricular.....	161
2.2.3. Formas de comunicar com os departamentos .....	180
2.2.4. Modos de trabalhar no departamento .....	184
2.2.5. Perceções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento e forma como se posiciona .....	214
2.2.5.1. Perceções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento .....	214
2.2.5.2. Posicionamento do professor quanto aos processos de mudança no seu agrupamento.....	226
3. Discussão de resultados e conclusões.....	234
Bibliografia referenciada e consultada .....	253
Legislação de enquadramento .....	280
Anexos .....	281
Anexo I - Matriz do questionário.....	283
Anexo II – Guião destinado à entrevista com as diretoras.....	289
Anexo III – Guião destinado <i>ao focus group</i> com os coordenadores de departamento .....	299
Anexo IV – Questionário .....	309

## Índice de figuras

Figura I. 1 – As fases da mudança, segundo Fullan (1982) .....	17
Figura I. 2 - Modelo global de um processo de melhoria escolar segundo o ISIP .....	18
Figura I. 3 - Modelo de Hopkins para análise da melhoria escolar.....	20
Figura I. 4 - Modelo de Hopkins e Lagerweij para análise da melhoria escolar .....	22
Figura I. 5 – Modelo de base do funcionamento das escolas inspirado na teoria dos sistemas .....	25
Figura I. 6 – Modelo de eficácia escolar de Creemers .....	26
Figura I. 7 – Modelo integrador da melhoria da eficácia escolar .....	32
Figura I. 8 – A “mudança planejada” segundo Glatter (1992) .....	34
Figura I. 9 – Teoria da liderança situacional de Hersey e Blanchard (1969).....	88
Figura I. 10 - “The embedded logic of teacher leadership” .....	101
Figura I. 11 – Os efeitos da liderança educacional no ensino, segundo Day et al. (2009)	102
Figura II. 1 – Convergência.....	117
Figura II. 2– Ligação.....	117
Figura II. 3 – Integração. ....	118
Figura II. 4- Relação entre os componentes quantitativos e qualitativos .....	118
Figura II. 5 - Relação entre os componentes quantitativos e qualitativos .....	119
Figura II. 6 - Relação entre os componentes quantitativos e qualitativos .....	119
Figura II. 7 – Design convergente paralelo .....	120
Figura II. 8 – Design explicativo sequencial .....	120
Figura II. 9 – Design exploratório sequencial.....	120
Figura II. 10 – Design incorporado .....	121
Figura II. 11– Design transformativo .....	121
Figura II. 12– Design multifase.....	122
Figura II. 13 – Funcionalidades do design incorporado.....	123

## Índice de quadros

Quadro I. 1 - Características dos enfoques da Melhoria da Escola em 1960 e em 1980 ....	18
Quadro I. 2 - Componentes de fatores suscetíveis de reforçarem a eficácia.....	27
Quadro I. 3 – Contributos dos movimentos de Eficácia da Escola e da Melhoria da Escola para a construção do movimento da Melhoria da Eficácia Escolar .....	30
Quadro I. 4 – Principais fatores contextuais.....	32
Quadro I. 5 – Fatores da escola .....	33
Quadro I. 6 – Elementos da cultura organizacional.....	46
Quadro I. 7 – Uma tipologia de culturas de escola, segundo Hargreaves.....	51
Quadro I. 8 – Uma tipologia de culturas de escola, segundo Stoll e Fink .....	53
Quadro I. 9 – Normas culturais das escolas que melhoram.....	54
Quadro I. 10 – Dimensões culturais e do funcionamento da escola/características favoráveis e desfavoráveis à mudança, segundo Thurler (2001).....	55
Quadro I. 11 – Comparação das características das comunidades profissionais de aprendizagem .....	81
Quadro I. 12 – Verbos que distinguem gestão de liderança .....	85
Quadro I. 13 – Evolução das abordagens à liderança.....	86
Quadro I. 14 – Estilos do líder, segundo os seus comportamentos .....	87
Quadro I. 15 – Componentes da liderança transformacional e transacional.....	90
Quadro I. 16 – Algumas definições de liderança .....	98
Quadro II. 1 - Distribuição dos alunos do Agrupamento 1 .....	129
Quadro II. 2 – Distribuição dos alunos do A2 .....	130
Quadro II. 3 – Designação dos tipos de entrevista, suas características, vantagens e desvantagens.....	132
Quadro II. 4 – Vantagens e desvantagens do questionário.....	140
Quadro II. 5 – Comparação das práticas colaborativas, reflexivas e de tomada de decisão .....	242
Quadro III. 1– Tempo de serviço dos docentes .....	151
Quadro III. 2 – Conceito de mudança e práticas de melhoria (ED) .....	153
Quadro III. 3 – Fatores de melhoria (ED) .....	155
Quadro III. 4 – Motivos para a preferência dos agrupamentos 1 e 2 pelos encarregados de educação (ED).....	156
Quadro III. 5 – Importância dos coordenadores junto do departamento e do conselho pedagógico (ED).....	161
Quadro III. 6 – Papel dos coordenadores de departamento na melhoria (ED).....	162
Quadro III. 7 – Funções dos coordenadores de departamento (ED).....	163

Quadro III. 8 – A função de monitorização pelos coordenadores de departamento (ED)	163
Quadro III. 9 - Ações nos agrupamentos surgidas por iniciativa dos coordenadores .....	164
Quadro III. 10 - Características preferenciais para a nomeação para coordenador de departamento (ED).....	165
Quadro III. 11 – Atributos preferenciais dos coordenadores de departamento:.....	165
Quadro III. 12 – A liderança dos coordenadores de departamento curricular (ED).....	166
Quadro III. 13 – A importância da comunicação (FGCD) .....	168
Quadro III. 14 - A importância do apoio aos docentes (FGCD).....	169
Quadro III. 15 - A importância da tomada de decisão (FGCD) .....	170
Quadro III. 16 - A importância da gestão e monitorização (FGCD) .....	171
Quadro III. 17 - A importância da gestão de conflitos (FGCD).....	172
Quadro III. 18 – Características necessárias aos coordenadores de departamento (FGCD) .....	172
Quadro III. 19 – A liderança dos coordenadores de departamento (FGCD) .....	173
Quadro III. 20 - Atributos mais importantes no coordenador de departamento curricular (QD).....	176
Quadro III. 21 - Atributos menos importantes no coordenador de departamento (QD) .	177
Quadro III. 22 - Práticas do coordenador de departamento (QD) .....	179
Quadro III. 23 – Meios de comunicação utilizados com o departamento (FGCD) .....	181
Quadro III. 24 - Meios de comunicação utilizados pelo coordenador de departamento (QD).....	183
Quadro III. 25 – Importância e generalização do trabalho colaborativo (ED).....	184
Quadro III. 26 – Papel dos coordenadores de departamento na implementação do trabalho colaborativo (ED) .....	185
Quadro III. 27 - Exemplos de práticas de articulação entre disciplinas, anos e ciclos (ED) .....	186
Quadro III. 28 - Intervenção dos coordenadores de departamento nas decisões.....	187
Quadro III. 29 - Momentos de reflexão sobre os resultados dos alunos .....	189
Quadro III. 30 - Exemplos de estratégias de melhoria de resultados delineadas (ED) .....	190
Quadro III. 31 – Envolvimento dos coordenadores de departamento na operacionalização de estratégias de melhoria (ED) .....	191
Quadro III. 32 - O papel dos professores na melhoria dos resultados (ED) .....	193
Quadro III. 33 – Periodicidade das reuniões de departamento e assuntos tratados (FGCD) .....	195
Quadro III. 34 – Participação dos docentes nas decisões (FGCD) .....	197
Quadro III. 35 - Construção do último projeto educativo de cada um dos agrupamentos e participação dos professores na sua elaboração (FGCD) .....	198
Quadro III. 36 – Trabalho colaborativo realizado no âmbito letivo (FGCD) .....	199
Quadro III. 37 – Liberdade de adequação às turmas dos materiais produzidos colaborativamente (FGCD) .....	200

Quadro III. 38 - Articulação entre disciplinas, turmas do mesmo ano, anos e ciclos (FGCD)	202
Quadro III. 39 – A supervisão pedagógica nos agrupamentos (FGCD)	204
Quadro III. 40 – Assessorias/coadjuvações nos dois agrupamentos (FGCD)	205
Quadro III. 41 – Procedimentos a partir dos dados da avaliação interna e externa dos alunos (FGCD)	206
Quadro III. 42 – Formação em contexto nos agrupamentos (FGCD)	207
Quadro III. 43 - Formas como se trabalha no departamento (QD)	210
Quadro III. 44 - Percepção dos modos de trabalhar no agrupamento (QD)	215
Quadro III. 45 – A liderança dos professores (ED)	218
Quadro III. 46 - As grandes preocupações dos professores ao prepararem as suas aulas (FGCD)	219
Quadro III. 47 – Importância da discussão das experiências de ensino entre docentes (FGCD)	220
Quadro III. 48 – Participação dos professores na vida do agrupamento (FGCD)	222
Quadro III. 49 - Objetivos comuns dos docentes do agrupamento (FGCD)	223
Quadro III. 50 - Participação dos pais e de outros elementos externos à escola nas tomadas de decisão do agrupamento (FGCD)	225
Quadro III. 51 - Posicionamento do docente na vida do agrupamento (QD)	227
Quadro III. 52 - Impedimentos à mudança e melhoria no agrupamento (QD)	228
Quadro III. 53 – Obstáculos à melhoria (ED)	229
Quadro III. 54 – Constrangimentos à melhoria (FGCD)	231
Quadro III. 55 – Formas de melhorar as aprendizagens dos alunos (FGCD)	232
Quadro III. 56 – Entraves à mudança e melhoria do agrupamento (FGCD)	233

## Índice de siglas, acrónimos e abreviaturas

A1 – Agrupamento 1

A2 – Agrupamento 2

CA – Contrato de autonomia

ED – Entrevista à diretora

FGCD – *Focus group* com coordenadores de departamento

N – *Newsletter*

PE – Projeto Educativo

PM – Plano de melhoria

QD – Questionário aos docentes

RAE – Relatório de avaliação externa

RAI – Relatório de avaliação interna

RI – Regulamento interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária



## **Introdução**



Ao longo dos tempos, a educação tem passado por várias transformações, tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino, ou seja, adequá-lo às exigências sociais. Sobretudo nas últimas décadas, a escola tem sido objeto de estudo, o que permite a sua análise, o debate e a formulação de caminhos que conduzam à sua reestruturação e constante atualização no contexto de uma sociedade marcada por contradições, crises e rápidas modificações.

Canário (2005) atribui à escola três dimensões: “a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição” (p.62). Segundo este autor, a “forma”, ou seja, a forma escolar, é a vertente pedagógica da escola, que se caracteriza pelo modo como se concebe a aprendizagem, baseada na “revelação”, na “cumulatividade” e na “exterioridade”, pois separa a aquisição do conhecimento da experiência e da imersão social. Se, por um lado, estas características têm afirmado a escola como tal e definido a conceção de educação, por outro, os conteúdos que ministra e os métodos que utiliza têm firmado “uma tradição de crítica à escola”. O segundo eixo, o da organização, refere-se ao modo de constituir os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber ou as disciplinas. Em terceiro lugar, surge a escola como instituição, com valores que lhe são inerentes e que se caracterizam pela estabilidade, com a missão de integrar socialmente os cidadãos através da unificação cultural, linguística e política. Segundo Canário (*ibid.*), à data, a dimensão organizacional era aquela que suscitava menos debate, sendo, paradoxalmente, a que mais limites coloca às tentativas de transformação pedagógica; contudo, defende a análise de todas as dimensões, de modo a gerar uma compreensão do funcionamento da escola e, logo, das formas de desencadear a mudança.

Nóvoa (1995) faz um historial das ideias surgidas ao longo das últimas décadas com o intuito de ilustrar os modos como a escola e a própria educação têm sido encaradas. Refere uma situação “inicial” (até aos anos 50), em que a pedagogia se ocupa do aluno nas vertentes cognitiva, afetiva e motora, e, logo, coloca-se a tónica nas metodologias de ensino; os anos 50/60, em que se valorizam as pedagogias não diretivas, destacando-se as interações no processo educativo (comunicação, partilha, cooperação), ou seja, as vivências escolares mais do que os saberes; os anos 70/80, durante os quais, como

resultado da investigação educacional que se debruça sobre a análise do processo ensino-aprendizagem, se desenvolvem correntes pedagógicas focadas na racionalização e a eficácia do ensino. Nestes períodos, as ciências da educação centram a sua abordagem no nível *micro*, ou da sala de aula.

Nos anos 60/70, fruto do recurso a metodologias de análise política e de intervenção social, o enfoque volta-se para o nível *macro*, ou o sistema educativo, com a “emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade, movimentos distintos, mas [com] denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existentes, a projeção da pedagogia para fora dos muros da escola, a diversificação dos papéis dos professores” (*id., ibid.*, p.19).

Finalmente, nos anos 80/90, dá-se ênfase à “escola-organização”, ou nível *meso*, com uma pedagogia centrada na escola, importando a construção de metodologias conotadas com o domínio organizacional, como a gestão, a auditoria, a avaliação, e de políticas de investigação próximas dos processos de mudança nas escolas, como a investigação-ação ou a investigação-formação. Estes procedimentos envolvem uma conceção dos estabelecimentos de ensino como espaços que gozam de (alguma) autonomia e poder de decisão, onde é possível praticar a formação e a autoformação participada, a investigação e a experimentação, sendo, por isso, considerados científica e pedagogicamente como lugares de interação social e de intervenção comunitária. Nóvoa (1995) defende que esta nova conceção representa a escola como um espaço de integração das tendências *micro* e *macro*, pois é no âmbito do “espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados. [...] O olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo” (*id., ibid.*, p.20). Complementa ainda: a abordagem *meso* constitui “um enfoque sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspetivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares” (*id., ibid.*, p.20).

Por entre a diversidade de pontos de vista sob os quais a escola tem sido descrita e discutida, dá-se o surgimento e a evolução de movimentos que pretendem dar resposta

às discussões políticas e científicas, alimentadas pela sociologia crítica durante os anos 60 e 70, na Europa ocidental. Estas denunciam a injustiça do funcionamento do sistema de ensino, que deveria, por princípio, garantir a igualdade de oportunidades; pelo contrário, segundo o parecer de Bourdieu e Passeron (1978),

a escola ocultava no seu interior uma nebulosa máquina de fabricação das desigualdades escolares e sociais, conversora de *habitus* culturais em (de)mérito escolar, tecendo uma rede tão invisível quanto eficaz na preservação da violência simbólica, em prol da reprodução do *habitus* legítimo das classes dominantes. (Dionísio, 2010, p. 308)

Relegando as explicações oriundas da psicologia experimental dos finais do século XIX que justificam as desigualdades escolares através dos dons naturais, das aptidões inatas e da hereditariedade da inteligência, discute-se a influência das características sociais e culturais nas desigualdades escolares. Estas são consideradas tão mais marcantes quanto maior o fosso entre a cultura escolar e a socialização familiar.

A necessidade de conhecer as relações entre as disparidades sociais provocadas pelas diferenças de origem sociocultural dos alunos e os processos de ensino e aprendizagem que ocorriam no interior das escolas foi o *leitmotiv* para a investigação sobre o “efeito escola”, que tem origem nos anos 60, nos Estados Unidos da América e na Inglaterra. Neste âmbito, é publicado o Relatório Coleman (1966), em que se sublinha a forte influência da origem social dos alunos no seu desempenho escolar, realçando que os fatores escolares o afetariam de forma pouco significativa ou nula. Estes resultados contribuem para a consolidação da ideia de que a ação das escolas resulta mais na reprodução das desigualdades sociais pré-existentes do que no seu controlo, logo, que a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos, daí a origem da frase “as escolas não fazem a diferença” (Bressoux, 1994).

Contudo, Rutter (1979) e outros investigadores questionam esta conclusão e estudam a parcela de variação no desempenho dos alunos explicada pelos fatores internos à escola, admitindo, embora, que as características associadas a um melhor desempenho não garantem bons resultados. Este avanço científico leva à identificação de fatores que tornam umas escolas melhores que outras, através do estudo de dados obtidos em estabelecimentos com públicos que diferem quanto à origem social, à etnia e ao nível de proficiência anterior (Dionísio, 2010; Sammons & Bakum, 2011).

Partindo da premissa de que cada escola interfere diretamente nas aprendizagens dos seus alunos, surgiram duas linhas de investigação com bases epistemológicas e preocupações distintas. Referimo-nos, em primeiro lugar, à *School Effectiveness Research*, ou movimento Eficácia da Escola, no âmbito do qual os investigadores se propõem medir a influência das escolas e dos professores nos alunos, tentando desenredar os complexos vínculos existentes entre as marcas que cada aluno leva para a escola (a mistura de capacidades, aquisições anteriores e atributos pessoais e familiares) e aquilo que foi adquirido através das experiências educacionais, na escola (Sammons & Bakkum, 2011). Através de vários estudos, são identificadas características-chave das escolas eficazes que são consideradas preditores significativos de diferenças nos resultados dos alunos, tendo em conta as diferenças de partida dos alunos. De entre elas, Sammons e Bakkum (*ibid.*) salientam: professores orientados para a realização com altas expectativas; liderança educacional sólida; bom consenso e coesão dentro da equipa da escola; um currículo de alta qualidade; alto grau de envolvimento dos pais; tempo efetivo de aprendizagem elevado; e *feedback* frequente aos alunos sobre seu trabalho.

A segunda linha de investigação, *School Improvement* ou movimento teórico-prático Melhoria das Escolas, nasce no fim dos anos 60 e tem na sua génese o fracasso das grandes reformas curriculares dos anos 60/70, que pretendiam mudar a educação e, desse modo, transformar a sociedade. Dessa experiência, afirma-se a determinação em melhorar a qualidade e a equidade proporcionadas pelo ensino, melhoria essa que exige um foco particular nos processos de mudança bem como na compreensão da história e do contexto de instituições específicas e depende do suporte e envolvimento dos profissionais (Gray *et al.*, 1999; Joyce, Calhoun & Hopkins, 1999). Quer isto dizer que as mudanças na educação são eficazes somente se forem assumidas pelos docentes individualmente e pela escola coletivamente. Esta nova visão destaca, portanto, a importância da escola e do conjunto dos docentes como fatores essenciais à melhoria da educação, daí que Hargreaves *et al.* (1998) afirmem que a escola deve ser duplamente o centro da mudança: esta não só deve ser liderada pela própria escola como deve centrar-se na cultura da escola. Sem menosprezar a sala de aula nem o sistema educativo, este movimento defende que a escola, congregando os níveis *micro* e *macro*, é a unidade

básica da mudança. Para este movimento, as escolas são organizações sociais envolvidas nos processos de melhoria, já que a implementação bem sucedida de mudanças geralmente envolve uma abordagem em sentido ascendente (*down-top*) em vez de descendente (*top-down*), como é defendido pelo movimento Escolas Eficazes (Chapman, 2011).

Enquanto profissional da educação e como ser humano provido de valores e convicções, fruto da educação e da experiência, identificamo-nos com os pontos de vista veiculados pelo movimento Melhoria das Escolas, cujas características serão, obviamente, aprofundadas no enquadramento teórico deste estudo. Por esse motivo, trouxemos para a nossa investigação o tema da mudança, explorando as funções das lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular, na promoção de processos de melhoria, designadamente de práticas colaborativas e reflexivas indiciadoras da criação, desenvolvimento e/ou sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem, com vista ao progresso nos desempenhos dos alunos. O interesse pelas comunidades profissionais de aprendizagem advém do facto de apresentarem características profundamente inclusivas: a noção de "comunidade" apela ao potencial de um conjunto amplo de pessoas, dentro e fora da escola, para obter padrões mais elevados de aprendizagem dos alunos, através da identificação de estratégias e processos para implicar as comunidades e promover, em conjunto, a aprendizagem individual, coletiva e organizacional (Stoll & Louis, 2007, Vescio, Ross & Adams, 2008). A investigação também sugere que, neste âmbito, a aprendizagem proporciona uma ampliação da prática dos professores e do repertório de respostas dos líderes para lidar com questões complexas (Bolam *et al.*, 2005).

Em suma, as comunidades profissionais de aprendizagem, sendo consequência mas também geradoras de processos de mudança, podem representar um importante contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e das próprias organizações, tendo em vista os desempenhos dos alunos, daí que se preconize que constituam o campo de ação privilegiado das lideranças pedagógicas, designadamente dos coordenadores de departamento curricular, que seleccionamos para objeto da nossa investigação.

Como é natural, a escolha de uma área de investigação e mais especificamente de um tema depende das experiências pessoais e profissionais e do seu significado no contexto das problemáticas educacionais da atualidade. Com efeito, por um lado, os discursos oficiais tendem a valorizar crescentemente o papel das lideranças intermédias nos processos de mudança e inovação associados à melhoria das escolas; por outro, com larga experiência no desempenho da função de coordenadora de departamento, temos verificado o aumento das competências e responsabilidades atribuídas e uma necessidade profissional e ética de conhecer e participar ativamente nesses processos.

A presente investigação surge como uma forma de conhecimento do que vem sendo realizado sobre esta temática em contextos específicos, esperando-se, assim, que os resultados constituam informação válida face ao que a literatura define como comunidade profissional de aprendizagem e permitam a compreensão do modo como os coordenadores de departamento curricular atuam nesse âmbito.

As questões que orientam o nosso estudo são:

i) Como se organizam as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos estudados? Que processos e ferramentas tecnológicas são usados na comunicação?

ii) Em que medida as lideranças intermédias contribuem para a criação e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores?

iii) Quais as perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos?

iv) Que constrangimentos se colocam ao desenvolvimento das comunidades profissionais de aprendizagem em cada um dos agrupamentos?

Tendo em conta as questões de investigação formuladas, foram definidos os seguintes objetivos do estudo:

i) Identificar as perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos;

ii) Analisar o papel dos coordenadores de departamento curricular na promoção e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores;

iii) Compreender os processos de atuação das lideranças intermédias em cada um dos referidos agrupamentos;

iv) Caracterizar as comunidades profissionais de aprendizagem nos agrupamentos em estudo;

v) Contribuir para o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem.

O presente estudo foi realizado em dois agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal semelhantes em número de alunos, de docentes e em ciclos de escolaridade que oferecem, mas distintos quanto ao nível sociocultural e económico dos meios em que se inserem, o que faz com que um deles esteja abrangido pelo programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). A recolha de dados processou-se através do inquérito por questionário aplicado a 212 docentes, de sessões de *focus group* com os coordenadores dos departamentos curriculares, de entrevistas às diretoras dos agrupamentos e de análise documental que recaiu sobre projetos educativos, contratos de autonomia e outros.

Tendo em conta as questões orientadoras do nosso estudo e os respetivos objetivos, é claro que pretendemos conhecer, descrever e interpretar fenómenos, contribuindo dessa forma para ampliar alguns fundamentos que o enquadram. Tratando-se de um estudo de caso múltiplo (Stake, 1995), realizamos uma abordagem descritiva e analítica, visto que o nosso intuito é compreender as práticas e o papel das lideranças intermédias nos contextos específicos selecionados.

O nosso estudo é apresentado segundo a estrutura que seguidamente descrevemos. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico, dividindo-se em quatro pontos:

O primeiro explora o conceito e modelos de melhoria, bem como as lições provenientes das linhas de investigação Melhoria da Escola, Eficácia da Escola e Melhoria da Eficácia Escolar.

No segundo ponto, referimos a autonomia das escolas como fator propício ao desenvolvimento de novas culturas organizacionais favoráveis à melhoria, destacando as culturas colaborativas como sendo aquelas que conduzem à aprendizagem e desenvolvimento dos docentes, dos alunos, da organização, em suma, da própria comunidade.

O terceiro ponto trata as comunidades profissionais de aprendizagem: definimos o conceito, caracterizamos-las em continuidade e em contraste com as comunidades de prática e mostramos de que modo são causa e consequência da mudança e da melhoria: esta forma de organização das escolas funda-se na colaboração, na reflexão e no questionamento bem como no diálogo e na interação, tendo em vista a busca de novas soluções para as práticas docentes.

Finalmente, o quarto ponto refere-se às lideranças no geral e, de modo especial, à liderança distribuída tal como emerge nas comunidades profissionais de aprendizagem. Neste contexto, as lideranças intermédias têm especial importância pela sua influência direta junto dos pares. De entre esses líderes intermédios, interessam-nos os coordenadores de departamento, uma estrutura formal prevista pela lei e, portanto, existente em todas as escolas ou agrupamentos de escolas, cuja ação para a melhoria é o foco deste nosso trabalho. Para terminar, destacamos alguma investigação recente com a qual o nosso estudo tem afinidades.

A segunda parte é respeitante ao estudo empírico e divide-se em dois pontos. No primeiro, debruçamo-nos sobre as opções e fundamentos metodológicos da investigação, dedicando subpontos às características que elegemos: a abordagem mista, que nos permite conciliar “o melhor de dois mundos”; o estudo de caso múltiplo, que proporciona a comparação entre dois contextos distintos; as técnicas e instrumentos de recolha de dados (entrevista, *focus group*, análise de documentos e questionário). Posteriormente aludimos aos procedimentos do trabalho de campo e aos métodos utilizados para o tratamento e análise de dados.

Quanto ao segundo ponto, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos e, por fim, à discussão dos resultados e conclusões. Com estas, pretendemos contribuir para uma melhor compreensão do papel que os coordenadores de departamento desempenham como promotores de culturas organizacionais colaborativas compatíveis com as comunidades profissionais de aprendizagem, concorrendo assim para que os alunos façam melhores aprendizagens.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



Nesta primeira parte, procedemos ao enquadramento teórico que suporta a nossa investigação. Subdivide-se em quatro pontos: no inicial, tratamos o tema da melhoria, explicitando o conceito, os rumos que têm sido seguidos em sua busca e os ensinamentos que as ciências da educação têm retido a esse respeito. Seguidamente, debruçamo-nos sobre a autonomia, tendo em conta que é um ingrediente essencial à construção da identidade das organizações escolares e à construção dos caminhos para a melhoria. Em terceiro lugar, abordamos as comunidades profissionais de aprendizagem como forma de transformação das culturas das escolas e dos professores, tendo em vista o objetivo primordial desta instituição: proporcionar as melhores aprendizagens aos alunos. Finalmente, temos como objeto a liderança, começando por delimitar o seu conceito, os modos como é encarada nas comunidades profissionais de aprendizagem e, posteriormente, traçando o enquadramento legislativo para o desempenho da função de coordenador de departamento curricular e referenciando a investigação desenvolvida sobre a função destes líderes em cenários de mudança.

## **1. A melhoria da escola: conceptualizações, percursos e ensinamentos**

### **1.1. Conceito e modelos de melhoria da escola**

O conceito de melhoria merece-nos discussão, dado que envolve alguma ambiguidade que importa desde já esclarecer para melhor enquadrar o nosso estudo.

Murillo (2003) considera que a definição tradicional de melhoria, aquela que tem obtido mais aceitação, é a que foi elaborada no contexto do Projeto Internacional para a Melhoria da Escola (*International School Improvement Project*): “*a systematic and continuous effort to change the learning conditions and other internal conditions associated with one or more schools, with the ultimate goal of achieving educational goals more effectively*” (Velzen *et al.*, 1985, p.48). Quer isto dizer que a melhoria da escola é uma mudança que implica as seguintes condições enumeradas por Hopkins (1987) e Hopkins e Lagerweij (1997): a escola é o centro da mudança, o que envolve, por um lado, que as reformas externas devam ajustar-se a cada escola, individualmente, mas também que as mudanças devam superar a visão da aula como o local privilegiado da mudança; a melhoria da escola é um processo que se estende no tempo e deve ser

cuidadosamente planejado e organizado; a mudança tem de se basear nas condições internas da escola, por isso não só abrange as atividades de ensino e aprendizagem, mas também a cultura escolar, a gestão de recursos, a distribuição de responsabilidades, etc.; cada escola tem as suas metas para a aprendizagem dos alunos, as quais refletem o futuro que cada uma projeta; a escola é o centro da mudança, mas é importante o contexto em que esta se desenvolve, por isso tem de estar presente uma perspectiva multifacetada; as estratégias de desenvolvimento estão integradas, logo, estão envolvidas relações entre os enfoques *up-down* e *down-up*; existe uma tendência para a institucionalização, o que significa que a mudança só é satisfatória quando faça parte do comportamento intrínseco aos professores e à escola.

A definição acima apresentada é um complemento da de Stoll e Fink (1996), que defendem que a melhoria da escola é um processo em que esta aumenta os resultados dos alunos; focaliza-se no ensino e na aprendizagem; constrói a sua capacidade de mudança; define os seus princípios orientadores; analisa a sua cultura e investe no desenvolvimento desta; delinea estratégias para alcançar os seus objetivos; estimula as condições internas que intensificam a mudança; mantém o equilíbrio em períodos turbulentos; e monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Murillo (2003) apresenta também a sua conceção de melhoria da escola, que define como sendo a capacidade que esta tem de aumentar simultaneamente a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da comunidade escolar, reforçando que está centrada na escola; implica todos os recursos humanos; constrói uma comunidade de aprendizagem que inclui a comunidade escolar no seu conjunto; é conduzida pela informação obtida tanto a partir de dados da escola como da literatura de investigação; potencia o desenvolvimento contínuo dos docentes; fomenta a capacidade de os alunos aprenderem; e centra-se na análise do ensino e do currículo bem como no desenvolvimento de iniciativas para o melhorar.

Os pontos de vista que anteriormente apresentamos veiculam uma visão evolutiva da investigação levada a cabo nas e com as escolas. Na verdade, desde os anos 60, os investigadores abraçaram a tarefa de compreender e/ou desenvolver estratégias que

dessem resposta às necessidades de melhoria das escolas e do sistema educativo, originando linhas de investigação diferenciadas, com objetivos e metodologias diferentes e, por vezes, divergentes. Referimo-nos aos movimentos Melhoria da Escola e Eficácia Escolar, aos quais nos referimos seguidamente para melhor justificarmos as nossas opções conceptuais.

## **1.2. Movimento Melhoria da Escola: a busca de modelos para a melhoria**

O movimento Melhoria da Escola (*School Improvement*) nasce no fim dos anos 60 e a sua evolução dá-se com o contributo de projetos como o ISIP (*International School Improvement Project*, patrocinado pela OCDE; IQEA – *Improving the Quality of Education for All*; e *Schools Make a Difference*, bem como de investigadores como Fullan, Hopkins e Hargreaves (Azevedo, 2006). Correspondendo a várias etapas de desenvolvimento marcadas pela busca dos fatores de melhoria da escola, a investigação seguiu caminhos por vezes bastante díspares. Dado que, no contexto do nosso estudo, a história deste movimento constitui um objeto de referência com vista à compreensão desse fenómeno, interessa-nos registar a sua evolução, sublinhando as características e contributos mais importantes para a definição de melhoria e para a sua operacionalização.

Na génese deste movimento teórico-prático, está o fracasso das grandes reformas de cariz curricular e organizacional ocorridas nos anos 60, que pretendiam mudar a educação e, desse modo, transformar a sociedade. Efetivamente, como declara Azevedo (2006), “o modelo das reformas centralistas, planificadas ao mais pequeno pormenor, executadas no modelo *top-down*, burocratizadas e tomando as escolas como meras periferias para aplicação dos modelos estabelecidos, é um modelo falido” (p.3); ou, nas palavras de Canário (1996), “as práticas não se criam nem se modificam por decreto”, pois há propensão “a ignorar ou a reconfigurar as propostas que são enviadas de ‘cima’” (p. 65). Esta fase preliminar, ou do “otimismo pedagógico”, caracteriza-se por uma forte vertente ética, pois encarava-se a educação como um fator importante na redistribuição social, associando conhecimentos, recursos e alguma política a nível de escola e de sistema educativo (Gray *et al.*, 1999).

House (1979) explicita desta forma os passos do modelo para a melhoria correspondente à filosofia designada IDDA (investigação, desenvolvimento, difusão e adoção): a investigação tem por objetivo sedimentar os conhecimentos que servem de base ao desenvolvimento; o desenvolvimento leva à criação de soluções para os problemas funcionais; a difusão visa o conhecimento das inovações por parte dos docentes; a adoção é a incorporação das inovações nas escolas. Por outras palavras, buscava-se a mudança curricular através da elaboração e difusão de materiais-modelo elaborados por professores universitários e psicólogos, que os docentes deviam aplicar na sala de aula.

Embora este modelo tenha tido a virtude de fomentar a investigação e a elaboração de materiais, Fullan (1972) defende que os professores/utilizadores desempenhavam um papel secundário e, por conseguinte, sentiam-se exteriores ao processo, o que provocava uma ausência de compromisso e uma impessoalidade na aplicação dos recursos de aprendizagem. Afirma, também, que não ocorreram modificações no sistema social e nos papéis dos intervenientes e que não houve consciência de que a inovação exige investimento na formação dos docentes. Foi demonstrado, ainda, que a mudança pode ser compulsória, mas “a melhoria é sempre opcional e objeto de uma decisão dependente de um propósito moral” (Bolívar, 2003, p.51), por isso “podem ocorrer inovações sem haver melhoria” (p.53). Apesar das expectativas goradas, os investigadores retiraram a conclusão de que os docentes importam verdadeiramente para o êxito da mudança.

A primeira geração de programas de melhoria da escola propriamente ditos, iniciada nos anos 70, afirmou a importância da escola como sede de regulação dos processos de mudança. A abordagem à melhoria feita por esta geração de investigação baseia-se em cinco ideias principais expressas por Fullan (1982): reconhecer uma maior importância à organização e aos processos culturais do que aos resultados da escola; encarar os resultados escolares como um problema que exige debate e medidas por parte da escola; dar uma orientação de cariz mais qualitativo à metodologia da investigação, pois os dados principais deveriam refletir os pontos de vista dos participantes; passar a encarar a escola como uma instituição viva e dinâmica, com necessidade de um estudo

mais aprofundado através de estudos longitudinais; centrar-se mais na cultura escolar do que na estrutura escolar como forma privilegiada de compreender o potencial para o desenvolvimento.

Fullan (1982) concebe o processo de mudança através de quatro grandes fases, conforme representado na figura I.1.

Figura I. 1 – As fases da mudança, segundo Fullan (1982)

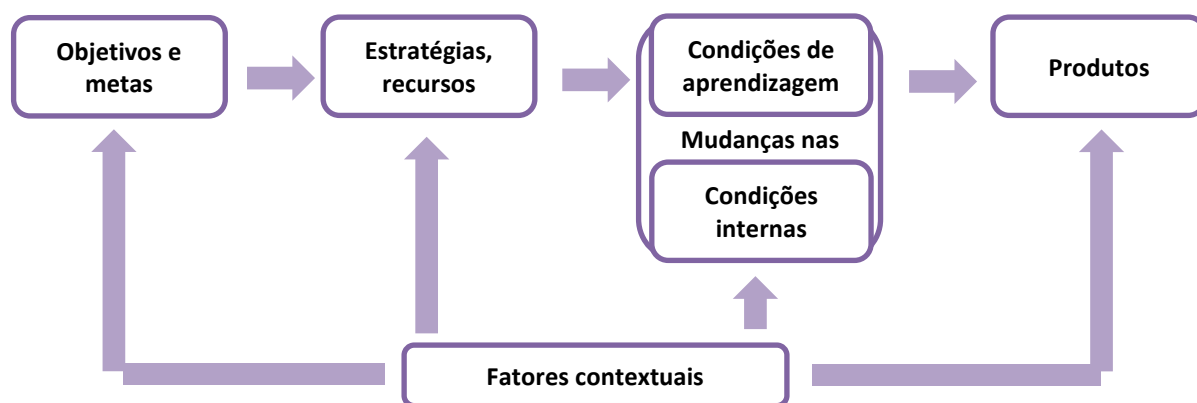


O primeiro passo é a iniciação de uma mudança por parte da escola ou a adoção de uma iniciativa externa; a implementação diz respeito ao processo de aplicação da inovação na escola; a fase da continuação inclui a institucionalização da mudança para além da sua mera introdução, esperando-se que tenha resultados (produtos). Este processo pode não ser linear e as fases decisivas são a implementação e a continuação.

Outras iniciativas desenvolveram estas linhas de investigação, como o projeto *International School Improvement Project- ISIP*, patrocinado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), que, entre 1982 e 1986, abarcou catorze países e é considerado decisivo para o movimento Melhoria da Escola. O seu objetivo era partilhar e desenvolver o conhecimento acerca das condições de melhoria das escolas, tendo sido elaborado um modelo que condensa os elementos-chave que a influenciam (figura I.2). De entre os aspetos tidos em conta, destacamos que as mudanças devem referir-se tanto às condições de aprendizagem como às condições internas da escola e os fatores contextuais são indicados como elemento condicionante e modulador de todo o processo (van Velzen *et al.*, 1985; Hopkins, 1987).

Este modelo pressupõe que os detentores da mudança são os seus participantes, ainda que possa haver profissionais externos que emprestam o seu conhecimento. Há uma valorização do saber nascido da prática dos professores e concede-se uma especial atenção aos processos educativos mediados por aspetos organizacionais, não se estabelecendo conexões com os resultados dos alunos.

Figura I. 2 - Modelo global de um processo de melhoria escolar segundo o ISIP



(van Velzen *et al.*, 1985, p.259)

O quadro abaixo mostra uma comparação das abordagens da Melhoria da Escola nas suas origens e nos anos 80, ilustrando e complementando a nossa exposição.

Quadro I. 1 - Características dos enfoques da Melhoria da Escola em 1960 e em 1980

Características	1960	1980
<b>Orientação</b>	De cima para baixo	De baixo para cima
<b>Base de conhecimentos</b>	Conhecimentos procedentes dos investigadores	Conhecimentos dos profissionais, da prática
<b>Eixo</b>	A organização e o currículo	Os processos educativos
<b>Resultados</b>	Orientado para os resultados dos alunos	Orientado para os processos escolares
<b>Metas</b>	Resultados como factos	Resultados sujeitos a discussão
<b>Objeto</b>	Centrado na escola (estrutura)	Centrado nos professores (pessoas)
<b>Metodologia de avaliação</b>	Avaliação quantitativa, “dura”	Avaliação qualitativa, naturalista, “suave”
<b>Lugar</b>	Fora da escola	Escola
<b>Centro de enfoque</b>	Aspeto parcial da escola	A escola no seu conjunto

(Reynolds, 1993, p. 188 - adaptado)

Em 1991, Fullan publicou *New meaning of educational change*, que marcou o início da segunda geração de programas, a qual Hopkins e Lagerweij (1997) designaram “gestão da mudança” e Fullan (1998) “capacidade para a mudança”. Segundo os primeiros autores, esta etapa caracteriza-se por uma maior colaboração entre investigadores e práticos, facto que provocou uma integração mais sistemática de conhecimentos e estratégias no terreno.

Por outro lado, o surgimento de novas políticas educativas em vários países levou a um aumento da autonomia das escolas, tendo proporcionado tomadas de decisão próprias. Neste enquadramento, surgiram vários projetos considerados basilares para o desenvolvimento deste movimento <sup>1</sup>, que deixaram importantes conclusões a ter em conta nos processos de mudança na escola. Salientamos as seis importantes constatações oriundas do projeto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA):

i) O caminho da melhoria depende da evolução pessoal e coletiva dos professores. Para isso, devem existir bastas oportunidades de desenvolvimento dos docentes em que estes aprendam juntos;

ii) As boas escolas parecem ter formas de trabalhar que estimulam a participação da comunidade escolar, em especial dos alunos;

iii) A escola que desenvolve programas de melhoria com sucesso tem uma visão clara dos mesmos e considera a liderança como uma tarefa repartida por muitas pessoas;

iv) A coordenação de atividades é uma forma de manter a participação da comunidade, visto que, para isso, é essencial a comunicação entre os docentes;

v) Reconhecendo que o questionamento e a reflexão são processos de melhoria relevantes, é mais fácil a escola conseguir que as prioridades de desenvolvimento sejam claras e compartilhadas;

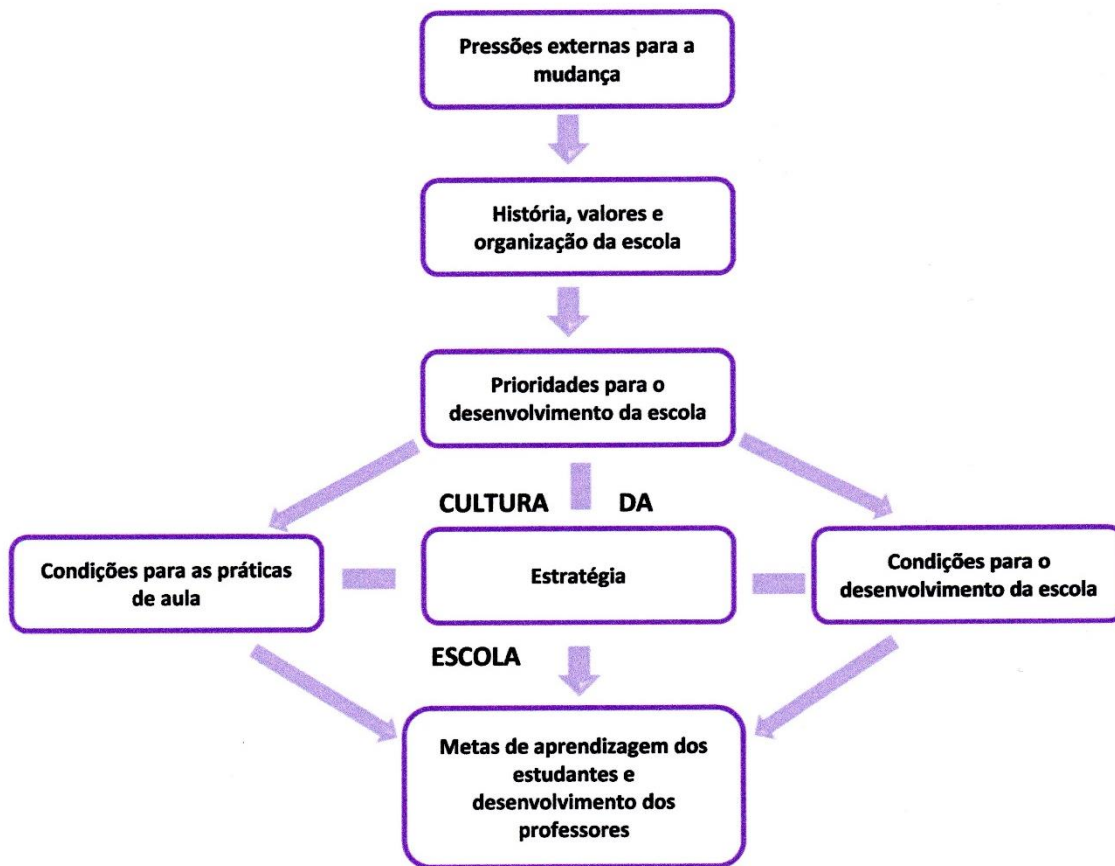
vi) Uma planificação cuidadosa pode ajudar a deduzir da visão as prioridades de melhoria, a ordená-las no tempo e a manter a atenção sobre as práticas da aula (Ainscow, Southworth & West, 1994; Hopkins & West, 1994).

Apesar de, no dizer de vários autores, a primazia do movimento Melhoria da Escola não ser a construção de teorias e de protótipos para a melhoria da escola, mas o estudo das práticas de mudança, alguns investigadores criaram modelos para orientar a ação e desenvolver futuras investigações sobre o tema. É o caso do modelo publicado por Hopkins (1996), representado na figura I.3, e outro por Hopkins e Lagerweij (1997), que seguidamente apresentamos e comentamos.

---

<sup>1</sup> Entre esses projetos contam-se: *Halton Project* (Stoll e Fink, 1992), *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), *Schools Make a Difference* (Teddlie e Stringfield, 1993; Myers, 1996) e *Success for All* (Slavin et al., 1996) (Murillo, 2003).

Figura I. 3 - Modelo de Hopkins para análise da melhoria escolar



Hopkins (1996, p. 42 - adaptado)

Este primeiro modelo concebe três dimensões principais nas quais assenta a melhoria da escola: os “factos”, a “estratégia” e a “capacidade de construir”. Os “factos” são os aspetos do processo de mudança educativa que não são suscetíveis de alteração a curto prazo. Incluem as pressões externas para a mudança (as reformas a nível nacional, as recomendações provenientes das avaliações externas da escola e da inspeção assim como as necessidades sociais), as quais, ainda que não sejam completamente estáveis, contribuem com um conjunto de parâmetros dentro dos quais as escolas têm de funcionar.

O outro “facto” é a história da escola, a sua organização e valores. A maioria dos esforços de melhoria procura agir sobre os fatores organizacionais e os que estão relacionados com a sua história, considerados os principais inibidores da mudança. Refira-

se também que a estrutura organizacional da escola é um reflexo dos seus valores, que podem constituir forças, barreiras ou objetos de mudança.

A dimensão estratégica reflete-se nas setas que unem as prioridades, a estratégia e os resultados. Um dos pontos essenciais do processo de mudança é a seleção da área de melhoria prioritária que normalmente se centra em alguns aspetos do currículo, como a avaliação ou os processos de ensino e aprendizagem. Tendo em conta a influência do contexto e da própria situação da escola, as prioridades para o seu desenvolvimento são em número reduzido, centrais para a missão da escola, relacionadas com as reformas lançadas, ligadas aos processos de ensino e aprendizagem e conducentes a resultados específicos para alunos e professores. A estratégia de melhoria da escola define-se pela sequência de ações levadas a cabo pelos professores para dar resposta às prioridades identificadas no currículo ou na organização. Os esforços de melhoria produzem o desenvolvimento dos resultados dos alunos e dos professores, tomando o termo “resultados” numa aceção alargada, definida pelos aspetos em que se centram os esforços de melhoria.

A terceira dimensão é a capacidade de construir. É fundamental assegurar que as condições internas da escola sustentam a mudança, pois, de outro modo, as prioridades delineadas podem ser abandonadas rapidamente.

O elemento final neste modelo é a cultura da escola, que pode modificar-se através de estratégias que atuem nas condições internas da escola. É ela que comanda os processos de ensino e aprendizagem e que conduz à melhoria dos resultados dos alunos. As culturas escolares colaborativas são consideradas aquelas que mais apoiam os esforços de melhoria, dado que têm altas expectativas para alunos e docentes, mostram um consenso nos valores (ou uma capacidade para trabalhar eficazmente com as divergências), estão apoiadas por um ambiente ordenado e seguro e estimulam os docentes a assumirem uma variedade de papéis de liderança (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000; Murillo, 2003).

A partir do modelo anterior e incorporando as ideias de Voogt (1986), foi elaborado um novo modelo para a análise da melhoria da escola (Hopkins & Lagerweij, 1987), apresentado na figura I.4. Verificamos que, na presente figura, os elementos surgem mais

diferenciados, contudo não se perde a sua inter-relação. Os fatores mencionados definem a interação mútua, as capacidades e os resultados da escola.

Figura I. 4 - Modelo de Hopkins e Lagerweij para análise da melhoria escolar



(Hopkins & Lagerweij, 1997, p.84)

No centro da figura situa-se a capacidade de aprender da escola, que é determinada pelas aptidões dos líderes escolares, a comunicação e a tomada de decisão bem como a planificação e avaliação do processo. Em torno, reproduz-se uma interação dinâmica de fatores: a política de inovação da escola; as intervenções do diretor; o apoio interno e externo; a estrutura organizativa da escola; a cultura escolar; a organização educativa da escola (currículo e pedagogia); os docentes, seus valores e preocupações; os alunos, seus antecedentes e níveis de desenvolvimento; os resultados dos alunos; a escola a nível local e nacional; e as condições, meios e instalações (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000; Murillo, 2003).

Uma outra visão é proporcionada por Harris (2000), que sumaria os conhecimentos provenientes daqueles que considera os melhores programas de melhoria da escola, incluindo, de forma consentânea, elementos dos modelos anteriores. Apresenta cinco características que promovem o seu sucesso:

i) Possuir uma visão da escola partilhada pela comunidade escolar e regularmente reiterada ao longo do processo de melhoria, à qual se acrescenta um apoio de qualidade por parte da gestão da escola e da administração educativa.

ii) Assumir um conceito alargado de liderança como uma função ativa, participada e colegial; o papel de líder é desempenhado, a seu modo, tanto pelos diretores como pelos docentes, repartindo responsabilidades, tomando decisões e assumindo riscos.

iii) Ajustar os programas ou planos ao contexto: ter em conta a experiência e o conhecimento já construído, as características, história, expectativas e necessidades, assim como os recursos humanos da escola.

iv) Centrar-se nos resultados dos alunos, pois o sucesso de um programa é o sucesso dos alunos, seja a nível académico, pessoal ou social. A inovação nas práticas de ensino, no currículo ou na gestão só fazem sentido em função do objetivo principal.

v) Fomentar processos de mudança em toda a escola, nos docentes e na sala de aula. Embora o ponto de partida possa ser um aspeto específico, este afeta o conjunto, pelo que a melhoria passa pelo propósito da mudança global. É imprescindível a ação de promotores da mudança internos e externos.

Em síntese, o movimento Melhoria da Escola afirma a determinação em melhorar a qualidade e a equidade proporcionadas pelo ensino, melhoria essa que exige um foco particular nos processos de mudança bem como na compreensão da história e do contexto de instituições específicas e depende do suporte e envolvimento dos profissionais (Gray *et al.*, 1999; Joyce, Calhoun & Hopkins, 1999). Isto significa que as mudanças na educação são eficazes somente se forem assumidas pelos docentes individualmente e pela escola coletivamente. Esta nova visão destaca, portanto, a importância da escola e do conjunto do corpo docente como fatores essenciais à melhoria da educação, daí que Hargreaves *et al.* (1998) afirmem que a escola deve ser

duplamente o centro da mudança: esta não só deve ser liderada pela própria escola como deve centrar-se na cultura da escola.

Seguidamente, focamo-nos no movimento Eficácia da Escola com o intuito de evidenciarmos características diferenciadoras que justificam a nossa opção pelos pontos de vista do movimento Melhoria da Escola, bem como para revelarmos os seus aspetos convergentes, na atualidade.

### **1.3. Movimento Eficácia da Escola: a primazia dos resultados escolares**

A necessidade de compreender as relações entre as disparidades socioculturais dos alunos e os resultados da sua aprendizagem foi o ponto de partida para a investigação e consequente publicação do Relatório Coleman (1966), em que se sublinha que o desempenho escolar dos alunos é fortemente influenciado pela sua origem social e que os fatores escolares o afetam de forma pouco significativa ou nula. Estas conclusões contribuíram para a consolidação da ideia de que a ação das escolas resulta mais na reprodução das desigualdades sociais do que no seu controlo, daí a frase “*school doesn’t matter*” (Bressoux, 1994; Muñoz-Repiso *et al.*, 2000).

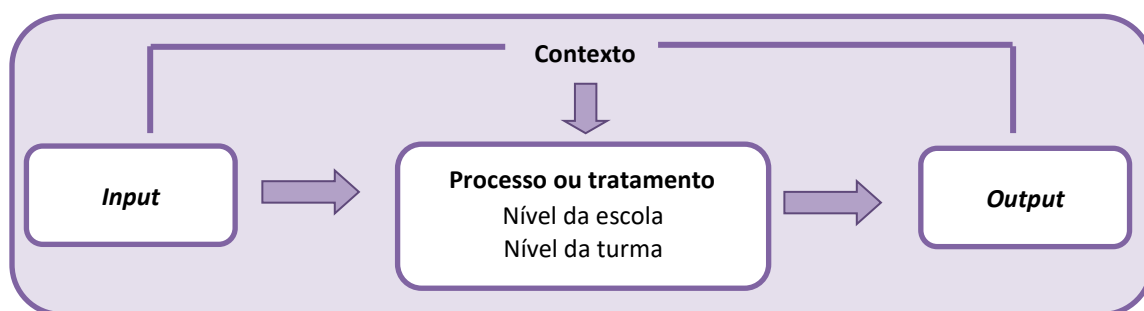
Contudo, Rutter (1979) e outros investigadores questionaram esta conclusão e quiseram “quebrar a ‘caixa negra’ que é a escola, ao examinar as características relativas à sua organização, à sua forma e ao seu conteúdo” (Scheerens, 2004, p.39), estudando, deste modo, a parcela de variação no desempenho dos alunos explicada pelos fatores internos à escola. A análise dos dados obtidos em estabelecimentos com públicos que diferiam quanto à origem social, à etnia e ao nível de proficiência anterior levou à identificação de fatores relacionados com o desenvolvimento dos alunos, ou seja, que tornam umas escolas melhores que outras (Dionísio, 2010; Sammons & Bakkum, 2011).

A ideia central da linha de investigação assim gerada, a *School Effectiveness Research*, é “*school matters, [...] schools do have major effects upon children’s development and [...], to put it simply, schools do make a difference*” (Reynolds & Creemers, 1990, p.1). Neste sentido, os investigadores propõem-se medir a influência das escolas e dos professores nos alunos, tentando compreender os complexos vínculos

existentes entre as marcas que cada aluno leva para a escola (a mistura de capacidades, aquisições anteriores e atributos pessoais e familiares) e aquilo que foi adquirido através das experiências educacionais, na escola (Sammons & Bakkum, 2011).

Os fatores de escola têm sido estudados e reunidos em diversos modelos integradores da eficácia escolar que reúnem, num quadro globalizante, os elementos que incidem no desenvolvimento dos alunos e, por vezes, os respetivos critérios de análise (Scheerens, 1992; Creemers, 1994; Teddlie & Reynolds, 2000). Stringfield (1994) afirma que estes modelos possuem uma visão sistémica da educação agrupando os fatores nos níveis “contexto escolar (sistema educativo) escola, aula e aluno” e distinguindo fatores de contexto, entrada (*input*), processo e produto (*output*) “para revelar os fatores de processo ou de transformação que são ‘operantes’, assim como o impacto exercido pelas condições contextuais” (Scheerens, 2004, p.30). A figura seguinte reproduz este modelo.

Figura I. 5 – Modelo de base do funcionamento das escolas inspirado na teoria dos sistemas



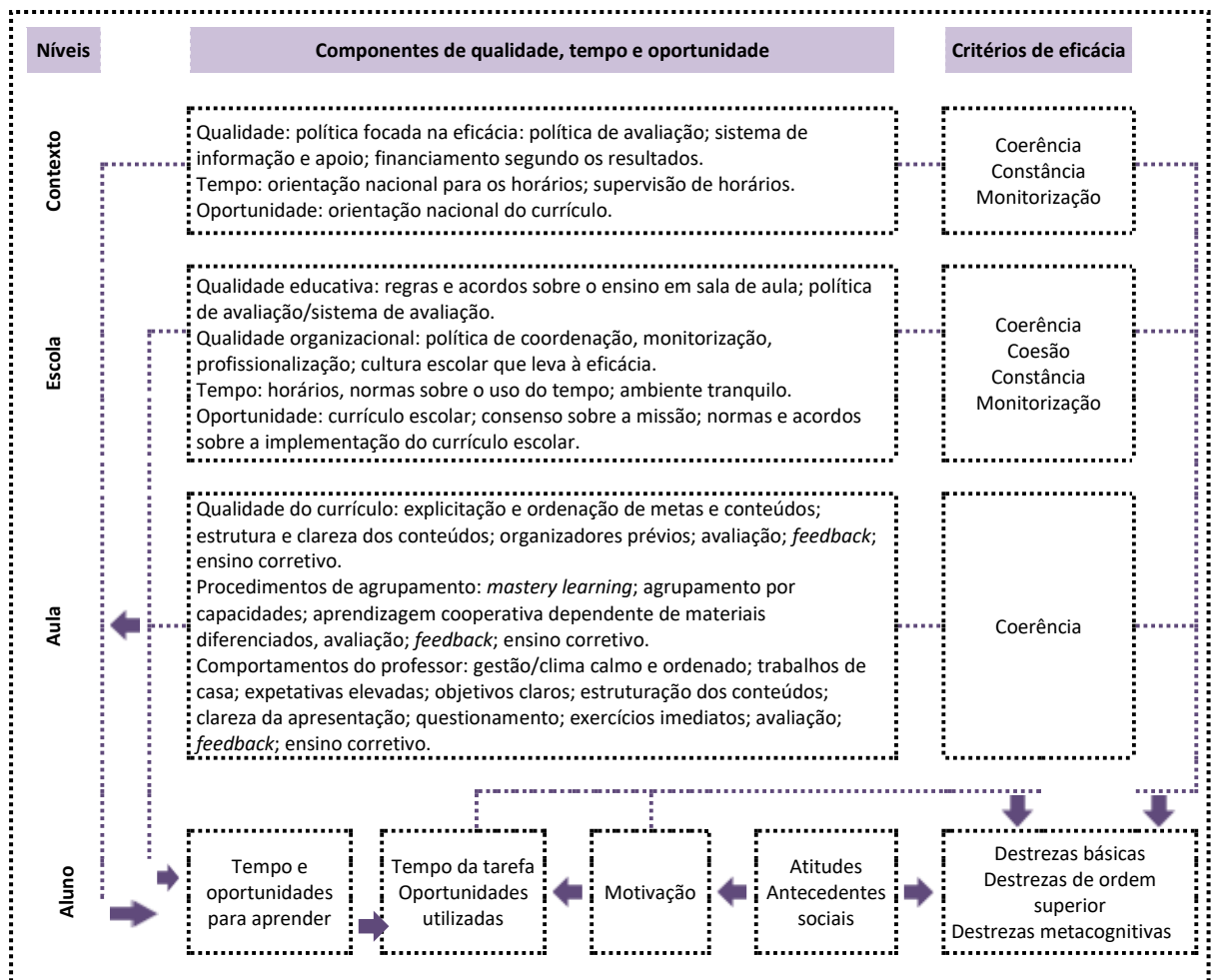
(Scheerens, 2004, p.30)

O *input* representa os alunos, professores, currículo, programa, recursos; o *output*, aos resultados atingidos pelos alunos num dado momento; o processo equivale ao que ocorre na escola, tanto ao nível da sala de aula como ao da organização e gestão. O contexto ou ambiente condicionam todo o desenvolvimento.

De entre os modelos que incluem os níveis de análise “contexto, escola, aula, aluno”, destacamos o de Creemers (1994), que classifica as variáveis suscetíveis de constituírem condições para o reforço da eficácia nesses quatro níveis de análise, incluindo em cada um deles tanto os componentes de qualidade, tempo e oportunidade como os critérios formais de eficácia. Este modelo, que continua a ser explorado nos nossos dias e em várias latitudes (como, por exemplo, em Creemers & Kyriakides, 2006 ou Ozgan & Toprak, 2012), está representado na figura I.6.

Segundo Creemers (1997), todos os modelos têm em comum o facto de concederem a uma série de fatores relevância para a aprendizagem. Ao nível do aluno: a aptidão, a capacidade para compreender o que se ensina, a perseverança, a oportunidade de aprender e a qualidade do ensino; ao nível da aula: a qualidade e adequação do ensino, o tempo que lhe é efetivamente dedicado e o uso de incentivos; ao nível da escola: o estabelecimento de metas significativas e partilhadas por todos, a atenção ao desempenho académico diário, a coordenação entre equipas e entre a escola e as famílias, o desenvolvimento profissional dos professores e a organização da escola para apoiar a aprendizagem de todos; nos níveis externos à escola relativos ao sistema educativo e ao contexto social: a comunidade local, as administrações regionais e a central. Neste ponto, afigura-se-nos que os modelos estão menos desenvolvidos.

Figura I. 6 – Modelo de eficácia escolar de Creemers



(Creemers, 1994, p.98 - adaptado)

Através da investigação, foram, então, identificadas características-chave das escolas eficazes que são consideradas preditores significativos de diferenças nos resultados dos alunos, tendo em conta as diferenças de partida destes. Scheerens e Bosker (1997) analisaram uma dezena de estudos empíricos tendo resultado uma síntese de dez fatores operantes na eficácia da escola e respetivas componentes, apresentados no quadro I.2.

**Quadro I. 2 - Componentes de fatores suscetíveis de reforçarem a eficácia**

<b>Fatores</b>	<b>Componentes</b>
Resultados, orientação, alto nível de expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioridade expressamente dada ao domínio das disciplinas de base</li> <li>- Alto nível de expectativas (à escala da escola)</li> <li>- Alto nível de expectativas (à escala do docente)</li> <li>- Estatísticas relativas aos resultados dos alunos</li> </ul>
Direção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidades gerais de dirigente</li> <li>- O diretor do estabelecimento serve de fonte de informação</li> <li>- Tomada de decisão individual ou participada</li> <li>- O diretor do estabelecimento enquanto coordenador</li> <li>- Controlo global dos processos intervenientes na turma</li> <li>- Tempo consagrado ao papel educativo e administrativo</li> <li>- Conselho e controlo da qualidade dos docentes no quadro da turma</li> <li>- Iniciativa e apoio a favor da profissionalização do pessoal</li> </ul>
Consenso e coesão no seio do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natureza e periodicidade das reuniões e consultas</li> <li>- Domínios de cooperação</li> <li>- Satisfação face à cooperação</li> <li>- Importância atribuída à cooperação</li> <li>- Indicadores de uma cooperação conseguida</li> </ul>
Qualidade dos programas/ possibilidades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixação das prioridades em matéria de programa</li> <li>- Escolha dos métodos e dos manuais</li> <li>- Aplicação dos métodos e dos manuais</li> <li>- Possibilidades de aprendizagem</li> <li>- Satisfação face ao programa</li> </ul>
Ambiente na escola	<p>Ambiente disciplinado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância concedida à disciplina</li> <li>- Regulamento escolar</li> <li>- Punições e recompensas</li> <li>- Absentismo e abandono</li> <li>- Boa conduta e bom comportamento dos alunos</li> <li>- Satisfação face à disciplina escolar</li> </ul>
Convivialidade	<p>Ambiente geral em termos de eficácia e de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioridades fixadas num ambiente suscetível de reforçar a eficácia</li> <li>- Perceções de condições suscetíveis de reforçar a eficácia</li> <li>- Relações entre alunos</li> <li>- Relações entre docente e alunos</li> <li>- Relações entre membros do pessoal</li> <li>- Relações: o papel do diretor do estabelecimento</li> <li>- Compromisso dos alunos</li> <li>- Avaliação dos papéis e das tarefas</li> <li>- Avaliação dos empregos em termos de infraestruturas, de condições de</li> </ul>

Fatores	Componentes
	trabalho, de carga de trabalho e de satisfação global - Instalações e edifício
Potencial avaliativo	- Importância dada à avaliação - Acompanhamento da progressão dos alunos - Utilização de sistemas de acompanhamento dos alunos - Avaliação dos processos escolares - Utilização de resultados de avaliação - Estatísticas relativas aos desempenhos escolares - Satisfação face às atividades de avaliação
Participação dos pais	- Importância dada à participação dos pais na política da escola - Contactos com os pais - Satisfação face à participação dos pais
Ambiente na turma	- Relações na turma - Ordem - Atitude em relação ao trabalho - Satisfação
Tempo de aprendizagem efetiva	- Importância de uma aprendizagem efetiva - Tempo - Controlo do absentismo - Tempo passado na escola - Tempo passado na sala de aula - Gestão da aula - Deveres para casa

(Scheerens, 2004, pp. 44-45)

No contexto deste estudo, a nossa atenção recai sobretudo em alguns elementos-chave do funcionamento das escolas, como o clima de escola (as relações entre os vários membros da comunidade educativa), a cultura escolar (valores e metas partilhados), a liderança, a cooperação, a participação da comunidade educativa ou as altas expectativas, ou seja, os itens que mais se compaginam com as preocupações do movimento Melhoria da Escola.

Dos estudos já mencionados, emergiram dois conceitos: o de “escola eficaz” e o de “valor acrescentado”, os quais se encontram relacionados: *“an effective school has been defined as one in which students progress further than might be expected from consideration of its intake. An effective school thus adds extra value to its students' outcomes, in comparison with other schools serving similar intakes”* (Sammons & Bakkum, 2011, p.11).

O conceito de escola eficaz já era formulado desta forma por Mortimore *et al.* (1988), pois consideram que é aquela em que os alunos progridem mais do que o esperado, tendo em conta as suas características de entrada. Lima (2008) explica que “os

alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos e isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos quando ingressam numa instituição” (p.34). Assim, a eficácia mede-se pelo valor acrescentado, ou seja, o “impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (*id., ibid.*, p.33), ou, numa conceção algo distinta, o valor que uma escola adiciona aos resultados dos seus alunos quando comparada com outras que servem públicos análogos (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Gray *et al.* (1999) afirmam que o conceito de eficácia é plurissignificativo, pois o desempenho de uma escola – a sua eficácia - tanto pode avaliar-se relativamente a um padrão nacional, como pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além do que seria esperado tendo em conta o seu perfil, como, ainda, pela capacidade de a escola melhorar a capacidade referida anteriormente. Estas definições fazem crer que uma escola eficaz também promove o valor da equidade, uma vez que fomenta o desenvolvimento do aluno tanto na sua vertente pessoal como enquanto membro de uma sociedade que, assim, também progride.

#### **1.4. Melhoria da Eficácia Escolar: a integração de dois mundos ou a interdependência de processos de mudança e resultados escolares**

Partindo de conceções epistemológicas diferentes, os investigadores afetos ao movimento Melhoria da Escola nunca basearam as suas estratégias nos constructos teóricos produzidos pelos investigadores da Eficácia da Escola, nem o inverso (Reynolds & Stoll, 1996). Na verdade, estes estudam o desempenho alcançado por uma escola, ou seja, o grau em que consegue resultados constantes e positivos, embora nem sempre quantificáveis, em toda a comunidade educativa, durante um determinado período (Scheerens, 2000). O movimento Melhoria da Escola debruça-se sobre os processos de mudança e melhoria das escolas através de estratégias ao nível organizacional e do currículo, de modo a otimizar o desempenho e o resultado dos recursos (humanos, materiais educativos), transformando-os em resultados positivos dos seus alunos (Marsh,

1990). A tónica do movimento da Eficácia Escolar está, portanto, nos resultados, buscando-se a quantificação e a comparação, ao passo que o movimento Melhoria da Escola se focaliza nos processos levados a cabo na escola baseados na investigação-ação realizada pelos docentes, na sua capacitação e na sua capacidade para tomarem decisões, tendo em vista, indubitavelmente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Assim sendo, houve relativamente pouca interação entre os dois movimentos que acima referimos, tendo-se desenvolvido distintamente cada uma dessas “tradições”. Porém, desde finais dos anos 80 ou princípio dos anos 90, dependendo dos autores, surge um movimento teórico-prático designado Melhoria da Eficácia Escolar (*Effectiveness School Improvement - ESI*) que recebe contributos substanciais de cada uma das duas correntes. Stoll e Wikeley (1998) listam os principais contributos de ambas para o novo movimento (quadro I.3) e explicitam a sua complementaridade através da verificação de que os investigadores da eficácia podem trazer aos agentes de melhoria escolar conhecimentos sobre os fatores da escola e da aula que precisam ser mudados para otimizar a qualidade da educação, enquanto que as estratégias de melhoria da escola trazem provas para a validação de muitas das teorias propostas pelos investigadores da eficácia escolar, para além de apontarem as formas de realizar as mudanças necessárias para implementar a eficácia (Hargreaves *et al.*, 1998).

**Quadro I. 3 – Contributos dos movimentos de Eficácia da Escola e da Melhoria da Escola para a construção do movimento da Melhoria da Eficácia Escolar**

<b>Contributos do movimento da Eficácia da Escola</b>	<b>Contributos do movimento da Melhoria da Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A atenção aos resultados;</li> <li>- A ênfase na equidade;</li> <li>- A utilização de dados para a tomada de decisões;</li> <li>- A compreensão de que a escola é o centro da mudança;</li> <li>- A orientação para a metodologia de investigação quantitativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A atenção aos processos;</li> <li>- A orientação para a ação e o desenvolvimento;</li> <li>- A ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola;</li> <li>- A compreensão da importância da cultura de escola;</li> <li>- A importância de centrar-se na instrução;</li> <li>- A visão da escola como centro da mudança;</li> <li>- A orientação para a metodologia de investigação qualitativa.</li> </ul>

(Stoll & Wikeley, 1998, p.78 - adaptado)

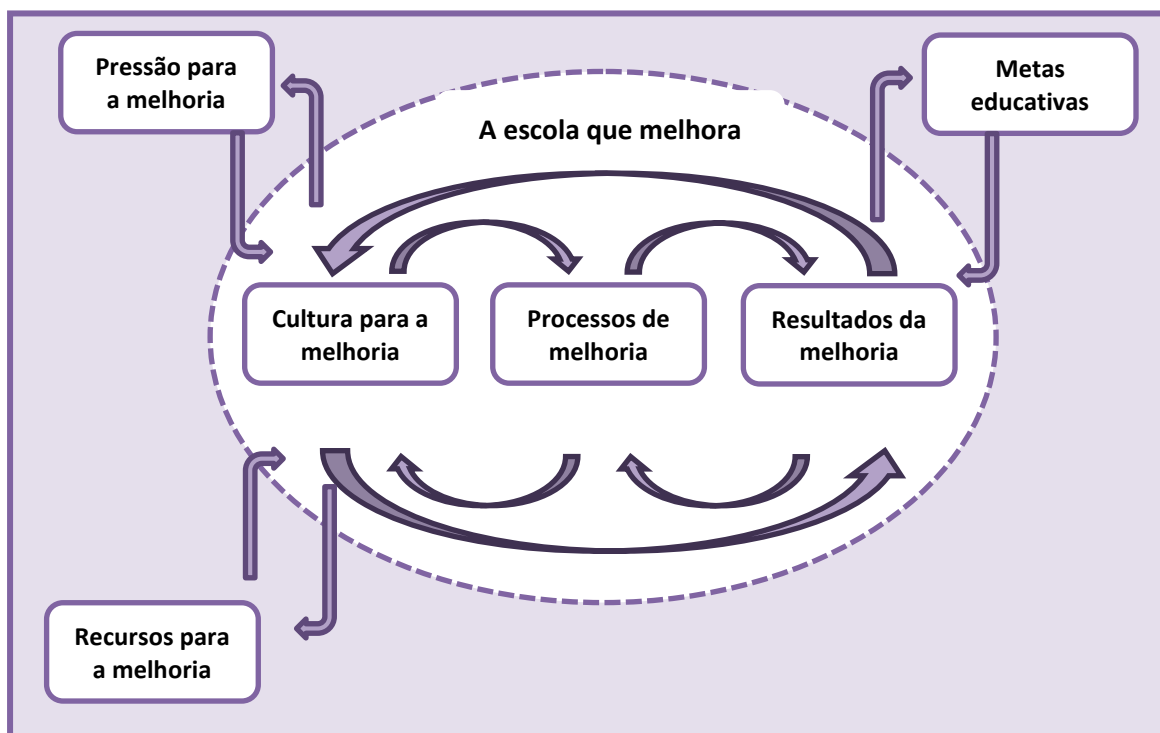
O novo movimento pretende, então, estudar os modos como as escolas podem realizar, com sucesso, processos de mudança que promovam o desenvolvimento de todos

os alunos mediante a otimização dos processos de ensino e aprendizagem e das estruturas organizativas da escola. Esta abordagem é eminentemente prática, ou seja, tem o intuito de ajudar os docentes a mudar para atingir eficazmente os seus objetivos educativos.

Tomando como unidades de análise e ação prioritárias a escola e os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, este movimento implica os docentes, o currículo, os processos de aprendizagem, mas também outras variantes associadas às condições internas da escola, destacando-se, de entre estas, o clima e a cultura escolares bem como a capacidade de a escola aprender enquanto organização. Não são menosprezados fatores contextuais externos à escola, já que, frequentemente, estes determinam tanto o sucesso global dos processos de melhoria como a eficácia diferencial das escolas para diferentes grupos de alunos e, inclusivamente, o seu potencial para se tornarem processos que se prolonguem de forma consistente no tempo (Stoll & Fink, 1996). A interdependência de todos estes elementos remete diretamente para a necessidade de relacionar as mudanças que se produzem na escola com o seu impacto sobre os resultados dos alunos, o que constitui outra característica da Melhoria da Eficácia da Escola.

Um dos produtos da investigação internacional *Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI)* (Reezigt, 2001), foi a elaboração de um modelo integrador da melhoria da eficácia escolar (figura I.7). Este coloca o contexto educativo do país como pano de fundo de todo o processo e a linha tracejada indica que a escola que melhora está constantemente confrontada com os principais fatores contextuais que são a pressão para a melhoria, os recursos para a melhoria e as metas educativas. Os itens que constituem cada um dos fatores contextuais encontram-se discriminados no quadro I.4.

Figura I. 7 – Modelo integrador da melhoria da eficácia escolar



(Stoll, Creemers & Reezigt, 2006, p. 100 - adaptado)

Quadro I. 4 – Principais fatores contextuais

Pressão para a melhoria	Recursos para a melhoria	Metas educativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos de mercado</li> <li>- Avaliação externa e responsabilidade</li> <li>- Participação da sociedade na educação/ mudanças sociais/ políticas educativas que estimulam a mudança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia concedida às escolas</li> <li>- Recursos financeiros e condições de trabalho diário favoráveis</li> <li>- Apoio local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas educativas formais em termos de resultados dos alunos</li> </ul>

(Stoll, Creemers & Reezigt, 2006, p.101 - adaptado)

Na escola que melhora, são essenciais os conceitos de cultura para a melhoria (o “pano de fundo” para o desenvolvimento da melhoria); os processos de melhoria em curso; e os resultados de melhoria (a concretização dos objetivos visados pela escola), os quais estão inter-relacionados, influenciando-se mutuamente: a cultura afeta os processos e os resultados; os processos, evidentemente, influem nos resultados, mas também modificam a cultura de melhoria. Os resultados influenciam os processos assim como a cultura de melhoria da escola. A relação entre os elementos mostra que se trata

de um processo cíclico sem início ou fim delimitados (Stoll, Creemers & Reezigt, 2006). O quadro I.5 mostra os itens abrangidos pelos fatores cultura, processos e resultados de melhoria.

**Quadro I. 5 – Fatores da escola**

<b>Cultura de melhoria</b>	<b>Processos de melhoria</b>	<b>Resultados da melhoria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pressão interna para a mudança</li> <li>- Uso da autonomia pelas escolas</li> <li>- Visão partilhada</li> <li>- Disposição para se tornar uma organização aprendente/ um profissional reflexivo</li> <li>- Formação e colaboração colegial</li> <li>- Historial de melhoria</li> <li>- Apoio ao compromisso de melhoria e motivação</li> <li>- Liderança</li> <li>- Estabilidade do pessoal</li> <li>- Tempo para a melhoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação de necessidades de melhoria</li> <li>- Diagnóstico de necessidades de melhoria</li> <li>- Formulação de objetivos detalhados de melhoria</li> <li>- Planeamento de atividades de melhoria</li> <li>- Implementação de planos de melhoria</li> <li>- Avaliação</li> <li>- Reflexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças na qualidade da escola</li> <li>- Mudanças na qualidade dos professores</li> <li>- Mudanças na qualidade dos resultados dos alunos (conhecimentos, capacidades e atitudes)</li> </ul>

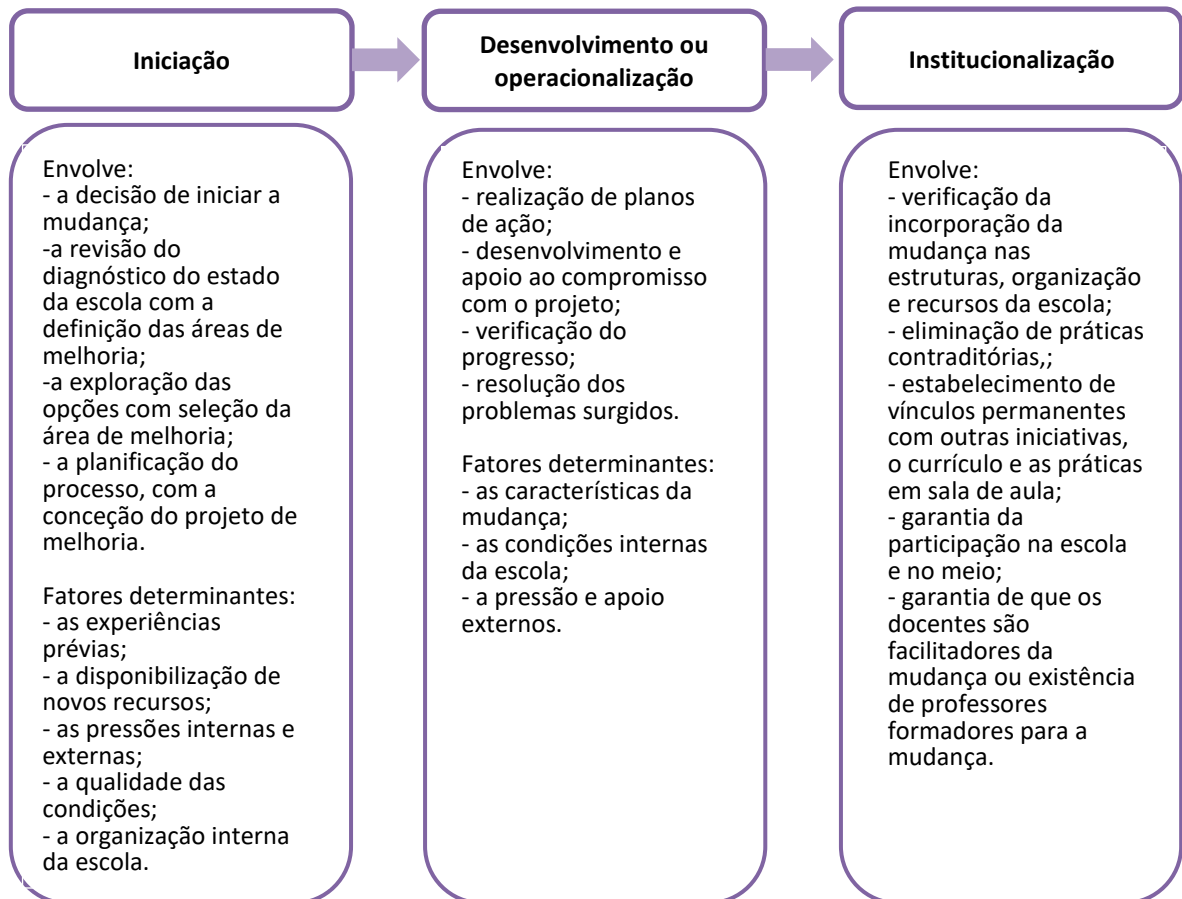
(Stoll, Creemers & Reezigt, 2006, p. 101 - adaptado)

Dado que, no âmbito deste trabalho, nos focamos nos processos de mudança nas escolas, nas estratégias de melhoria e nos fatores chave para a alcançar, importa sintetizar as principais conclusões oriundas da linha de investigação Melhoria na Escola. Expomo-las seguidamente.

Não existe um caminho único a trilhar para atingir o êxito nos processos de mudança; os estudos mostram que há várias etapas que devem ser percorridas, podendo sobrepor-se ou repetir-se, consoante as necessidades, até concluir o ciclo. Um pouco à semelhança das fases concebidas por Fullan (1982), na perspetiva de Glatter (1992), tratando-se de uma “mudança planificada”, esta envolve a iniciação, em que se busca o compromisso da comunidade educativa e se organiza o processo de transformação; o desenvolvimento, ou operacionalização do processo e a institucionalização, momento em que a mudança deixa de ser considerada como algo novo e se torna norma ou rotina na escola (figura I.8). É de salientar que pode suceder que as mudanças sejam abandonadas devido a vários fatores como o desaparecimento de impulsos externos ou de uma pessoa chave no projeto, o que denota que, na concretização uma ideia inovadora, podem estar

envolvidos fatores como a negociação e manipulação, quer através da utilização de argumentos lógicos, quer pelos apelos emocionais ou até a imposição pela hierarquia.

Figura I. 8 – A “mudança planejada” segundo Glatter (1992)



Joyce (1991) fornece-nos uma análise das estratégias de melhoria mais relevantes. Admite que as experiências de mudança e melhoria com mais sucesso seguem uma combinação simultânea de estratégias, visto que as ações concertadas retroalimentam-se e apoiam-se mutuamente, diminuindo o risco de fracasso. Algumas destas, utilizadas tradicionalmente nos processos de melhoria, são a autoavaliação institucional, o desenvolvimento profissional dos docentes, a investigação sobre o currículo e a investigação-ação.

A primeira estratégia que referimos – a autoavaliação institucional – não é só por si garantia de melhoria, mas é fundamental selecionar e transformar as áreas problemáticas através de um programa de melhoria adequadamente planejado e desenvolvido.

No que concerne o desenvolvimento profissional dos docentes, há que ter em conta que uma escola não muda se os seus docentes não mudarem, o que se realiza mediante formação que dê resposta às necessidades dos professores e da escola. Esta é considerada um fator chave para o êxito dos programas de mudança.

A terceira estratégia – investigação sobre o currículo -, faz apelo à ideia de Stenhouse (2003), que considera que o currículo é algo “problemático” e “discutível” e, por isso, sujeito à decisão dos docentes. Essa flexibilidade permite que, de acordo com os contextos, sejam alterados objetivos, conteúdos, metodologias e materiais e é uma estratégia fundamental à melhoria da escola.

Por último, a investigação-ação também pode constituir um meio para desenvolver um processo de melhoria. Murillo (2003) afirma que há inúmeras semelhanças entre um processo de investigação-ação e um processo de melhoria, podendo mesmo confundir-se, já que ambas se baseiam no conhecimento de uma realidade, na intervenção sobre ela para a transformar, na avaliação dos seus resultados e conseqüente reinvestimento num novo ciclo de melhoria.

No que se refere aos fatores relevantes para a melhoria da escola, enumeramos primeiramente o postulado “a escola como centro da mudança, ou a mudança centrada na escola”. Na realidade, para que a mudança efetivamente se realize, é preciso que o impulsionamento, a coordenação e o acompanhamento surjam na própria escola. A investigação comprova que as mudanças impostas do exterior que não sejam adotadas pela comunidade educativa não conduzem a uma real melhoria; contudo, é habitual que a escola seja sensível a uma pressão externa (como a obrigatoriedade da realização de um plano de melhoria), que a assuma e assim surja uma experiência de mudança satisfatória. É também frequente que as pressões internas, como a insatisfação dos docentes, o insucesso dos alunos ou as críticas dos pais provoquem um processo de reflexão que conduza à mudança.

O segundo fator chave que listamos é que a mudança depende do que os professores fazem e pensam, como advoga Fullan (2000). A cultura escolar define-se pelos elementos que condicionam a ação e o pensamento dos docentes e a alteração dessa cultura é um dos aspectos mais complexos e morosos dum processo de melhoria. Stoll e Fink (1996), adotando o ponto de vista dos professores, apontam algumas soluções para o conseguir:

- A discussão frequente dos problemas do ensino e das formas de resolução dos mesmos levam à partilha de metas por parte do corpo docente e da comunidade educativa, em geral; assim sendo, e em consequência, é imprescindível o compromisso coletivo e a corresponsabilidade para a consecução dos programas de melhoria que espelham essas metas.

- A ideia de melhoria contínua deve presidir a todas as ações.

- A melhoria só é possível com a aprendizagem conquistada pela formação de docentes e pela reflexão sobre as experiências vividas na e pela organização.

- A mudança para a melhoria implica a aposta em decisões por vezes arriscadas, mas sem elas compromete-se o avanço.

- Os docentes devem trabalhar em equipa, não só porque é necessária coordenação e articulação de materiais, aulas, ciclos, mas porque se trata de um modo de trabalhar mais enriquecedor e de melhor qualidade.

- A qualidade das relações entre os membros de uma comunidade educativa interfere diretamente com a qualidade do trabalho e, logo, com o rendimento dos alunos.

O terceiro fator chave para a melhoria da escola é o papel desempenhado pela direção num processo de mudança (Murillo, Barrio & Pérez-Albo, 1999). Alguns dos traços que a devem caracterizar são:

- A direção colegial: o diretor deve saber delegar responsabilidades e apoiar-se na sua equipa para refletir nos problemas e buscar soluções.

- A direção participativa: o diretor deve promover a participação, a implicação e o compromisso dos professores e de toda a comunidade educativa na gestão da escola.

- A liderança pedagógica: o diretor deve conceber e comunicar os objetivos com clareza, coordenar o currículo, observar os docentes e discutir com eles os problemas do

seu trabalho, apoiar os esforços dos professores para melhorarem o ensino, proporcionar os recursos necessários para um bom desenvolvimento da aprendizagem, reconhecer e premiar o trabalho bem feito, apoiar e promover programas de melhoria.

- A liderança para a mudança: o diretor deve convidar à mudança, inspirando confiança à comunidade educativa de modo a implicar todos num projeto de melhoria.

O quarto item essencial à melhoria é a constituição da escola como comunidade de aprendizagem. Senge (1990) divulgou o conceito de aprendizagem organizacional ou de organizações que aprendem, que migrou do mundo empresarial para as organizações educativas. Tem subjacente a ideia de que a aprendizagem é mais efetiva quando se realiza na própria escola ou para a globalidade da escola.

Pern, Roderick e Mulrooney (1995) sugeriram várias formas de empreender a aprendizagem organizacional: análise do estado da aprendizagem na organização, mediante a obtenção de dados relativos aos fatores que promovem ou inibem a aprendizagem; definição da visão e as estratégias a seguir de forma partilhada; promoção de formação baseada nas necessidades da escola; promoção da aprendizagem por parte da direção, através da concessão de autonomia aos professores para a tomada de decisões, apoio ao desenvolvimento profissional e facilitação a conexão entre grupos para maximizar o potencial de aprendizagem da organização; criação de estruturas que institucionalizem o apoio à aprendizagem; desenvolvimento de grupos de aprendizagem que definam as suas necessidades de aprendizagem e que rentabilizem as qualidades e a formação dos seus membros.

Bolívar (2000) também sintetiza as principais características daquelas organizações, havendo vários pontos de contacto com a formulação dos autores anteriormente referidos:

- A visão e missão da escola é clara e acessível, partilhada pela maioria, percebida como significativa e presente nas tomadas de decisão.

- A cultura escolar é colaborativa, há crença partilhada sobre a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo, partilha de ideias e materiais, respeito pelas ideias dos colegas, apoio nas decisões que comportam risco, estímulo para a discussão

aberta das dificuldades, celebração partilhada dos êxitos e existência de compromisso com a aprendizagem dos alunos.

- Na estrutura escolar, existem distribuição da autoridade, decisões por consenso, reuniões periódicas de planificação, sessões frequentes para resolução de problemas, tempo estabelecido para o desenvolvimento profissional, disposição do espaço físico e do tempo de modo a facilitar o trabalho em equipa e liberdade para experimentar novas estratégias em sala de aula.

- Entre as estratégias escolares, emprego de formas sistemáticas para estabelecer os objetivos da escola implicando alunos, pais e docentes, existência de planos de desenvolvimento institucional, revisão periódica das metas da escola e processos para implementar programas específicos e garantir a sua continuidade.

- Em relação à política e recursos, utilização de docentes da própria escola como recursos para o desenvolvimento dos professores, disponibilização de uma biblioteca profissional, de materiais de apoio ao currículo, acesso a uma assistência técnica para implementar novas práticas, acesso a recursos da comunidade.

Por último, de entre os fatores chave para a melhoria da escola, referimo-nos à mudança das formas de ensinar e aprender. Já que a principal função dos docentes é o desenvolvimento dos alunos e que este é a medida para a melhoria das escolas, Stoll e Fink (1996), sumariando o pensamento dos movimentos Melhoria da Escola e Eficácia Escolar, defendem que é necessário reformular a intervenção dos professores na sala de aula, adaptando-a aos contextos. Para isso, devem:

- Centrar-se em competências de ordem superior para dotar os alunos de recursos que lhe permitam desenvolver-se por si mesmos. Os quatro pilares do relatório Delors (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) são a linha condutora da educação (Unesco, 1996).

- Utilizar um vasto repertório de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação para proporcionar uma formação integral ao aluno.

- Valorizar a autoestima dos alunos, pois há uma estreita relação entre esta, o seu rendimento académico e o seu desenvolvimento social. É importante que o aluno sinta confiança para superar dificuldades.

- Ter altas expectativas para os alunos. A “profecia autocumprida” é um dos fatores que influencia o sucesso (ou o insucesso) dos alunos.

Murillo (2003) defende que a lição mais importante que o movimento Melhoria da Escola fornece é que é possível mudar a educação e que uma das estratégias mais eficazes é uma transformação das escolas que abarque a organização, o currículo, mas, sobretudo a cultura da própria escola, pois uma escola só mudará realmente se alterar a sua cultura.

## **2. A autonomia como fator de construção de novas culturas organizacionais**

### **2.1. Autonomia das escolas, um potencial para a mudança e melhoria**

Desde os anos 80, a transferência do poder de decisão e responsabilidade para o nível local ou de escola tornou-se um ponto de discussão importante nas políticas educativas que conduzem as reformas educativas em todo o mundo. Trata-se de, num movimento de descentralização, conferir às escolas poder de decisão sobre áreas-chave da sua gestão e administração como o orçamento, a contratação de recursos humanos e/ou o currículo e a avaliação das aprendizagens dos alunos, conforme os graus de autonomia concedidos pelo poder central em cada país. Defendendo que ninguém como os atores locais conhece as necessidades dos alunos e as respetivas soluções, estudos da OCDE datados de 2011, 2012 e 2013 assim como o publicado pelo The World Bank em 2011, indicam que sobretudo as decisões sobre o currículo e a avaliação, mas também a alocação de recursos, têm impacto direto na qualidade das aprendizagens dos alunos, particularmente quando associadas a uma cultura de prestação de contas. Os defensores de altos níveis de autonomia advogam ainda os benefícios da redução da burocracia, o aumento da responsabilidade das comunidades locais e a potencialização da inovação.

O reverso da medalha é que, tal como refere Caldwell (2014),

*a concept such as autonomy, in the full sense of the word, is misleading because a school in a system of public education is not fully autonomous. It is better to refer to a relatively high or relatively low level of autonomy, being careful to specify the functions over which schools have secured more authority and responsibility. (p. 3)*

Nesta linha, tendo perdido algum controlo sobre os processos, em muitos países o poder central reforçou a sua influência através do estabelecimento de padrões (*standards*), da definição de currículos e da avaliação, da monitorização dos resultados e da prestação de contas, já que, na perspetiva dos defensores do centralismo, a autonomia leva a uma maior desigualdade entre regiões, à politização das decisões e à atomização de padrões.

Em Portugal, a história da autonomia das escolas e das perspetivas de melhoria por meio desta reforma do sistema educativo tem sido feita através de abundantes textos legislativos, das práticas das escolas e das visões críticas de especialistas sobre a sua implementação. De entre estes, Barroso (2004) declara que, na prática, a autonomia se tem reduzido a “retórica”: “O Diário da República parece um verdadeiro folhetim. Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação” (p.50). Com efeito, se não considerarmos o momento em que, sensivelmente no primeiro quartel do século XX (1914-27), foi dada autonomia aos liceus para gerirem os seus orçamentos e o surgimento na Lei de Bases do Sistema Educativo, que conferia algum grau de autonomia ao Ensino Superior, a autonomia foi lançada formalmente com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, por proposta de uma comissão que preparou esta reforma educativa (Barroso, 2004 e 2011). Naquele texto constava:

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

Na visão de Barroso (*ibid.*), “a autonomia decretada foi bastante reduzida” (p.56), já que a única verdadeira inovação trazida por este decreto-lei foi a flexibilização da gestão financeira, pois, de resto, trata-se de

uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um ‘projeto educativo’ e um inventário de atribuições e competências avulsas que nuns casos já correspondiam à prática corrente da administração das escolas e que, noutros casos, eram irrealizáveis por falta de meios. (*id.*, *ibid.*, pp. 56-57)

De igual modo, Lima (1998) realizou um balanço da implementação desta reforma educativa tendo afirmado que “a ‘reforma da administração do sistema educativo e das escolas’ terá sido uma reforma fracassada. Com efeito, [...] o paradigma da administração centralizada tem persistido [...] [e] as promessas e as expectativas em torno da autonomia das escolas permanecem por cumprir” (p.80).

O *remake* surgiu por várias vezes no discurso político e também no legislativo – Decretos-Lei n.º 115-A/98, n.º 75/2008, n.º 137/2012 e, recentemente, n.º 55/2018. No seu texto de 2011, Barroso sublinha a articulação feita nos dois primeiros diplomas legais entre autonomia e projeto educativo, já que, como afirma Nóvoa (2009) este instrumento idealmente leva à criação de uma estratégia de mudança que reúne consensos e objetivos partilhados. No diploma de 2008, são valorizados os procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa como forma de prestação de contas quanto ao desenvolvimento da autonomia das escolas; no de 1998 preveem-se diferentes fases para a autonomia através da celebração de contratos de autonomia (firmado por vontade da escola entre esta, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e eventualmente outros parceiros, em que se definem objetivos e condições que facilitam o desenvolvimento do projeto educativo) e no de 2008 manteve-se o carácter progressivo e diversificado da atribuição de novas competências e recursos às escolas (Barroso, 2011).

A produção legislativa relativa à autonomia das escolas foi condicionada por várias lógicas: a estatal, que anunciava uma modernização administrativa que libertaria a administração central, a qual reforçaria os mecanismos de controlo, ou seja, resultaria uma “recentralização” através do “controlo remoto baseado nos resultados”; a de mercado, que visava a construção de um mercado educativo descentralizado, concorrencial e autónomo, agravando-se as clivagens entre os recursos das escolas e os percursos dos alunos; a corporativa, que considerava que o benefício individual dos professores saíria ameaçado pelo estabelecimento de processos de decisão coletiva, participação e responsabilização; a sociocomunitária, que envolvia um processo social mobilizando professores, pais e outros intervenientes na construção de um projeto educativo e na prestação de um serviço público local de educação (Barroso, 2004). Este autor refere que

o produto obtido é uma amálgama de retóricas e medidas contraditórias que procuram traduzir um aparente compromisso entre essas lógicas, cuja incoerência constituirá, certamente, uma das principais 'zonas de incerteza' que os atores locais não deixarão de explorar, durante o processo de execução. (pp.63-64)

Barroso (2011) considera que “muito se prometeu, mas pouco foi feito neste domínio, ou por incapacidade de concretização, ou por efeito deliberado de uma retórica que visava, unicamente, legitimar, junto da opinião pública, novas formas de controlo” (p.39). Porque a “autonomia decretada” nunca se tornou verdadeiramente “autonomia construída”, Barroso (2004) admite que

a 'autonomia' tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela 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 atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos”. (pp.49-50)

Também Formosinho *et al.* (2010) assumem um balanço deficitário da construção da autonomia, salvaguardando, todavia, a sua necessidade: “não confundir as dificuldades emergentes no processo de aprofundamento da autonomia com condições de impossibilidade da autonomia da escola pública portuguesa” (p.196).

As dicotomias ou contradições que têm envolvido a autonomia das escolas em Portugal são igualmente apontadas por Torres (2011), que reconhece o consenso social alargado que se verifica quanto à sua centralidade no desenvolvimento da democracia e à sua relevância para a melhoria do funcionamento das organizações, mas, por outro lado, a vulgarização da sua utilização enquanto instrumento político promotor de múltiplas reformas educativas que conduziu a “um longo e sinuoso processo de experimentação de programas e medidas reformadoras da escola” (p.92) que terá funcionado a favor do sistema centralizador da educação. Por esse motivo, a autora defende que tem existido um défice na ação democrática e na prática participativa nas escolas:

a intenção da retórica política em torno da autonomia, tantas vezes redundante e remetida para meros arranjos morfológicos e de expressão periférica, mais do que 'acender' o desejo de construir uma escola autónoma, 'apagou' a iniciativa de a concretizar, divorciando-a cada vez mais do sentido cívico e democrático. (p.92)

Esta falta de participação dos atores escolares repercute-se principalmente ao nível dos processos de decisão quer quanto à missão da escola, quer ao exercício da liderança, quer aos modos de organização pedagógica:

a 'autonomia em ação', expressa pela forma como quotidianamente os atores a constroem e lhe conferem significado através dos processos de decisão política, continua em grande medida por desbravar, apesar de serem evidentes alguns sinais reveladores de uma possível alteração deste cenário. (p.94)

Ainda na opinião de Torres (2011), cabe aos órgãos de governação da escola o aprofundamento dos valores democráticos, não obstante os condicionalismos culturais e políticos, "reinvent[ando] fórmulas de mobilização local dos atores e de reposição quotidiana do sentido cívico e democrático inerente à escola pública" (p.97).

No momento em que as escolas implementam o Decreto-Lei n.º 55/2018, podemos, talvez, entrever alguns dos sinais da "autonomia em ação" a que Torres (2004) alude, que tem como ingrediente principal os atores locais. Vemos o foco a desviar-se da "qualidade do serviço público de educação", presente nos primeiros decretos-lei da autonomia, e a fixar-se na "melhoria da qualidade das aprendizagens", tomando "a autonomia e a flexibilidade curricular" como instrumento para a melhoria da qualidade do trabalho educativo. Como suporte a este decreto-lei, foram publicados o "Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória", a "Estratégia de Educação para a Cidadania" e o Decreto-Lei n.º 54/2018, cujo âmbito é a educação inclusiva. O Decreto-Lei n.º 55/2018 cria os denominados "domínios de autonomia curricular", ou seja, áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular desenvolvido a partir da matriz curricular base, sendo possível, assim, combinar diferentes componentes do currículo, áreas disciplinares ou disciplinas, com partilha de horário, garantindo, no entanto, a manutenção de cada uma das disciplinas da matriz curricular, respetivos conteúdos definidos a nível nacional e avaliação independente – na nossa opinião, uma subversão calculada da "gramática escolar" ou padronização do espaço, do tempo, do agrupamento de alunos, dos conteúdos. A organização fica a cargo de cada escola, sendo possível alternar períodos de funcionamento disciplinar e multidisciplinar, a fusão de disciplinas, as turmas de contiguidade, etc. A possível inovação na organização das disciplinas é favorecida pela possibilidade de constituir equipas pedagógicas, aumentando o trabalho

colaborativo, rentabilizando o trabalho dos professores, reduzindo o número de professores por turma e de turmas por professor, potenciando, desta forma, um acompanhamento dos alunos mais próximo. Estas equipas educativas assumem a responsabilidade pelas aprendizagens globais de um grupo de alunos do mesmo ano ou ciclo, alocando-se grupos de alunos a diferentes professores, conforme as suas necessidades. Os modos de aprender também se tornam diferentes, pois há um incremento do trabalho por projetos interdisciplinares, aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, diferenciação pedagógica.

A operacionalização deste novo decreto, que incorpora ideias conciliáveis com a melhoria das escolas, será o que estas quiserem, muito provavelmente com grandes disparidades na profundidade e na celeridade. Para algumas escolas será a afirmação de práticas já existentes, para outras uma oportunidade para mudar, outras tentarão manter ao máximo as rotinas. Dependerá muito mais da mobilização e participação dos docentes, pais e da comunidade educativa em geral, da sua coerência enquanto comunidades que querem aprender e inovar, do que da publicação em forma de lei de um conceito de reforma educativa, pois, como já afirmamos, está amplamente confirmado que as políticas que partem do topo para a base, determinadas a nível central, sem sustentação por parte das culturas de cada escola, provocam perplexidade e resistência dos atores locais, como, aliás, parece ter acontecido na história da autonomia das escolas, no geral.

## **2.2. Escola, o lugar da construção de culturas**

Através do anteriormente exposto, compreendemos que, apesar dos constrangimentos, há espaço para as escolas se afirmarem como lugares da mudança e melhoria, assumindo-se como organizações dotadas de “margens de autonomia, como espaços de formação e autoformação participada, como centros de investigação e experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária” (Nóvoa, 1995, p.19). Efetivamente, o enfoque na escola corresponde ao reconhecimento de que os outros níveis de análise e intervenção (*micro, macro*) devem ser equacionados a partir do “centro”, contextualizando-os. Por esse motivo, o mesmo autor afirma que “a

escola-organização assume-se como uma espécie de ‘entre-dois’ onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica” (p.20).

Este “território intermédio” tem sido estudado sob vários pontos de vista, traduzindo-se no desenvolvimento dos “estudos da escola” (Barroso, 1996) que lhe reconhecem as suas características dinâmicas. Vamos deter-nos na cultura organizacional de escola.

Vala, Monteiro e Lima (1988) fazem um historial das “metáforas” que têm acompanhado o estudo das organizações: primeiramente foram encaradas como “máquinas”, depois como “organismos” e como “cérebros”, atualmente como “culturas”, traduzindo uma perspetiva que engloba maior diversidade e dinamismo. Isto implica considerar, como Guerra (2001), que a escola “não está situada no vazio” e que os seus profissionais estão imbuídos de uma cultura ou subculturas – conjunto de crenças, expectativas, normas, comportamentos – e que as suas interações vão formando uma “impressão digital” que retrata a identidade da escola, aquilo que a faz diferente das outras.

O conceito de cultura organizacional migrou para a educação nos anos 70 e difundiu-se nos anos 80 – veiculando conceitos como o da “qualidade”, da “excelência”, da “eficácia” e da “melhoria”, segundo os enquadramentos teóricos subjacentes a estes termos, mais ou menos conotados com a “*marketization in education*” - e, segundo as definições de Schein (1985), é:

*the deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organization, that operate unconsciously, and that define in a basic ‘taken-for-granted’ fashion an organization’s view of itself and its environment. (p.6)*

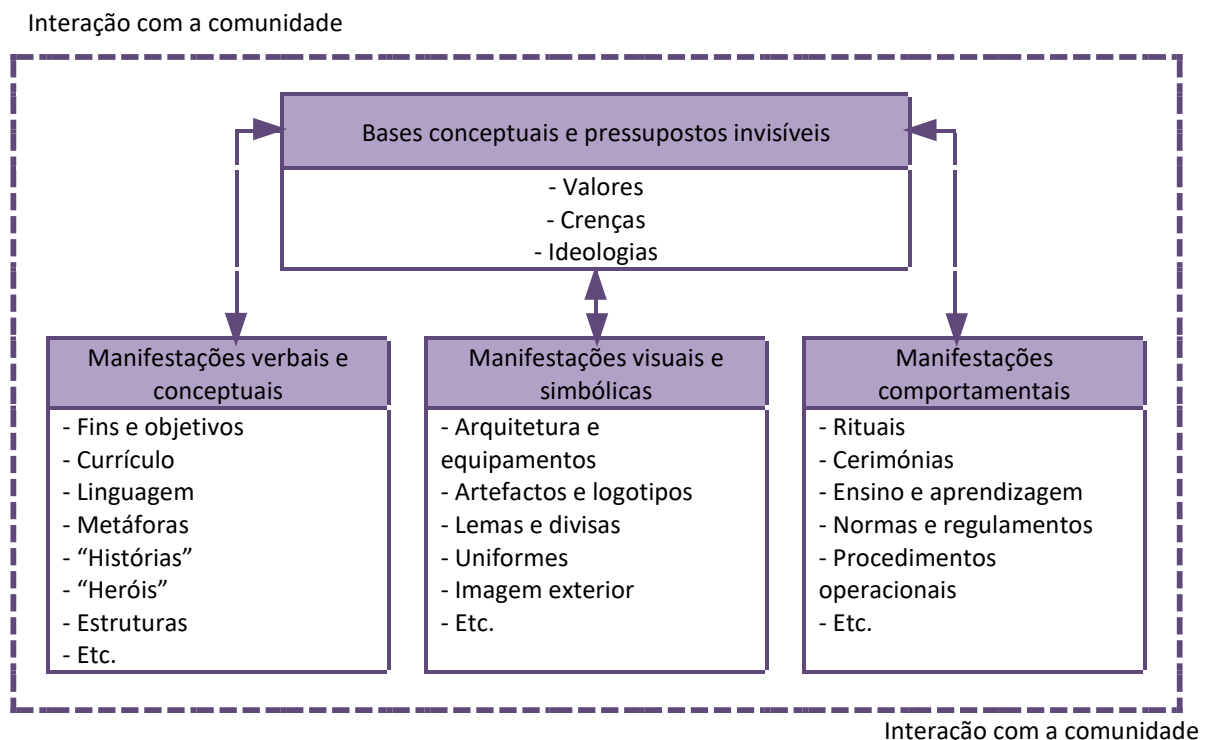
*a pattern of basic assumptions, invented, discovered, or developed by a given group, as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and therefore is to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems. (p.6)*

Tais definições pressupõem a existência de uma cultura interna a uma organização, ou seja, o conjunto de significados criados e partilhados numa organização, bem como uma cultura externa, ou contextual, que influi na identidade e cultura dessa organização. Neste sentido, Barroso declara: “uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspetiva global, no quadro da relação

que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite” (2005, p.41).

Torres (1997) considera igualmente que a cultura possui duas vertentes: enquanto “variável independente e externa”, ou o “reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal” (p.15); e enquanto “variável dependente e interna”, dado que “a cultura é constituída no interior de uma organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos”. A autora acrescenta ainda que “sendo algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve, a cultura tende a adquirir traços idiossincráticos” e a especificidade desses fatores organizacionais e processos sociais torna mais distante a influência da cultura societal. Nóvoa (1995) apresenta um esquema adaptado de Beare (1989) (quadro I.6) que mostra alguns elementos da cultura organizacional escolar agrupados em dois níveis: a “zona de invisibilidade” (conceitos e pressupostos) e a “zona de visibilidade” (diversos tipos de manifestações).

**Quadro I. 6 – Elementos da cultura organizacional**



(Nóvoa, 1995, p.30)

O mesmo autor (Nóvoa, *ibid.*) explicita que, na zona dos elementos “visíveis”, encontram-se aqueles que têm de ser escritos (documentos estruturantes, planos de estudos), mas também as metáforas mobilizadas pela direção e outros que revelem a ideia-força da organização; as manifestações visuais, que permitem criar a imagem da escola; e as comportamentais, que se referem às atividades normais da escola e ao modo como são realizadas, aos regulamentos e outras normas. Na zona dos elementos “invisíveis”, os valores permitem atribuir significado às ações sociais e assumem-se como um quadro de referência para os comportamentos individuais e grupais; as crenças são decisivas para a mobilização dos atores e para a qualificação das atividades na escola; as ideologias permitem dar um sentido ao jogo dos atores sociais, seja nos seus aspetos consensuais ou de conflito. Considera que os elementos-chave das dinâmicas e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais se encontram nesta zona de invisibilidade. Por seu turno, os elementos da cultura organizacional são lidos dentro do espaço escolar, mas também na interação com a comunidade envolvente, servindo, assim, a integração, mas também a diferenciação externa.

Na perspetiva de Barroso (2005), cultura de escola

remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a ‘cultura escolar’ (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) [sendo] a expressão da própria maleabilidade organizativa que resultou do jogo dos atores na definição das suas estratégias e ‘sistemas de ação concreta’. (p.56)

Barroso (*ibid.*) explicita, ainda, que a cultura de escola se refere às peculiaridades resultantes das práticas aí implementadas que nascem das relações entre as estruturas formais e informais da organização, concordando com Friedberg (1993), quando afirma:

os participantes, em função da sua perceção dos constrangimentos como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas. (p.145)

A investigação sobre a cultura organizacional de escola tem assumindo três perspetivas investigacionais: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora (Bolívar, 2000). A primeira dá ênfase ao consenso, consistência, unidade, valores partilhados e valoriza o papel dos líderes na criação e mudança da cultura. A cultura organizacional é,

então, segundo este ponto de vista, um mecanismo para confrontar condutas, uniformizar formas de pensar, conferindo uma imagem de igualdade e anulando a reflexão (Torres, 1997). A perspectiva diferenciadora estima que a cultura organizacional é uma amálgama de subculturas diferenciadas que surgem num contexto particular. O consenso surge nos subgrupos, revelando-se as inconsistências e ambiguidades no cruzamento das diversas subculturas. Estas estão associadas à existência de “nichos” com diferentes funções e papéis, origens sociais, hierarquização e outros, que impedem uma cultura homogénea (Torres, 1997). Bolívar (2000) refere que a análise de algumas organizações revelou a existência de subgrupos – departamentos e outras formas de agrupamento – com interesses e expectativas muito próprios, que levam a conflitos internos. A perspectiva fragmentadora coloca em destaque as ambiguidades das organizações dos nossos dias, em que convivem culturas e subculturas. Devido à falta de informação, à complexidade dos problemas, à diversidade de crenças, pontos de vista e expectativas, os membros de uma organização podem assumir diferentes atitudes, o que contribui para a fragmentação (Torres, 1997) ou para uma articulação frágil entre os diferentes membros (Bolívar 2000).

O estudo do universo cultural de uma organização num processo de mudança deve, segundo Torres (1997), integrar as três abordagens: a integradora, pela atenção aos conflitos próprios destes processos; a diferenciadora, pela aceitação da possibilidade de uma subcultura se transformar numa cultura dominante; a fragmentadora, por considerar formas claras, consistentes e consensuais de construir a mudança.

A investigação da cultura organizacional das escolas tem levado à construção de modelos que pretendem explicar o seu funcionamento e antecipar os seus efeitos. De seguida, referimos alguns, que consideramos importantes para este nosso enquadramento teórico.

Segundo a perspectiva de Handy e Aitken (1990), a escola, sendo uma entidade sociocultural e, simultaneamente, produto e instrumento cultural, é constituída por grupos que se relacionam fazendo uso de códigos e sistemas de ação. Embora heterogénea e portadora de uma estrutura burocrática, detém uma constituição cultural e simbólica que lhe atribui uma identidade própria. Estes autores identificam e

caracterizam quatro tipos de culturas organizacionais nas diferentes escolas que estudaram:

- a cultura de clube, existentes nas organizações que possuem um líder carismático e funcionam como uma extensão deste. São comparáveis a uma teia de aranha, pois existe um centro – o líder – rodeado por linhas de proximidade e influência, que correspondem ao poder que é dado/conquistado às pessoas que lhe são mais próximas. O sucesso da organização depende das características do líder: *“without a spider the web is dead. If the spider is weak, corrupt or inept, the organization is also weak, corrupt, inept or badly staffed”* (Handy & Aitken, 1990, p.85);

- a cultura de papel (*“role”*) define uma organização muito estruturada e formalizada em que os atores desempenham papéis específicos e pré-definidos, como resultado de uma lógica burocrática de regulação e ordenação coletiva. Semelhantes a pirâmides de blocos, *“the organizations are sets of roles or job-boxes, joined together”* (p.87). Apresentam uma organização departamental com uma coordenação superior, verificando-se periodicamente uma recombinação na distribuição das funções e dos papéis desempenhados pelos elementos;

- a cultura de tarefa existe nas organizações cujos atores se organizam em função de um projeto ou do desempenho de uma tarefa. Caracteriza-se pelo trabalho em equipa, pela cooperação e partilha de responsabilidades e por uma hierarquia menos vinculada;

- a cultura de pessoa, em que os talentos e objetivos individuais se colocam num lugar prioritário em relação aos objetivos da própria organização.

Os autores advertem que estas são tipologias, ou seja, abstrações, e que, nas organizações, normalmente se encontram combinadas. Consideram que, geralmente, os professores adotam predominantemente a cultura de papel, sobretudo nas escolas mais burocratizadas, mas que as mais proativas assumem culturas de tarefa, em que se valoriza a colaboração e a colegialidade.

Do ponto de vista de Hopkins, Ainscow e West (1994) as culturas escolares descrevem-se segundo dois domínios: a eficácia dos resultados e o dinamismo dos processos, que funcionam em *continuum* e permitem identificar quatro tipos:

- a escola com cultura paralisada, que apresenta processos estáticos e resultados que demonstram ineficácia. Os professores trabalham de forma isolada, têm baixas expectativas e creem que os fracos resultados se devem a fatores externos à organização escolar;

- a escola com cultura errante, que possui um ambiente altamente ativo, com processos de inovação e mudança, mas com ausência de objetivos claros e coerentes e de iniciativas estáveis;

- a escola com cultura em passeio, em que se vive um ambiente tranquilo e estável, tem um bom funcionamento, equipas coesas. Pretende manter os êxitos, evitando mudanças que possam ser prejudiciais;

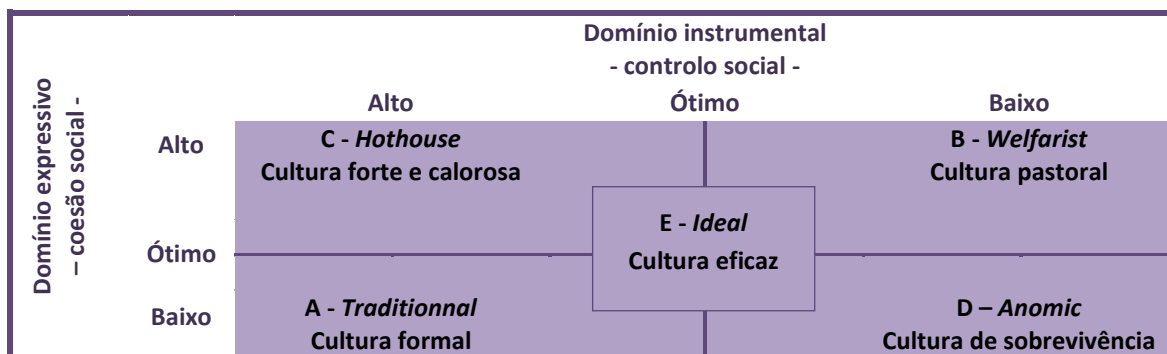
- a escola com cultura em marcha, em que se estimula a mudança tendo em vista a concretização dos objetivos delineados, mantendo um equilíbrio entre a estabilidade e a mudança.

Hargreaves (1994) defende que cada organização escolar deve ser encarada como “sendo” uma cultura, o que pressupõe negociação e partilha de símbolos e significados e não como “tendo” uma cultura, por considerar que, assim entendida, pode ser controlada e manipulada. Segundo este autor, o conceito de cultura de escola é relevante tanto para a eficácia escolar como para a melhoria da escola, através do equilíbrio de dois domínios potencialmente em tensão que a caracterizam como instituição social: o instrumental, relacionado com o cumprimento de tarefas e o controlo social, e o expressivo, que diz respeito à coesão social e aos relacionamentos interpessoais. Da conjugação destes itens surgem quatro tipos de cultura – forte, pastoral, formal e de sobrevivência -, que se situam nos extremos destas dimensões, e um quinto tipo, considerado ideal, contudo passível de ser atingido:

*is around the center (E) striving to hold its optimal position in the social control and social cohesion domains. Expectations of work and conduct are high [...]. Yet these standards are not perceived to be unreasonable: everyone is supported in striving for them and rewarded for reaching them. For both teachers and students such a school is a demanding but enjoyable place to be. (p.28)*

O quadro seguinte ilustra os tipos de cultura que seguidamente serão explicitados.

Quadro I. 7 – Uma tipologia de culturas de escola, segundo Hargreaves



(Adaptado de Hargreaves, 1995, p.51)

As escolas com cultura tradicional ou formal possuem um alto controlo social e uma baixa coesão social entre docentes e alunos. Os valores tradicionais influenciam claramente o clima de trabalho, a escola é altamente organizada e existe uma considerável pressão para os resultados académicos. As escolas que têm uma cultura de tipo pastoral (*welfarist*) têm um funcionamento marcado por um controlo social baixo e uma alta coesão social, sendo marcadas por um clima amigável, descontraído e acolhedor. Estão muito focadas no aluno, no desenvolvimento individual e pouco nos resultados. As que são marcadas pela cultura forte e calorosa (*hothouse*) apresentam níveis elevados tanto no controlo social como na coesão social. As expectativas para o sucesso são altas, a vida escolar é ativa e intensa. Existe um espírito de equipa forte, os professores trabalham com entusiasmo contagiando os alunos; o controlo é exercido através das relações afetivas. As escolas com cultura de sobrevivência (*anomic*) possuem uma coesão social e um controlo social baixos. As exigências académicas são reduzidas, as expectativas são baixas, os professores estão desmotivados, isolados, sem apoio. São escolas “de risco”, ou seja, em crise. Finalmente, as escolas com cultura ideal têm uma coesão e controlo sociais ótimos e há altas expectativas quanto ao seu funcionamento e ao sucesso dos alunos. Nelas, existe um equilíbrio que evita os riscos do formalismo, do bem-estar e da sobrevivência, havendo um clima de colaboração e apoio entre os intervenientes escolares.

Finalmente, apresentamos o modelo desenvolvido por Stoll e Fink (1996), concebido na ótica da eficácia/ineficácia e da melhoria/declínio, os quais traduzem (ou

não) a melhoria das escolas, o que significa que se estabelece uma ligação clara entre cultura de escola e estratégias de mudança.

Os tipos de culturas encontram-se representadas abaixo (quadro I.8) e classificam-se do seguinte modo:

- “em movimento” é a denominação das escolas que possuem normas para a sua melhoria, sendo os objetivos e as práticas frequentemente revistos de modo a adequá-los às necessidades do progresso e do desenvolvimento dos alunos e da comunidade escolar. Todas as partes envolvidas são auscultadas. A cultura docente é colaborativa e colegial;

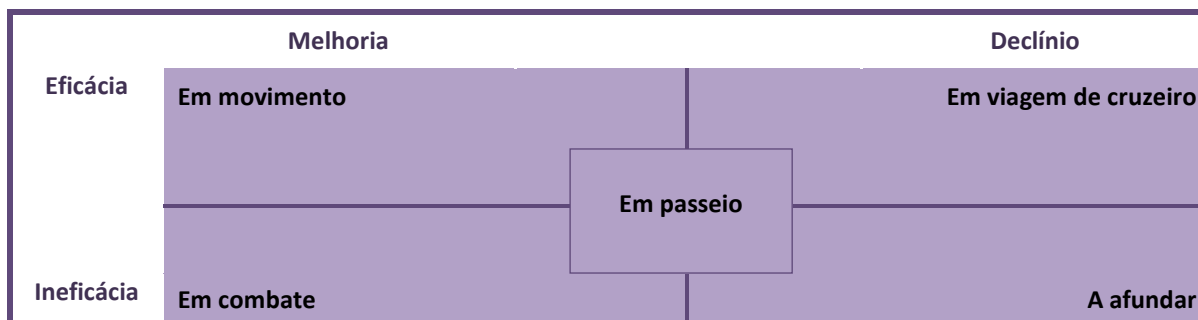
- “em viagem de cruzeiro” aplica-se às escolas tradicionais em que, apesar da cristalização ditada por regras rígidas que impedem a mudança, os alunos obtêm bons resultados e são conceituadas no seu meio. As necessidades do futuro estão pouco presentes. A liderança é feita de cima para baixo e verifica-se a aceitação do “estado das coisas”;

- as escolas “em passeio” não são particularmente eficazes nem ineficazes, movendo-se o suficiente para lidar com o ritmo da mudança. Os objetivos não são claros nem bem definidos, por vezes são mesmo contraditórios, não sendo os resultados dos esforços sempre satisfatórios e inibindo-se a mudança;

- as escolas “em combate” são ineficazes e, tendo consciência dessa situação, esforçam-se para melhorar apesar das situações desmotivantes, a sua tenacidade faz prever êxito futuro;

- as escolas “a afundar” são ineficazes que atribuem o insucesso dos alunos ao meio e às famílias. A perda do entusiasmo e a incapacidade de mudar tolhem a melhoria. São escolas voluntariamente isoladas que têm de sofrer uma total reestruturação e apoio para poderem mudar.

Quadro I. 8 – Uma tipologia de culturas de escola, segundo Stoll e Fink



(Adaptado de Stoll & Fink, 1996, p.85)

MacGilchrist *et al.* (1995) sintetizam a cultura de escola em três dimensões genéricas que se inter-relacionam: as relações profissionais, os processos organizacionais e as oportunidades de aprendizagem. Assim sendo, a cultura pode ser revelada pelo relacionamento e pela forma como se trabalha conjuntamente; pela gestão das estruturas escolares, sistemas e estrutura física; e pela existência e natureza do foco na aprendizagem tanto para os alunos como para os profissionais.

A cultura organizacional pode ser considerada algo instrumental, sendo colocada ao serviço da mudança e do desenvolvimento de uma organização, através da sua capacidade de se adaptar, de construir a sua identidade, de interpretar o meio e de integrar os seus membros, resultando na melhoria. Nesta linha, Torres (2008) conclui que

a cultura organizacional em contexto escolar é [...] concebida não só como uma *variável de controlo* (uma espécie de barómetro) na implementação das mudanças, mas igualmente como um instrumento de gestão e de assessoria eficaz para repor a ordem, a harmonia, a integração, o *bom ambiente* ao nível das relações sociais e profissionais nas instituições educativas. (p.70)

Concordando com o poder da cultura organizacional nos processos de inovação e mudança na escola, Hargreaves *et al.* (2001) distinguem quatro perspetivas: a técnica, que considera a inovação a partir de aspetos organizativos, de estrutura e de estratégia com vista ao desenvolvimento de técnicas pedagógicas (em sala de aula) que conduzam à melhoria da qualidade do ensino; a cultural, cujo foco é a interpretação e a integração das inovações na escola enquanto espaço sociocultural, prendendo-se com as perceções, os significados e as relações interpessoais, considerando-se, assim, a inovação como a mudança cultural da escola, fruto da interação entre culturas; a vertente política,

preocupada com os modos como o poder é exercido sobre os professores e como os interesses dos grupos que o detêm agem sobre os processos de inovação e mudança; finalmente, a perspectiva pós-moderna, que se baseia no pressuposto da constante evolução e da diversidade das comunidades, com reflexo nas escolas, e, conseqüentemente, da necessária complexidade e rapidez da inovação e da mudança nestes contextos. Parece-nos, no entanto, que no quadro em que se situam as escolas atualmente, uma mudança sólida deverá conjugar as várias vertentes.

Stoll e Fink (1996) listaram as dez normas culturais que influenciam a melhoria da escola, que expomos no quadro I.9:

**Quadro I. 9 – Normas culturais das escolas que melhoram**

1. **Shared goals**— “we know where we’re going”
2. **Responsibility for success**— “we must succeed”
3. **Collegiality**— “we’re working on this together”
4. **Continuous improvement**— “we can get better”
5. **Lifelong learning**— “learning is for everyone”
6. **Risk taking**— “we learn by trying something new”
7. **Support**— “there’s always someone there to help”
8. **Mutual respect**— “everyone has something to offer”
9. **Openness**— “we can discuss our differences”
10. **Celebration and humour**— “we feel good about ourselves”

(Stoll & Fink, 1996, p.182)

De modo análogo, Thurler (2001) declara que “algumas tipologias culturais elaboradas com base em pesquisas qualitativas sérias podem ser ferramentas interessantes para identificar o funcionamento dos estabelecimentos escolares empenhados num processo de mudança assim como para determinar as modalidades de intervenção adequadas a cada estabelecimento” (p.98). Assim, distingue dimensões culturais e do funcionamento da escola cujas características podem ou não ser favoráveis à mudança, as quais sintetizamos abaixo (quadro I.10).

**Quadro I. 10 – Dimensões culturais e do funcionamento da escola/características favoráveis e desfavoráveis à mudança, segundo Thurler (2001)**

<b>Dimensões culturais e do funcionamento da escola</b>	<b>Características favoráveis à mudança</b>	<b>Características desfavoráveis à mudança</b>
Organização do trabalho	Organização flexível e negociável, segundo os problemas, necessidades e iniciativas.	Organização rígida, em que cada um defende a sua posição e os seus interesses.
Relações profissionais	Colegialidade e cooperação, partilha sobre questões profissionais, iniciativas comuns.	Individualismo, estrutura de “caixa de ovos”, pouco se discutem os problemas profissionais.
Cultura e identidade coletiva	Professores encaram a sua prática como voltada para a reflexão e a resolução de problemas.	Professores veem a sua profissão como um conjunto de rotinas a serem cumpridas individualmente.
Capacidade de projetar-se no futuro	Os projetos da escola são fruto de uma negociação que conduz à adesão aos objetivos e às estratégias a seguir.	Só alguns aderem ao projeto da escola (concebido como um reflexo de poder) de modo a evitar problemas.
Liderança e exercício do poder	Liderança partilhada e autoridade negociada. O papel e a função do diretor contextualizam-se nesse modo de exercer o poder.	Diretor da escola gere sozinho, seguindo modelos burocráticos.
Escola como organização que aprende	Professores seguem um modelo profissional, refletem sobre os problemas e os objetivos da sua prática. Existe prestação de contas.	Professores consideram a escola como um simples local de trabalho, não havendo qualquer interferência no futuro dela. Há obrigatoriedade de apresentação de resultados, com prestação de contas à autoridade.

A partir das características acima patentes, é possível deduzir uma relação entre as culturas de escola e as culturas profissionais dos professores, as lideranças e a mudança, sendo certo que o universo de significados criados numa escola por meio de rotinas, crenças e rituais transparece nas suas estruturas, na forma de organizar o espaço e na maneira como se articulam as relações, logo, na forma como os docentes se inter-relacionam e levam a cabo as suas práticas (Guerra, 2001; Sergiovanni, 2004; Elmore, 2008).

Referindo-se à cultura, Sergiovanni (2004) utiliza a metáfora da “cola normativa que une uma determinada escola” (p.24) e do “Norte de uma bússola conduzindo as pessoas numa mesma direção” (p.24), influenciando reciprocamente toda a ação numa escola. Daí um conceito conexo, o da cultura profissional dos professores, que engloba as crenças subjacentes aos modos de trabalhar, as rotinas na ação e na relação com a escola e com os outros elementos da comunidade educativa e a forma como tudo isso é entendido. Importa aqui tratar a cultura dos professores, pois revela a relação da pessoa do docente

com a sua profissão e o grau do seu envolvimento com a escola, repercutindo-se, evidentemente, na mudança e melhoria da escola.

Hargreaves (1994) e Thurler (2001), embora utilizem uma terminologia diferente, convergem em cinco formas de cultura dos professores: o individualismo, a colegialidade forçada, a balcanização ou fragmentação, a grande família e a colaboração. Em seguida, referimo-nos a cada uma dessas formas.

O individualismo, que, segundo Lima (2000, 2002), é a forma de trabalho mais tradicional e comum nas escolas portuguesas, encontra-se marcado pelo isolamento a qualquer influência externa, sendo as salas de aula comparadas a “caixas de ovos” ou “castelos” (Hargreaves, 1994). O desenvolvimento profissional torna-se muito limitado, já que cada docente centra o seu trabalho na sala de aula, de forma isolada e sem apoio mútuo, pois, na perspetiva de Hargreaves (2003), considera que as suas qualificações profissionais lhes permitem e garantem o direito à autonomia e à não interferência de elementos que considera externos. Sendo a partilha inexistente, a busca de qualificações ou de formação contínua é dissociada do local de trabalho e as aprendizagens adquiridas só servem o próprio (Hargreaves, 2003). O mesmo investigador aponta o individualismo como uma forma favorável ao surgimento de uma competição corrosiva em ambientes muito seletivos em que o mais importante para os professores são os objetivos pessoais e a curto prazo, como o acesso ou a progressão na carreira. Vendo no trabalho colaborativo um obstáculo à livre iniciativa que os autopromova, estes docentes colocam entraves aos processos de mudança que envolvam um maior desenvolvimento profissional e a assunção de objetivos comuns na escola.

A colegialidade forçada designa os casos em que as relações de trabalho colaborativo entre docentes são impostas. É a gestão da escola que define o trabalho a realizar, com quem, que fixa os tempos e os espaços (Hargreaves, 2003), gerando-se, assim, uma falsa cultura de colaboração, pois na realidade os docentes não partilham valores nem objetivos, nem se apropriam dos processos de mudança. Desta forma, tolhe-se a iniciativa e uma real coesão. Esta cultura é implementada em escolas onde as lideranças se apercebem da necessidade de mudança e da importância do trabalho colaborativo, mas onde ainda não foi trabalhado o compromisso dos docentes, e decidem

recorrer a esta estratégia de controlo que, como é previsível, tem efeitos contrários aos pretendidos.

Designa-se por balcanização ou fragmentação o quadro em que os professores nem se encontram isolados nem trabalham como escola, num todo. Formam-se grupos colaborativos mais pequenos, como por exemplo departamentos, grupos disciplinares, etc., para defesa dos seus interesses ou objetivos, não existindo uma abertura à mudança (Hargreaves, 1994). Trabalhando juntos, fazem-no simultaneamente de modo isolado, pois fecham-se sobre si próprios, não havendo um sentimento de pertença a uma comunidade (Hargreaves, 1994; Thurler, 2001). Hargreaves acrescenta que estes grupos apresentam uma escassa permeabilidade, por isso as aprendizagens realizam-se e partilham-se exclusivamente nesse pequeno círculo; tratando-se de grupos estáveis, a permanência é duradoura; há uma forte identificação pessoal, porque a socialização é fundada na natureza da disciplina que lecionam, das estratégias de ensino que utilizam, das formas de trabalhar; representam interesses pessoais de estatuto e/ou promoção, assumindo assim um carácter político.

A cultura profissional do tipo grande família situa-se entre o individualismo e a colaboração e é o resultado de um ambiente em que prevalece a manutenção de uma “paz social”, desde que esteja assegurado um determinado patamar de qualidade e a ação se pautar por regras aceites. Evitam-se prováveis focos de conflito como a análise das práticas pedagógicas de outrem, mas parece existir confiança no desenvolvimento espontâneo dos processos num ambiente de relações informais e evitando aspetos burocráticos. O desenvolvimento destes professores faz-se sobretudo de forma reativa, já que a proatividade plausivelmente abalaria a sua paz (Thurler, 2004).

A colaboração acontece nos casos em que os docentes escolhem espontânea e voluntariamente trabalhar juntos sem controlo externo, numa relação de confiança, apoio mútuo e partilha. As atividades envolvidas tanto podem constar da simples partilha de ideias e materiais, planificação e preparação de aulas e outras atividades, discussão de resultados dos alunos, como da observação mútua, investigação e reflexão, já que a formação contínua muitas vezes vai ao encontro das necessidades das equipas e é realizada na escola (Hargreaves, 2003). Os professores envolvidos neste tipo de cultura

partilham interesses, motivações e ideias pedagógicas que conduzem ao seu desenvolvimento profissional e a práticas que reforçam a reflexividade, a interdependência, a responsabilidade partilhada e o compromisso para a melhoria (Sanchez, 2000; Hargreaves, 2003; Thurler, 2004).

A investigação sobre a organização escolar, como os relatórios *How the world's best performing school systems come out on the top*, de Barber e Mourshed (2007) ou *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, da OCDE (2009), demonstram que as culturas impulsionadoras da mudança são colaborativas, democráticas nas tomadas de decisão e na assunção da liderança, agem sobre os problemas refletindo sobre as práticas, experimentando e partilhando aprendizagens, gerando-se um clima de corresponsabilidade que se reflete positivamente nas aprendizagens dos alunos. Isto significa que, por oposição, as culturas mais individualistas e fragmentadas são fatores de bloqueio à inovação e mudança, pois provocam a fragilidade das relações interpessoais e democráticas, a ausência de objetivos e projetos comuns que reúnam os intervenientes em torno de compromissos, os conflitos, a inércia, a falta de planificação e coordenação, a escassez de tempos destinados às tomadas de decisão, a fraca disponibilidade e implicação dos docentes, a rigidez da organização e gestão da escola e outros (Sebarroja, 2001).

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) defendem que, apesar deste conhecimento, as culturas profissionais dos professores constituem um entrave à mudança, pois os docentes veem nela uma ameaça às suas rotinas de trabalho bem como aos direitos adquiridos. Talvez por esse motivo, os resultados dos estudos realizados no final do século XX e início do presente século, como o de Nias (1989), Fullan e Hargreaves (1992), Hargreaves (1994) e, em Portugal, o de Sarmiento (1994) e Lima (2002), demonstram que a cultura do individualismo é predominante entre os docentes dos vários graus de ensino, sendo, ao nível do ensino secundário, marcada pela balcanização e pela colegialidade artificial.

Adequar constantemente a escola às exigências sociais exige a implementação de um conjunto de estratégias para a mudança: criar redes (ligar as escolas através de redes organizadas em torno de visões poderosas ou de temas para a mudança), reculturar

(construir novos valores, crenças e normas) e reestruturar (mudar papéis, estruturas e outros mecanismos para permitir que novas culturas prosperem) (Fullan, 1996; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003; Thurler, 2004), sendo para isso necessário “gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas” (Fullan, 2003, p.51). Este processo implica vontade, objetivo e capacidade de se relacionar em comunidade e de construir aprendizagens que revertem a favor da escola, dado que “a própria partilha cria uma cultura de aprendizagem” (Fullan, 2003, p.87). Neste espírito, e de acordo com Bolam *et al.* (2005), DuFour *et al.* (2006, 2008), Barber e Mourshed (2007) e OCDE (2009), existe uma verdadeira renovação na escola quando se gera uma cultura democrática que é a gênese da implementação da mudança para a melhoria, criando oportunidades para que os professores coloquem em comum, reflitam e discutam ideias e práticas educativas e organizacionais, se relacionem, trabalhem e aprendam colaborativamente, sejam líderes na escola a que efetivamente pertencem, se envolvam e se desenvolvam segundo os seus ritmos próprios.

No entanto, a criação de uma estratégia para a mudança vai além da redefinição das culturas profissionais dos professores; implica trazer para a “ribalta” toda a comunidade escolar e educativa – alunos, não docentes, pais e comunidade no geral -, para que uns setores não sejam fatores de bloqueio da iniciativa de outrem. Essa noção está subjacente ao caráter dinâmico e descentralizado das comunidades profissionais de aprendizagem, sobre as quais nos debruçamos seguidamente.

### **3. Comunidades profissionais de aprendizagem: um contexto de trabalho promotor da mudança**

#### **3.1. A afirmação da escola como centro da mudança para a melhoria**

Atualmente, assiste-se a uma conjuntura desfavorável ao desenvolvimento sustentável da educação e à vivência de experiências de trabalho satisfatórias: a sociedade coloca amplas expectativas nas escolas, o que provoca o alargamento dos objetivos de ensino, os problemas familiares e sociais são transferidos para a escola e são impostas reformas e iniciativas numerosas e desconexas (Fullan, 2007). Em consequência

deste diagnóstico, Hargreaves (2003) crê que o ato de ensinar se tornou mais complexo, o que terá de interferir com o modo de trabalhar dos docentes:

os professores não podem trabalhar e aprender inteiramente a sós, ou apenas fazendo cursos de formação aqui e ali. Nenhum docente sabe o suficiente para se aguentar ou para melhorar sozinho. É vital que os educadores se envolvam em conjunto na ação, no questionamento, na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissionais. (p.48)

Como instituição social, a escola tem de responder às exigências atuais e isso só é concretizável através de uma mudança profunda que, segundo Fullan (2007), depende do que os professores pensam e fazem, ou seja, da sua tomada de decisão e da sua ação. Neste sentido, há poucas décadas entraram no vocabulário relacionado com a profissão docente termos como “comunidade”, “colaboração” e “colegialidade”, hoje essenciais ao desenvolvimento profissional dos professores, tal como afirma Lambert (2003): *“personal and professional learning require an interactive professional culture if adults are to engage with one another in the processes of growth and development”* (p.3). Para que os professores repensem a sua prática são necessárias formas de desenvolvimento profissional que envolvam os professores na dupla capacidade de ensinar e aprender e uma nova visão do que os docentes devem aprender, quando e como (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Com a finalidade de apoiar esta mudança de paradigma, evoluiu a conceção de comunidade profissional de aprendizagem, estrutura através da qual os professores, integrados num coletivo, buscam soluções para os seus alunos, pois as práticas geradas pelo trabalho conjunto fomentam a melhoria do profissionalismo e da eficácia dos professores e, previsivelmente, dos resultados dos alunos.

Na mesma linha, Fullan (2007) salienta a necessidade de levar a cabo formas de aprendizagem contextualizada, ou seja, no âmbito de determinada comunidade, escola e dirigidas a determinados alunos. Bolívar (2012) reforça esta ideia ao considerar que a mudança não pode estar desligada do contexto e das dinâmicas autónomas de cada escola: enquanto unidade de mudança, cabe-lhe implementar formas de trabalho em colaboração e oportunidades de desenvolvimento profissional e formação que possam induzir os professores a investigar a sua prática a partir de processos de autoavaliação e desenvolver uma liderança pedagógica transformacional e distribuída que articule as ações individuais num projeto coletivo de escola. Obviamente, as mudanças ao nível das

práticas docentes pressupõem uma enorme reestruturação dos contextos organizacionais de trabalho dos professores, com uma forte aposta em tempos e espaços de formação, articulando as necessidades de desenvolvimento individual com interações significativas entre todos os atores.

Bolívar (2012) defende, ainda, que é a capacidade de mudança intrínseca a cada organização que garante a sustentabilidade das novas perspectivas e práticas, daí que os processos de mudança tenham de implicar todos os intervenientes em dinâmicas de trabalho através do compromisso, criando a capacidade de a escola se desenvolver e autorrenovar, continuando a adaptar-se e a melhorar perante novos desafios. Nesta linha, Logan e Sachs, como citados em Day (2001), exprimem a opinião de que é preciso que as escolas e os professores “desenvolv[am] a sua capacidade de renovação, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços atuais e de fazer face a novas exigências” (p.209). A aprendizagem gerada visa modificar aspetos relacionados não só com a profissionalidade, mas também com a intelectualidade e a pessoalidade e dá corpo ao desenvolvimento profissional, que se refere “ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (Sá-Chaves, 1997, p.95).

A nova profissionalidade exige, então, que os docentes fundamentem a sua prática na pesquisa, na experiência, na atualização, na autoavaliação e na revisão permanente da sua aprendizagem profissional, através da “consulta de evidências da investigação educacional e a sua aplicação crítica, de modo a que a prática possa estar sempre informada por elas, [e da] realização da investigação-ação” (Hargreaves, 2003, p.47). O mesmo autor considera ainda que

as comunidades profissionais de aprendizagem nas escolas potenciam três componentes essenciais: trabalho em cooperação e discussão entre os profissionais da escola; uma atenção especial e consistente ao ensino e à aprendizagem no seio desse trabalho em colaboração; e a recolha de avaliações e outros dados para investigar e avaliar a progressão e os problemas ao longo do tempo. (p.25)

Segundo Bolívar (2012), estas comunidades são geradoras de novos conhecimentos e práticas, elementos indispensáveis à inovação e melhoria, implicando um espírito coletivo, apelando à reflexividade, à partilha das aprendizagens, das experiências e

obstáculos, avaliando conquistas e objetivos. Para além disso, é preconizada a participação em comunidades alargadas, ou seja, em redes de aprendizagem profissional face a face e virtuais (Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Bolívar 2012).

### **3.2. Desenvolvimento do conceito de comunidade profissional de aprendizagem**

O conceito de comunidade profissional de aprendizagem não é novo, pois determinadas características já eram visíveis em autores como Dewey (1929, como citado em Bolam *et al.*, 2005): “*educational practices provide the data, the subject matter, which forms the problems of inquiry*” (p.6). Através desta frase, fica patente a presença das noções de questionamento, reflexão e autoavaliação das escolas; contudo a designação “comunidade profissional” terá aparecido na década de 1960, nos Estados Unidos da América, como medida contra o isolamento que caracterizava as práticas dos docentes e a falta de resposta à complexidade escolar. Stenhouse (1975, como citado em Bolam *et al.*, 2005) também contribuiu para a definição do conceito, ao sustentar que os professores devem ser investigadores da escola e da sala de aula e desempenhar um papel ativo no processo de desenvolvimento curricular.

O caminho continuou em construção com o “*school-based curriculum development movement*”, na década de 1970, do qual emergiu uma série de projetos e atividades sobre “*thinking school*” e “*problem-solving school*” (Bolam, 1977, como citado em Bolam *et al.*, 2005) e, talvez de forma mais marcante, a “*Creative School*” (CERI, 1978, como citado em Bolam *et al.*, 2005).

No final dos anos 1980 e início dos anos 90, foi realizada uma investigação em setenta e oito escolas sobre o tema das comunidades profissionais (Rosenholtz, 1989). A pesquisa permitiu concluir que os docentes que trabalham colaborativamente em torno de interesses e objetivos coletivos, tendo como objetivo a melhoria dos resultados dos alunos, aperfeiçoam os seus conhecimentos sobre o ato de ensinar. O autor concluiu também que os professores mais comprometidos e eficazes são os que se sentem apoiados na sua própria aprendizagem e prática.

A evolução do conceito prosseguiu com a investigação de Little e McLaughlin (1993, como citado em Carroll, Fulton & Doerr, 2010), que concluíram que o sucesso das escolas e dos departamentos se relaciona com o seu funcionamento enquanto comunidades profissionais, com normas e crenças partilhadas, relações colegiais, culturas colaborativas, prática reflexiva, atitudes de questionamento contínuo sobre a prática, resultando em desenvolvimento profissional, apoio e compromisso mútuos.

Kruse e Marks (1998, como citados em Carroll, Fulton & Doerr, 2010) realizaram um estudo em vinte e quatro escolas, tendo inferido que o trabalho em comunidades de aprendizagem se traduz significativamente na prática dos professores e nos resultados dos alunos. Segundo a mesma fonte, apesar da divulgação da investigação, só se incrementou a sua constituição em 1998, depois da publicação da obra de DuFour e Eaker, *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, em que os autores reafirmam que a melhoria das escolas provém do desenvolvimento da capacidade de os professores atuarem inseridos em comunidades profissionais de aprendizagem.

Blankenship e Ruona (2007) distinguem três modelos de comunidades profissionais de aprendizagem:

- o de DuFour e Eaker (1998), que lançaram as “organizações aprendentes” na educação através destas comunidades, salientando que o termo "organização" está conotado com eficiência e estrutura, enquanto "comunidade" designa indivíduos ligados por interesses comuns. Dufour e Eaker definem uma comunidade profissional de aprendizagem como *“educators [creating] an environment that fosters mutual cooperation, emotional support, and personal growth as they work together to achieve what they cannot accomplish alone”* (p. xii). Daqui se depreendem as características fundamentais segundo a conceção destes autores: missão, visão e valores partilhados; questionamento coletivo; equipas colaborativas; orientação para a ação e para a experimentação; melhoria contínua; orientação para os resultados. As comunidades profissionais de aprendizagem, na perspetiva de Dufour e Eaker, são uma estrutura a partir da qual determinado corpo docente começa a mudar a cultura da sua escola, a fim de criar capacidade para implementar e sustentar a mudança. Também se

ênfatiza a importância dos papéis que o diretor, os pais e a comunidade desempenham na criação da comunidade de aprendizagem, bem como as mudanças no foco curricular da escola. Não é concedido grande relevo ao funcionamento das equipes colaborativas nem à disseminação das aprendizagens por toda a escola;

- o modelo de Murphy e Lick (2004), o Whole-Faculty Study Groups (WFSG), tem como bases a teoria de Senge (1990) assim como os conhecimentos sobre aprendizagem colaborativa. Sendo uma estrutura que implementa o conceito de comunidade profissional de aprendizagem, assume a importância primordial do aumento de conhecimentos e competências de todos os professores para a melhoria das aprendizagens dos alunos, realizada por meio de mudanças no currículo, na instrução e na avaliação. Essas mudanças e a consequente melhoria dos processos e dos resultados da aprendizagem são alcançadas através do trabalho de equipes colaborativas as quais, com uma metodologia detalhada, sustentada na análise de dados e expressa nos *study group action plans* (planos de ação do grupo de estudo). Existem cinco princípios orientadores para os WFSG: as necessidades dos alunos estão em primeiro lugar; todos participam; a liderança é repartida; a responsabilidade é partilhada; o trabalho é divulgado.

- Hord (2004) funda o seu modelo no projeto Creating Communities of Continuous Inquiry and Improvement (CCCII), iniciado em meados da década de 1990, e nas teorias de Senge (1990). Para a investigadora, existem cinco dimensões numa comunidade profissional de aprendizagem: liderança solidária e participada; valores e visão comuns; aprendizagem coletiva e aplicação da aprendizagem; prática compartilhada; condições para realizar a aprendizagem coletiva e disseminar as práticas. Assim, a escola constrói uma estrutura "*for continuous improvement by building staff capacity for learning and change*" (Hord, 2004, p.14). Tal como no modelo de DuFour e Eaker (1998), é dada atenção à mudança cultural que deve ocorrer para operacionalizar as comunidades de aprendizagem, contudo o modelo de Hord destaca o diálogo reflexivo como veículo para a aprendizagem coletiva. Ao contrário do modelo de Murphy (2004), em que os membros do corpo docente trabalham em pequenos grupos (quatro a seis elementos), no modelo de Hord (2004) os grupos podem ser constituídos por trinta ou quarenta professores.

Stoll e Louis (2007), reconhecendo que não existe uma definição universal para “comunidade profissional de aprendizagem”, referem, todavia, que há características distintivas consensuais, como a existência de um grupo de professores que partilham e questionam criticamente a sua prática de uma forma contínua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada para a aprendizagem e promotora do crescimento (Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002). Um traço importante é que os professores envolvidos encaram o grupo como um empreendimento coletivo (King & Newman, 2001) e têm a capacidade de promover e sustentar a sua aprendizagem enquanto profissionais com o objetivo comum de aumentar a aprendizagem dos alunos (Louis & Kruse, 1995; Bolam *et al.*, 2005). DuFour, DuFour, Eaker e Many (2006) salientam que o trabalho colaborativo se desenvolve em ciclos periódicos de questionamento e de pesquisa sobre a ação.

Cada um dos termos que constitui a expressão “comunidade profissional de aprendizagem” transporta em si significado relevante. A sua força advém da conjugação das palavras que, sendo aparentemente díspares, se reforçam mutuamente e sugere: que o trabalho da comunidade assenta numa base de conhecimentos técnicos e especializados; uma ética de serviço orientado para as necessidades do seu público; uma forte identidade coletiva construída sobre o compromisso profissional; autonomia profissional através do controlo colegial sobre a prática dos padrões profissionais (Talbert & McLaughlin, 1994, como citado em Stoll & Louis, 2007).

A designação atual (comunidade profissional de aprendizagem) foi construída em resultado das inferências resultantes dos sucessivos trabalhos investigativos. Assim, durante a década de 1990, a expressão geralmente utilizada era “comunidade profissional”, contudo a menção à “aprendizagem” impôs-se, dado que se coloca a ênfase da mudança já não no processo, mas no objetivo da melhoria. Este conceito, segundo Bolam *et al.* (2005), terá surgido no final dos anos 1990 pela mão de Hord (1997) e a sua introdução reveste-se de especial importância, pois a investigação, nomeadamente a que foi efetuada por Little (1999), revela a existência de escolas com sólidas comunidades de professores, nas quais a cultura profissional é a de uma “comunidade tradicional”, onde o trabalho é orientado para o reforço de tradições. Ora isso difere de uma “comunidade de

aprendizagem de professores”, em que os docentes colaboram para reinventar a prática e partilhar o seu crescimento como docentes. Aprender no contexto de comunidades profissionais implica trabalho conjunto, com o intuito de alcançar um entendimento comum de conceitos e práticas (Stoll *et al.*, 2006). O termo “aprendizagem” frisa a importância do foco na aprendizagem constante para melhorar a prática educativa e relaciona-se com “comunidade”, pois não visa unicamente a aprendizagem profissional dos professores individualmente, mas de forma coletiva, no contexto de uma comunidade de suporte (Bolam *et al.*, 2005).

Para além de o termo “aprendizagem” se aplicar aos docentes, Stoll e Louis (2007) sublinham que ele só faz sentido associado à aprendizagem dos alunos. As autoras referem que as discussões mais antigas sobre as comunidades profissionais assumiam que o seu objetivo não era a melhoria da moral ou das competências técnicas dos professores, mas a sustentação de uma componente das culturas de escola baseada no “cuidado” a prestar aos alunos, ou seja, numa necessidade de salientar a relação entre a prática dos professores e os estudantes. Porém, dissociar esse foco de uma ligação clara ao apoio à aprendizagem dos alunos redundava em algo absurdo e contraproducente. Com efeito, como fazem notar DuFour *et al.* (2006), o fulcro das comunidades profissionais de aprendizagem é a focalização e o compromisso na aprendizagem de todos os alunos. A colaboração que corporiza estas equipas não constitui em si uma finalidade, mas um meio para atingir o fim pretendido, visto que se espera que correspondam às necessidades dos alunos.

Para Stoll e Louis (2007), a investigação indica que a presença de comunidades profissionais centradas na aprendizagem dos alunos representa uma diferença considerável nos seus resultados. Em suma, a expressão “comunidade profissional de aprendizagem” sugere que o foco não é unicamente a aprendizagem individual dos professores, mas (i) a aprendizagem profissional; (ii) no contexto de um grupo coeso; (iii) que se foca no conhecimento coletivo e (iv) ocorre no contexto de uma ética de cuidado interpessoal que atravessa a vida dos professores, estudantes e líderes escolares.

Uma comunidade profissional de aprendizagem é um grupo que, através do trabalho colaborativo, se apoia mutuamente e reflete para aprender mais sobre a sua

prática, focalizando-se e comprometendo-se com as aprendizagens dos alunos (DuFour *et al.*, 2006; Bolívar, 2012). Isto significa que as comunidades profissionais de aprendizagem constituem um dispositivo de promoção da melhoria, fomentando, com a sua ação, a aprendizagem profissional baseada no conhecimento coletivo “que ocorre dentro de uma ética de cuidado interpessoal” (Bolívar, 2012, p.133). Hargreaves (2003) também destaca que uma comunidade profissional de aprendizagem coesa deve integrar o conhecimento, as competências e a maneira de ser dos próprios professores. O mesmo autor afirma que

os professores podem concretizar em conjunto o desenvolvimento do currículo, responder de um modo eficaz e criativo aos imperativos externos da reforma, envolver-se na investigação-ação colaborativa e analisar juntos os dados relativos ao sucesso dos alunos, de formas que beneficiem a aprendizagem destes últimos. (p. 48)

DuFour *et al.* (2006) elencam seis itens que, em inter-relação, definem comunidades profissionais de aprendizagem: a focalização na aprendizagem; a cultura colaborativa centrada na aprendizagem para todos; o questionamento coletivo conducente a melhores práticas; a aprendizagem através da ação; o compromisso da melhoria contínua; e a atenção sobre os resultados. De forma concordante, DuFour *et al.* (2006) e Hargreaves (2003) defendem que o trabalho conjunto dos professores é fulcral e que tem como objetivo o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem. Hargreaves (2003) acrescenta que as iniciativas a levar a cabo na sala de aula e globalmente na escola devem ter como base a análise e discussão de evidências e dados.

Bolívar (2012) sumaria o conceito de comunidade profissional de aprendizagem: trata-se de um grupo de pessoas com interesses e objetivos similares, cujo trabalho assenta no princípio da colegialidade, havendo lugar à individualidade de cada um, mas não ao individualismo, que é considerado um obstáculo. Tem como finalidade o desenvolvimento de processos ativos e dinâmicos de aprendizagem e de prática, através dos quais os membros participam na reflexão coletiva, partilham conhecimentos e aprendem colaborativamente. Fazendo apelo às teorias de Schön, Senge (2000) defende que a aprendizagem e a ação se integram mutuamente:

*learning is not an 'add on', to be done when we have some free time or at training sessions. Some of the most significant innovations have been in infrastructures and day-to-day practices, allowing teams and intact work groups to integrate working and learning.* (p.280-281)

Através da avaliação voluntária e conjunta dos métodos de ensino, os membros de uma comunidade profissional de aprendizagem podem melhorar o seu trabalho e, previsivelmente, os resultados dos alunos da sua escola. O processo de mudança decorre do compromisso de cada membro que a constitui com o trabalho coletivo estruturado por objetivos, encarando-se como um “adulto aprendiz” (Day, 2001), tendo uma “profissão aprendiz” e fazendo parte de uma “organização aprendiz” (Hargreaves, 2003).

De facto, para Senge (1990), se os membros de uma organização aumentam a capacidade de atingir os objetivos/melhorar os resultados através de uma aprendizagem contínua, planeada, coletiva e partilhada, os efeitos serão generalizados e estamos perante uma organização que aprende. Para o investigador, a aprendizagem individual não garante a do todo organizacional, pois esta é mais do que a soma das partes. A aprendizagem organizacional ocorre quando se conjugam cinco “disciplinas de aprendizagem” para mudar a maneira como as pessoas pensam e agem juntas. Essas “disciplinas” são ferramentas, métodos e teoria subjacente para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, que podem enquadrar-se em três grandes áreas, que a seguir discriminamos: a aspiração pessoal e coletiva, que diz respeito ao crescimento e aprendizagem pessoal para atingir os resultados desejados e à criação de uma visão partilhada ou foco no objetivo comum, que desenvolve um sentido de compromisso, busca de princípios e estratégias; a área da conversação reflexiva, incluindo a reflexão e investigação, que visam desenvolver a consciência e o questionamento de atitudes e percepções próprias e alheias que influenciam e limitam a visão da realidade e mantêm assuntos tabu, bem como a aprendizagem em equipa, em que, fazendo uso de técnicas como o diálogo e a argumentação, pequenos grupos de pessoas transformam o seu pensamento coletivo, aprendendo a mobilizar as suas energias e ações para alcançar objetivos comuns e extrair uma capacidade maior do que a da soma dos membros; a compreensão da complexidade, que abrange a capacidade de compreender a interdependência e a mudança e se baseia em teorias comportamentais do *feedback* e da complexidade - as tendências inatas de um sistema que levam ao crescimento ou à estabilidade ao longo do tempo (Senge 1990, 2000).

Senge (1990) defende que a ideia de comunidade profissional de aprendizagem nasceu do conceito de organização aprendente. No entanto, Mitchel e Stackney (2001) contrapõem que os docentes, ponderando os meios e os fins de uma organização aprendente e de uma escola, preferem considerar as escolas comunidades de aprendizagem, dado que numa organização aprendente as finalidades são o crescimento da organização e a produtividade através da aprendizagem, que é uma ferramenta. De modo diverso e concordante com o conceito de melhoria, a finalidade de uma comunidade profissional de aprendizagem é o crescimento de todos os envolvidos, obtido através da reflexão e da comunicação contínua nessa comunidade.

Nesta lógica, Fullan e Hargreaves (2001) referem um conceito conexo, o de “profissionalismo interativo”, que subentende a tomada conjunta de decisões, sustentada no apoio e na colaboração, processo que implica uma redefinição do papel dos docentes e das condições e formas de trabalhar, que devem assentar na ação.

A interação entre os docentes e o apoio mútuo que caracterizam as relações colegiais próprias de uma comunidade profissional de aprendizagem são fatores que interferem na obtenção de sucesso, logo, na operacionalização da mudança educativa (Fullan, 2007). McLaughlin e Talbert (2001) complementam esta convicção ao defender que a natureza das relações colegiais condiciona a perceção da prática profissional em sala de aula, considerando que as comunidades profissionais coesas e imbuídas de um forte espírito de colegialidade registam índices elevados de inovação pedagógica, de entusiasmo e de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem. Fullan e Hargreaves (2001) designam por “culturas colaborativas” aquelas que favorecem a formação de ambientes de trabalho mais “fecundos e satisfatórios” e, conseqüentemente, fomentam o sucesso dos alunos pela redução das incertezas do trabalho e pela capacitação dos docentes – tal como sucede nas comunidades profissionais de aprendizagem.

Bolam *et al.* (2005) apresentam as cinco principais características dessas comunidades:

- Valores compartilhados, visão orientada para a aprendizagem de todos os alunos e uma maior dependência em relação à coletividade para reforçar objetivos; a autonomia individual é secundária.

- Responsabilidade pela aprendizagem dos alunos assumida coletivamente, o que ajuda a sustentar o compromisso pessoal numa cultura de corresponsabilização.

- Questionamento profissional reflexivo como uma parte integrante do trabalho, que inclui a discussão contínua sobre questões educacionais; a análise frequente da prática com os colegas, a observação mútua, o planeamento e o desenvolvimento curricular conjuntos. Através da interação frequente, a equipa converte o conhecimento individual em conhecimento compartilhado, aplicando novas ideias e informações para a resolução de problemas de modo a atender às necessidades alunos.

- Colaboração em atividades de desenvolvimento focadas num objetivo comum, gerando aprendizagem profissional mútua, que vai além de trocas superficiais e esporádicas de ajuda, apoio ou assistência.

- Aprendizagem do grupo, bem como individual; a aprendizagem profissional é mais frequentemente coletiva do que solitária e todos os professores são aprendizes com os seus colegas.

Os mesmos autores elencam os processos, mais ou menos intencionais, que contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem, ou seja, que conduzem à caracterização acima efetuada:

- Oportunidades formais de desenvolvimento profissional contextualizado na escola, que forneçam uma base sólida de conhecimento especializado, competências e ferramentas práticas destinadas à implementação de uma comunidade profissional de aprendizagem (ex.: perfis de desenvolvimento profissional, *coaching* e *mentoring*).

- Oportunidades de aprendizagem baseadas no trabalho e outras, que tenham por base as teorias da aprendizagem dos adultos (ex.: experimentação conjunta e reflexão sobre as práticas pedagógicas, aprendizagem experiencial, aprendizagem baseada em problemas, meta-aprendizagem).

- Trabalho de grupo em todas as equipas e ao nível organizacional (ex.: resolução de problemas e atividades criativas nos departamentos, grupos de trabalho, grupos de liderança estratégica, equipas de desenvolvimento de políticas organizacionais, atividades de melhoria das lideranças escolares).

- Autoavaliação e questionamento, investigação-ação e utilização de evidências para informar a prática (ex.: questionários a alunos e professores, avaliação do progresso dos alunos, solicitação de *feedback* dos pais).

- Liderança, gestão e coordenação das atividades profissionais (ex.: construção da visão e planeamento do desenvolvimento da escola, gestão dos desempenhos, monitorização da comunidade profissional de aprendizagem, literacia e numeracia transversais ao currículo).

- Parcerias externas com universidades, empresas locais e outros, envolvendo o repensar da forma como cada instituição opera, bem como o modo como o pessoal deve trabalhar em parceria.

- Oportunidades externas de desenvolvimento profissional, incluindo cursos, obtenção de graus mais avançados, participação em grupos de trabalho.

- Redes de professores e outros membros da comunidade escolar com o objetivo de partilhar ideias, divulgar boas práticas, discutir e resolver problemas, desafiar os outros a pensar e criar conhecimento.

- Amigos críticos ou agentes externos que desempenhem um papel na promoção da abertura das comunidades escolares a novas ideias, que ajudem a interpretar e utilizar dados, trazendo um olhar exterior às atividades da escola bem como novos desafios.

A lista de estratégias acima apresentada vai ao encontro do questionamento de Stoll e Louis (2007) que, perante a urgência de servir as necessidades de todos os estudantes em diversos contextos e de produzir as mudanças necessárias num mundo complexo e que rapidamente se transforma, julgam que não bastam os intervenientes “tradicionais” das comunidades profissionais de aprendizagem, ou seja, os professores apoiados por líderes. As autoras defendem uma abordagem mais ampla do conceito, que inclui outros membros e envolve bases de conhecimento diversificadas que propiciam a aprendizagem e as oportunidades dos alunos. Sustentam que a base de conhecimento dos professores deve ser diversificada, envolvendo as matérias, a pedagogia, o desenvolvimento das crianças e dos jovens, mas há outros conhecimentos suscetíveis de serem fundamentais para ajudar a melhorar as escolas. Os pais e a comunidade, nomeadamente parceiros externos com conhecimentos técnicos específicos, como a

figura do “amigo crítico”, instituições de ensino superior, consultores externos, profissionais dos serviços sociais e da saúde, empresas e decisores políticos são possíveis intervenientes, o que altera a noção de comunidade profissional de aprendizagem, particularmente a sua amplitude e localização.

Esta perspetiva mais abrangente sobre os participantes de uma comunidade profissional de aprendizagem leva os investigadores a questionar as formas de envolvimento, designadamente se existe uma sequência ideal. Considerar que, em primeiro lugar, devem estar envolvidos os professores e só depois o pessoal de apoio (assistentes operacionais, psicólogos, assistentes sociais, etc.) pode colocar problemas de sintonia; julgar que é mais proveitoso consolidar uma comunidade profissional de aprendizagem na escola antes de participar numa rede externa pode acarretar a perda de oportunidades de aprendizagem.

### **3.3. Comunidades profissionais de aprendizagem: questionamentos e desafios**

Funcionar em comunidade profissional de aprendizagem altera as formas de trabalho dos professores e da escola de forma profunda, refletindo-se nas mentalidades e, logo, nas práticas em sala de aula. Vescio *et al.* (2008) apresentam os resultados dos estudos efetuados por vários investigadores, que demonstram mudanças das culturas de ensino, nas vertentes: colaboração; focalização na aprendizagem dos alunos; autoridade dos professores; e aprendizagem contínua dos professores. Quanto à primeira, há evidências de uma “prática aberta” ou uma “desprivatização da prática” que promove a partilha, a reflexão e a assunção dos riscos necessários à mudança, com reflexos na melhoria das práticas pedagógicas. A focalização na aprendizagem dos alunos conduz a uma adequação do currículo tendo em vista todos e cada um dos alunos. A autoridade dos professores reflete-se no aumento da capacidade de tomar decisões tanto no que diz respeito aos processos das suas comunidades profissionais de aprendizagem como a aspetos da governança da escola. O poder de tomar decisões quanto à sua própria aprendizagem (dos professores) é essencial na melhoria da aprendizagem dos alunos, pois despoleta estratégias inovadoras para o uso de recursos pessoais ou financeiros para

melhorar a aprendizagem dos alunos ou para fortalecer o contexto de aprendizagem profissional. Quanto ao quarto item, a aprendizagem contínua dos professores é o suporte de todos os processos e a razão de ser da própria comunidade profissional, ou seja, o veículo para atender às necessidades dos docentes, estando naturalmente comprometidos na obtenção dos objetivos da sua comunidade.

Em várias passagens deste texto, temos referido que a finalidade essencial da constituição de comunidades profissionais de aprendizagem é a melhoria dos desempenhos dos alunos. A investigação realizada revela que a percepção dos professores tem demonstrado um impacto positivo. Assim, a participação em comunidades profissionais de aprendizagem reflete-se na prática dos professores, tornando-se estes mais centrados nos alunos. Para além disso, a cultura de ensino é reforçada, devido ao aumento da colaboração, da focalização na aprendizagem dos alunos, na autoridade dos professores e na aprendizagem contínua. Por outro lado, os resultados dos alunos melhoram como consequência da mudança das práticas em sala de aula (Vescio *et al.*, 2008).

A dificuldade de desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem não deve ser subestimada. Além das questões de implementação diárias associadas a qualquer processo de mudança, há obstáculos maiores, para os quais nem sempre se encontra solução. O primeiro desafio é a dificuldade de criação de comunidades profissionais de aprendizagem generalizadas nas escolas secundárias, onde o tamanho e estrutura dificultam a colaboração e onde o conhecimento disciplinar específico tem prioridade sobre o conhecimento compartilhado sobre pedagogia e as necessidades de desenvolvimento do adolescente. Por esse motivo, as comunidades profissionais de aprendizagem muitas vezes concentram-se nos departamentos curriculares tornando-se compartimentadas (Louis & Marks, 1998).

Um segundo desafio é colocado de forma ainda mais acentuada quando os seus membros não são unicamente os professores, o que constitui um desafio ao *status quo*. Está em causa o “capital social”, que, conforme Hargreaves (2003), diz respeito ao *know-who*, que difere do capital intelectual, o qual engloba o *know-what* e o *know-how*, funcionando em interação com ele. Baseia-se na qualidade das relações entre os

membros de um grupo social e é condicionado pela extensão e qualidade das redes internas e externas. O capital social é muitas vezes tido como um dado adquirido nas comunidades coesas, no entanto quanto mais firmes forem os laços internos de um grupo menor é a probabilidade de os membros se entrosarem em rede com pessoas de outros grupos, gerando barreiras à mudança (Stoll & Louis, 2007).

Outro desafio importante é a sustentabilidade, descrita por Hargreaves e Fink como sendo *“basically concerned with developing and preserving what matters, spreads, and lasts and ways that create positive connections and development among people and do no harm to others in the present or in the future”* (2006, p.17). Em todas as organizações, incluindo as escolas, o desenvolvimento sustentável funda-se em princípios como a inclusão, conectividade, equidade, prudência e atenção constante às necessidades dos seres humanos (Gladwin *et al.*, 1995, como citados em Stoll *et al.*, 2007), todavia o que mais importa é a aprendizagem para todos, de modo contínuo (Stoll, Fink & Earl, 2003). Para Hargreaves e Fink (2006), a melhoria sustentável desenvolve-se a partir de uma aprendizagem profunda para todos que se dissemina e persiste, baseando-se, assim, numa necessária estabilidade. Tratando-se de um paradoxo, geram-se tensões entre a flexibilidade indispensável à mudança e a necessidade de estabilidade para se construir a aprendizagem conducente à melhoria.

Para além dos fatores já enunciados, a investigação demonstra a existência de outros elementos que influenciam a capacidade de aprendizagem contínua e duradoura, ou seja, a criação, desenvolvimento e sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem eficazes. É importante atender aos contextos, dado que os itens enunciados funcionam de maneiras complexas e inter-relacionadas em diferentes âmbitos temporais e espaciais e são de diferentes tipos: individuais, de grupo, de escola e externos. Assim, Bolam *et al.* (2005) concluíram:

- a motivação individual e o compromisso com a comunidade são fundamentais. Há fatores na vida das pessoas que facilitam ou inibem a aprendizagem em diferentes momentos, bem como a idade e o género. Os professores também passam por diferentes fases da sua carreira que podem afetar o seu interesse pela mudança e pela aprendizagem;

- o contexto socioeconómico e cultural da escola também interfere na aprendizagem individual e coletiva dos professores; os pressupostos culturais compartilhados entre grupos específicos e em toda a escola e o uso do poder para atingir interesses particulares podem ter um impacto positivo ou negativo; as relações positivas, a confiança, o respeito e a moral positiva dos professores parecem ser facilitadores importantes; as estruturas organizacionais da escola também são relevantes, nomeadamente o tempo e o espaço para o desenvolvimento de estreitas relações de trabalho; os acontecimentos significativos – o agrupamento, a eminência do encerramento ou de despedimento - ou experiências anteriores de esforços de mudança;

- qualquer comunidade profissional de aprendizagem, abrangendo grupos dentro da escola, também é moldada pelas suas características sociais. Cada comunidade tem, assim, as suas idiosincrasias.

#### **3.4. Comunidades profissionais de aprendizagem e comunidades de prática: analogias e divergências**

Para Blankenship e Ruona (2007), a discussão em torno da melhoria do sucesso dos alunos tem conduzido os líderes escolares a explorar formas de construir a capacidade para a mudança e de tornar os esforços de melhoria sustentáveis. Nesse âmbito, desde o início dos anos 90 do século XX, têm sido abordados diferentes conceitos de modo a fundar a melhoria em formas de relacionamento colegial entre docentes, de partilha de conhecimento e de colaboração (Drago-Severson & Pinto, 2006). Muitos foram os autores que se debruçaram sobre as comunidades profissionais de aprendizagem como veículo para esses propósitos (Dufour & Eaker, 1998; Fullan, 2004; Hord, 2004; Senge *et al.*, 2000). Enquanto alguns estudos concluíram sobre o sucesso considerável da sua implementação (Dufour & Eaker, 1998; Hord, 2004; Morrisey, 2000; Murphy & Lick, 2004), outros salientam os constrangimentos causados pelas condições internas e externas relacionadas com a cultura e a estrutura organizacionais bem como pela liderança (Scribner, Cockrell, Cockrell & Valentine, 1999; Caldwell & Johnston, 2001; Silins, Zarins & Mulford, 2002; Supovitz, 2002; Blankenship & Ruona, 2007).

A par das comunidades profissionais de aprendizagem, as comunidades de prática têm sido exploradas como um meio para atingir a melhoria dos resultados dos alunos através da aprendizagem e da ação. Estas apresentam semelhanças e diferenças que importa examinar.

Tal como as comunidades profissionais de aprendizagem, as comunidades de prática situam-se no campo da aprendizagem colaborativa, ou seja, fundamentam a sua ação nas teorias que encaram o conhecimento e a aprendizagem como fenómenos sociais e culturais, situados em contextos de atividade prática, sendo o conhecimento um produto da própria atividade e do contexto no qual ela decorre. Isto quer dizer que ambas assumem como base epistemológica a perspetiva teórica sociocultural ligada ao construtivismo e ao situacionismo, que remontam a Dewey (1933) e, especialmente, a Vigotsky (1978, 1986) bem como aos seus seguidores Leontiev (1978) e Cole (1996), que recusaram a noção da aprendizagem como um processo meramente cognitivo e individual. Para Lave e Wenger (1991), os teorizadores das comunidades de prática, *“participation in social practice is the fundamental form of learning”* (Lave & Wenger, 1991, p.54) é a ideia-chave, o que significa que o conceito se baseia na asserção de que a aprendizagem decorre *in situ*, através das interações sociais, que proporcionam a observação (social) e a participação. A aprendizagem visa a compreensão de como se comportar e de como agir.

As comunidades profissionais de aprendizagem assim como as comunidades de prática encontram-se fortemente apoiadas pela prática reflexiva, que é considerada basilar para o desenvolvimento das competências profissionais:

*it is through the development of knowledge and understanding of the practice setting and the ability to recognize and respond to such knowledge that the reflective practitioner becomes truly responsive to the needs, issues, and concerns that are so important in shaping practice.*  
(Loughran, 2002, p.42)

Estas ideias vão ao encontro daquilo que Dewey preconizara na sua obra *How we think* (1933), ou seja, que a reflexão sobre uma situação complexa surge com a observação desta e o questionamento sobre o que deve ser feito. Schön (1983) desenvolveu estas noções através dos conceitos de *“reflection-in-action”* e de *“reflection-on-action”*. O primeiro está *“presente na ação”*, ou seja, ocorre quando um profissional tem de reagir a um acontecimento no momento em que ocorre: a reflexão leva à decisão

sobre o que resulta naquela situação particular. Nas palavras de Schön, *“when someone reflects-on-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories or established theory and technique but constructs a new theory of the unique case”* (1983, p.68). Já a *“reflection-on-action”* envolve a ponderação de como a prática pode ser melhorada após o acontecimento: *“We reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome”* (Schön, 1983, p.26). O autor apresenta uma sintaxe para este tipo de reflexão, constituída por quatro etapas: escolha da situação não resolvida ou com uma resolução não satisfatória; reflexão sobre os efeitos da intervenção realizada, considerando o que deveria ter sido feito para o resultado ser mais positivo; ponderação do processo de pensamento utilizado entre o “antes” e o “depois” e utilização de recursos (informação) para a compreensão da situação; resumo da situação e das aprendizagens alcançadas. De acordo com este filósofo, este é um processo rigoroso e legítimo de aprendizagem profissional que envolve a reflexão sobre a incerteza e a complexidade das práticas; segundo Whitton *et al.* (2016), a reflexão é um processo triplo que inclui experiência direta, análise de nossas crenças, valores ou conhecimento sobre essa experiência e consideração das opções que devem levar à ação como resultado da análise.

*“Reflection on one’s own perceptions, beliefs, experiences and practices is a core activity for all teachers”* (Walkington, 2005, p.59). Sendo uma potencial situação de aprendizagem, requer tempo e compromisso, contudo promove a mudança das práticas ou a afirmação informada das ações já existentes, essenciais para o reforço das identidades profissionais dos docentes e a melhoria dos resultados dos alunos.

Especificamente sobre as comunidades de prática, o conceito foi desenhado por Brown e Duguid (1991) a partir de estudos que se debruçavam sobre práticas levadas a cabo por técnicos no seu local de trabalho, tendo notado a forma como grupos informais realizavam as suas tarefas através da resolução conjunta dos problemas. Os autores acima referidos verificaram a conjugação de três fatores: trabalho, aprendizagem e inovação. Sendo “contracultura”, as comunidades de prática não integram a estrutura organizacional formal sendo esse facto alvo de crítica; conseqüentemente, aqueles

autores defendem o seu reconhecimento, já que, para eles, uma organização é uma “comunidade de comunidades”.

Wenger, McDermott e Snyder (2002), desenvolvendo a sua conceção a partir do trabalho teórico de Lave e Wenger (1991) e de Wenger (1998), defendem que *“communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on a ongoing basis”* (p.4). A interação é, por definição, um processo de participação na comunidade que implica a ação, a pessoa de quem age e a forma como interpreta a ação (Wenger, 1998).

O carácter informal das comunidades de prática bem como da aprendizagem que proporcionam é visível através das seguintes passagens da obra de Wenger, McDermott e Snyder (2002):

*These people don't necessarily work together every day, but they meet because they find value in their interactions. As they spend time together, they typically share information, insight, and advice. [...] Communities of practice [...] were our first knowledge-based social structures, back when we lived in caves. [...] Communities of practice are everywhere. We all belong to a number of them - at work, at school, at home, in our hobbies. [...] We are core members of some and occasional participants in others.* (pp. 4-5)

Apesar desta fluidez do conceito, há três características que, em conjunto, definem as comunidades de prática: o domínio ou área de conhecimento, interesse ou atividade comum; a comunidade ou relação e sentido de pertença dos seus membros; e a prática ou o *corpus* de conhecimentos, histórias, ferramentas, etc. que são partilhados. Os mesmos autores afirmam que podem assumir diferentes formas, tanto no que diz respeito ao tamanho, duração, vida útil, participação, domínio geográfico, meios de comunicação utilizados e outros. Podem localizar-se numa organização ou fora dela; podem surgir naturalmente ou serem formadas intencionalmente. Wenger, McDermott e Snyder (2002) acreditam que as comunidades de prática servem a criação do conhecimento, mas reconhecem que existem limitações que se prendem principalmente com a acumulação de conhecimento, a limitação da inovação e a exclusividade da afiliação.

Na perspetiva de Saint-Onge e Wallace (2003), as comunidades de prática são veículos para fomentar o capital intelectual, a melhoria individual, a prática e o desempenho organizacional, constituindo, assim, um recurso estratégico para a sua

competitividade. “*Communities of practice may be the most significant, tangible example of knowledge management at work in an organization*” (2003, p.50). O modelo defendido por estes autores baseia-se na teoria da gestão do conhecimento, adota o uso da tecnologia como forma de apoio a estas comunidades e organiza-se em três tipos - informal, apoiado e estruturado -, tendo em comum os seguintes elementos: prática, pessoas e capacidades. Também para estes autores, abarcam uma variedade de formas e suportes, no entanto aqueles preconizam que devem assumir uma natureza estratégica e altamente estruturada, recorrer a tecnologia e devem ser valorizadas, apoiadas e promovidas pela gestão, ao contrário do modelo de Brown e Duguid.

Havendo várias características em comum entre as comunidades profissionais de aprendizagem e as comunidades de prática, verificamos que também há numerosas divergências nestas duas formas de organização colaborativa, nomeadamente no que diz respeito às suas estruturas sociais, aos graus de formalidade, à abrangência do âmbito, aos seus objetivos e finalidades. De um modo mais pormenorizado, o quadro I.11 analisa as características das comunidades profissionais de aprendizagem e das comunidades de prática tal como são concebidas por vários autores.

As diferenças surgem, desde logo, nas bases teóricas: as comunidades profissionais de aprendizagem têm os seus fundamentos na teoria das organizações aprendentes (Senge, 1990), anteriormente referida, enquanto que as comunidades de prática têm por base a cognição situada, a teoria da aprendizagem social ou a teoria da gestão do conhecimento.

Os modelos apresentados no referido quadro também diferem consoante a forma de associação e o grau de participação dos seus membros – voluntária ou imposta – bem como o tipo de atividade, por exemplo o trabalho desempenhado, os interesses laborais comuns ou as necessidades estratégicas da organização. Nesse sentido, as comunidades profissionais de aprendizagem parecem semelhantes às comunidades de prática descritas por Saint-Onge e Wallace (2003) e Wenger *et al.* (2002), todavia as divergências tornam-se claras quando a literatura referente às comunidades de prática as descreve como um conjunto de indivíduos que trabalham juntos com um objetivo comum no espaço restrito de uma organização, ao passo que uma comunidade profissional de aprendizagem vai

além da própria organização (Blankenship & Ruona, 2007), o que exprime as perspectivas das próprias organizações sobre o trabalho conjunto.

Tanto Hord (2004) quanto Dufour e Eaker (1998) sublinham o papel do diretor na criação de condições para a aprendizagem coletiva, bem como seu papel no desenvolvimento e implementação de uma visão e valores compartilhados, daí que considerem relevante o seu papel nas comunidades profissionais de aprendizagem. Na perspectiva de Scribner *et al.* (1999), a liderança escolar é instrumental na promoção da confiança e dos objetivos partilhados. Outros modelos não colocam essa ênfase na liderança externa de equipas colaborativas ou comunidades de prática, mas concordam que o apoio da liderança externa é necessário para que a comunidade cresça e evolua (; Wenger *et al.*, 2002; Saint-Onge & Wallace, 2003; Murphy & Lick, 2004).

Na maioria dos modelos, a cultura organizacional baseia-se na visão compartilhada, na colaboração e na confiança. O modelo WFSG, de Murphy e Lick (2004), concede importância à tomada de decisão baseada em dados; já o modelo de Brown e Duguid (1991) concebe as comunidades de prática como algo que contrasta com a organização. No entanto, notam que as organizações devem reconhecer o valor que lhe é adicionado através de narrativas comunitárias e criação de conhecimento e, conseqüentemente, apoiá-las. O tipo de cultura que é procurado em todos os modelos é ideal, podendo ou não existir na organização, todavia defende-se que a cultura e as normas são ingredientes básicos para que a criação do conhecimento e a aprendizagem organizacional possam ocorrer.

A partilha de conhecimento também varia de uns modelos para outros. Na maioria, processa-se através de estruturas formais, como reuniões de equipa, diálogos em grupo de reflexão, uso de protocolos ou mesmo espaços de trabalho virtuais. A partilha de conhecimento e possivelmente a criação parecem ocorrer no nível individual e talvez do grupo, mas não está explícito se o desenvolvimento do conhecimento realmente se estende ao nível organizacional, embora na maioria dos modelos isso seja tácito ou expectável. Dufour e Eaker (1998) fornecem pouca discussão sobre como se processa a partilha de conhecimento, exceto que deve ocorrer através da investigação coletiva. Para

Brown e Duguid (1991), o caminho é mais informal prendendo-se com as narrativas que formulam os problemas e exploram soluções, em contexto de trabalho.

**Quadro I. 11 – Comparação das características das comunidades profissionais de aprendizagem e das comunidades de prática**

Modelo	Base teórica	Membros	Liderança	Cultura organizacional	Partilha do conhecimento
<b>Dufour &amp; Eaker (CPA)</b>	Organização aprendente	Os docentes são membros por inerência; os professores são designados para uma equipa colaborativa para trabalhar em questões importantes para a escola.	O diretor partilha as tomadas de decisão; fornece formação ao pessoal; comportamentos congruentes com a visão e os valores; orientação para os resultados.	Missão, visão e valores compartilhados impulsionam o trabalho; colaboração é fundamental; inovação, experimentação e foco nos resultados são aspetos vitais.	A discussão é limitada; os membros da equipa colaboram, mas como as equipas criam novos conhecimentos e compartilham com a organização como um todo não são discutidos a fundo.
<b>Murphy &amp; Lick (WFSG)</b>	Organização aprendente	Obrigatório; todo o corpo docente da escola participa de grupos de estudo de 3 a 8 membros. Idealmente, os grupos são interdisciplinares e de nível transversal, trabalhando em necessidades de alunos orientadas por dados.	A liderança é compartilhada dentro do grupo de estudo; a administração da escola monitoriza os grupos de estudo.	Necessidades dos alunos são definidas com base em dados e impulsionam o trabalho do grupo. Responsabilidade compartilhada entre os membros.	O trabalho é tornado público através de registos de estudo e planos de ação; grupos de estudo reúnem regularmente e podem usar protocolos para compartilhar; todo o corpo docente partilha anualmente.
<b>Hord (CPA)</b>	Organização aprendente	Os docentes são membros por inerência; o tamanho das equipas de aprendizagem varia (desde um grupo restrito até à totalidade do corpo docente).	Proporcionada pelo diretor; deve fornecer condições de apoio à equipa de liderança da escola.	Visão e valores compartilhados impulsionam o trabalho; a colaboração é alcançada através da prática compartilhada; mudança cultural é fundamental para se tornar uma CPA.	Professores participam de um diálogo reflexivo; <i>coaching</i> entre pares e <i>feedback</i> também são formas de compartilhar o conhecimento.
<b>Brown &amp; Duguid (CP)</b>	Cognição Situada, Aprendizagem Social	A adesão é voluntária; grupo informal de trabalhadores fazendo o mesmo trabalho.	Estrutura informal; a comunidade é de natureza igualitária.	A cultura não é necessariamente favorável às estruturas informais.	Narrativa; colaborativa; construída socialmente; ocorre dentro da comunidade.
<b>Wenger, McDermott &amp; Snyder (CP)</b>	Aprendizagem social	A participação é voluntária; a adesão pode acontecer por iniciativa própria ou ser atribuída pela organização, com base na experiência ou paixão por um assunto.	Distribuída; a liderança vem de líderes formais e informais, dentro e fora da comunidade.	A organização valoriza a inovação e a partilha de conhecimento.	Ocorre principalmente dentro da comunidade; no entanto, a troca entre e nos limites da comunidade ocorre quando é oportuno.
<b>Saint-Onge &amp; Wallace (CP)</b>	Gestão do conhecimento	Participação voluntária a adesão pode acontecer por iniciativa própria ou ser atribuída pela organização; as comunidades podem centrar-se num tipo de trabalho ou numa necessidade estratégica.	Exercida pelos membros e pela gestão.	Serve de apoio às CP; estimula a confiança e os relacionamentos para que a colaboração possa ocorrer.	O conhecimento é criado e partilhado dentro da comunidade; a organização apoia comunidades em rede como forma de partilha.

(adaptado de Blankenship & Ruona, 2007, p.4)

Em suma, o conhecimento sobre as comunidades de aprendizagem sintetizado no quadro I. 11 parece enfatizar mais os papéis fulcrais que a liderança e a cultura escolar desempenham na formação de comunidades profissionais de aprendizagem. No que se refere às comunidades de prática, por outro lado, destaca-se a importância do aspecto social da aprendizagem na formação de novos conhecimentos não se notando grande destaque do papel dos líderes externos à comunidade ou da cultura que lhe é externa. Todas as estruturas ou modelos para a construção da comunidade profissional de aprendizagem incluem, de alguma forma, a aprendizagem em equipa e a prática compartilhada; no entanto, as formas de operacionalização são bastante vagas, com exceção do modelo WFSG, de Murphy e Lick, que fornece diretrizes para os grupos de estudo.

Apesar das diferenças formais, as comunidades de prática e as comunidades profissionais de aprendizagem não são estruturas desvinculadas no contexto educativo. O desenvolvimento das competências profissionais a partir das experiências docentes ocorre na escola enquanto organização e no sistema educativo em que ela se insere, com as regras e dinâmicas que lhes conferem as suas particularidades (Wenger & Lave, 1991; Lima, 1992), sendo nesse contexto que emergem as comunidades de prática que proporcionam tal processo. Esta perspetiva faz jus à ideia de que não é possível compreender o que é um professor sem entender a existência e identidade da prática social educacional à qual ele pertence, ou seja, a sua identidade, os objetivos partilhados pelos praticantes e as tradições e crenças envolvidas. A tomada de consciência desta partilha bem como a fixação de metas precisas gera a implicação nas práticas (Machado & Formosinho, 2016).

Os mesmos autores defendem que

os professores constituem [...] uma comunidade de práticos diferente de outras, devido a um conhecimento específico que incorpora um conjunto de valores, preferências e normas que lhes servem para interpretar as situações práticas, formular objetivos e orientações para a ação e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável (pp.16-17)

Estas ideias complementam as de Schön (1992), que afirma que aprender a prática indica a iniciação nas tradições da comunidade práticos bem como nas suas convenções,

linguagens, sistema de valores, conhecimento sistemático e padrões de conhecimento na ação.

No que diz respeito a esta nossa investigação, a nossa opção recai claramente nas comunidades profissionais de aprendizagem devido às características que as distinguem, à sua abrangência e profundidade, assim como à coerência com as filosofias do movimento de melhoria das escolas e com a criação e sustentação de culturas democráticas que dão voz e poder aos intervenientes.

A democraticidade e a participação a que nos referimos atinge o seu ponto máximo com a criação de comunidades em rede, às quais já fizemos alusão anteriormente. Estas adquirem significado nas organizações, tanto no que se refere à construção de rede(s) dentro de si próprias como ao relacionamento destas com outras entidades, congêneres ou não. É Lima (2007) quem refere:

um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assenta não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados. (p.152)

A construção de comunidades em rede alarga as oportunidades de aprendizagem profissional dos professores devido à possibilidade de realizar interações mais abrangentes, ricas e profundas. Além disso, e uma vez que ampliam as noções de parceria e de colaboração, estas estruturas lançam desafios que colocam em causa a estabilidade das relações profissionais e hierárquicas dentro das escolas, tal como as conhecemos, dado que se criam novas realidades onde impera a “diversidade, flexibilidade, cooperação e coordenação, mais do que [o] controlo e a uniformidade” (*ibid.*, p.167). Claro que estes cenários intra e interorganizacionais abalam as centralidades da regulação, pois fogem ao olhar direto do líder escolar ou da administração central, conforme o caso, assumindo uma dimensão plural. O facto de estas redes poderem ser, inclusivamente, auto-organizadas realça a informalidade do seu funcionamento tanto no que diz respeito ao papel de cada ator nas interações como na inexistência de líderes formais burocraticamente instituídos.

Deixado o mote, no próximo ponto abordamos as lideranças em cenários de melhoria.

## 4. Liderança e melhoria

### 4.1. Abordagens ao conceito de liderança

No decurso da fundamentação teórica da nossa investigação, encontra-se latente o processo de liderança, que está implícito no facto de a escola ser uma organização e do qual depende a gestão da autonomia, a construção de culturas organizacionais e dos professores democráticas e colaborativas, enfim, a possibilidade de encetar e consolidar caminhos de mudança e melhoria que conduzam à qualidade das aprendizagens dos alunos. Entendemos por lideranças formais não só as de topo, mas também as intermédias; estas últimas, devido às suas características particulares, encontram-se em posição de desenvolver interações de maior proximidade com os outros docentes.

Já é vasta a investigação realizada em vários pontos do globo que demonstra a importância dos líderes na vida e no rumo das escolas, traçando direções, desenvolvendo as pessoas, redesenhando as organizações, tal como a que é reportada por Leithwood *et al.* (2004), Leithwood *et al.* (2005), Leithwood e Jantzi (2005), Leithwood *et al.* (2006), Pont *et al.* (2008), Day *et al.* (2009), Harris (2009), o relatório *Leading from the middle* (n.a.) (2012), Alava *et al.* (2012), Curtis (2013), ou Day e Sammons (2013). Nesta revisão da literatura, faremos eco das principais conclusões da investigação.

Sendo “líder”, “liderar” e “liderança” aplicáveis a situações simples do quotidiano e de uso corrente, gerando-se assim várias aceções, interessa-nos explorar estes termos quando aplicados no âmbito da melhoria organizacional. Contudo, em primeiro lugar, importa realçar as fronteiras entre gestão e liderança, dois conceitos afins, mas distintos.

Segundo Bento (2008), a liderança e a gestão são dois processos e funções diferenciados, mas que se complementam, já que “a liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proativa, assente em valores. A gestão é mais ‘fria’, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reativa” (p.37). Estas ideias são semelhantes às de Rego (1998), para quem gerir é controlar o caos através do planeamento, organização, direcção e monitorização, ao passo que liderar está orientado para a mudança, estando associado a uma visão, a um rumo

para determinada organização bem como à influência e motivação junto dos colaboradores. O mesmo autor condensa as funções de ambas da forma expressa no quadro I.12, corporizando o tradicional trocadilho: gerir é “*to do things right*” e liderar com sucesso é não só “*to do right things*”, mas “*to do right things right*”:

**Quadro I. 12 – Verbos que distinguem gestão de liderança**

Gestão	Liderança
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrar;</li> <li>- Manter;</li> <li>- Controlar;</li> <li>- Pensar e agir a curto prazo;</li> <li>- Aceitar o <i>status quo</i>;</li> <li>- Realizar corretamente;</li> <li>- Lidar com a complexidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inovar;</li> <li>- Desenvolver;</li> <li>- Lidar com as pessoas;</li> <li>- Pensar e agir a longo prazo;</li> <li>- Desafiar o <i>status quo</i>;</li> <li>- Realizar as coisas certas;</li> <li>- Lidar com a mudança.</li> </ul>

(Rego, 1998, p. 28 – adaptado)

Numa aceção semelhante, Yukl (1994) define liderança para a mudança como um processo que influencia

*the interpretation of events for followers, the choice of objectives for the group or organization, the organization of work activities to accomplish objectives, the motivation of followers to achieve the objectives, the maintenance of cooperative relationships and teamwork, and the enlistment of support and cooperation from people outside the group or organization.* (p.3)

Este tipo de definição burocrática ou hierárquica é comum, pois é aceite, de um modo genérico, que nos processos de liderança existe influência de uma pessoa sobre um grupo; as divergências surgem quanto às perspetivas que os vários olhares assumem. Sem nos estendermos no tratamento do tema, queremos mencionar as três grandes abordagens que explicam a essência do líder: a primeira “parte do pressuposto de que há determinadas características próprias e específicas dos líderes, características pessoais (com um grau significativo de inatismo)” (Costa, 2000, p.17), que, segundo Rego (1998), abarcam também atributos físicos, motivações e valores; a abordagem comportamental, que diz respeito às condutas no desempenho da liderança, buscava “um receituário comportamental, uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos a usar” (Costa, *ibid.*, p.20); finalmente, a abordagem situacional ou contingencial, que sublinha os contextos que rodeiam essa ação, mostrando que “determinado comportamento do líder pode ser

eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente” (*id.*, *ibid.*, p.20). Caixeiro (2014) traduz deste modo a evolução destas perspetivas:

**Quadro I. 13 – Evolução das abordagens à liderança**

Período	Abordagem	A eficácia da liderança depende
Até finais dos anos 40	Traços de personalidade	De atributos inatos
Finais dos anos 40 até finais dos anos 60	Comportamentos do líder	Do tipo de comportamento do líder
Finais dos anos 60 até início ds anos 80	Situacional/contingencial	Do contexto
Anos 80	Novas abordagens da liderança: liderança carismática, transformacional, transacional	Da visão do líder

(Caixeiro, *ibid.*, p.149 – adaptado)

Na nossa opinião, cada uma destas abordagens teóricas, isoladamente, torna-se muito redutora e, por isso, insuficiente. Assim, concordamos com Rego (1998) quando afirma que “um indivíduo com certos traços tem mais possibilidades de ser um líder eficaz do que os sujeitos que não os possuem, mas tal não lhe garante, automaticamente, a eficácia” (p.58). Em consequência, numa perspetiva evolutiva, os bons líderes foram associados a comportamentos ligados a duas vertentes da sua função: as tarefas e as relações pessoais. No primeiro domínio, encontramos aqueles que concedem primazia à definição, operacionalização e monitorização das tarefas dos colaboradores; no segundo, à cordialidade, colaboração e atenção ao bem-estar destes, atingindo “maior sucesso no que respeita à produtividade e satisfação no trabalho na medida em que fomentam relações amistosas e o cumprimento de tarefas é produto do clima interno” (Caixeiro, *ibid.*, p.154).

O estudo dos comportamentos dos líderes deu origem a que fossem tipificados três estilos de liderança, atendendo a uma maior ou menor centralização ou imposição da autoridade: o autocrático, ou o líder centralizador nos processos de tomada de decisão; o democrático, que envolve os colaboradores nas tomadas de decisão, delegando poderes; o liberal, que, não sendo considerado um verdadeiro líder, concede toda a liberdade aos colaboradores para decidirem e executarem as suas tarefas. O seguinte quadro apresenta as características de cada um destes estilos.

**Quadro I. 14 – Estilos do líder, segundo os seus comportamentos**

	<b>Liderança autocrática</b>	<b>Liderança democrática</b>	<b>Liderança liberal</b>
<b>Decisão</b>	- O líder estabelece as diretrizes sem participação do grupo.	- As linhas gerais são discutidas e definidas pelo grupo, estimulado e auxiliado pelo líder.	- A intervenção do líder é mínima, existindo liberdade completa nas decisões grupais ou individuais.
<b>Orientação das tarefas</b>	- O líder fixa as medidas e as técnicas para a implementação das tarefas, cada uma por sua vez.	- O grupo delinea as medidas e as técnicas para atingir o alvo, pedindo aconselhamento técnico ao líder quando necessário. Este propõe alternativas ao grupo e as tarefas a realizar resultam de intenso debate.	- A participação do líder no debate é restrita, dado que apresenta apenas os materiais ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as solicitem.
<b>Divisão das tarefas</b>	- O líder destina a tarefa que cada membro deve realizar e o parceiro de trabalho.	- A divisão das tarefas pertence ao próprio grupo e cada indivíduo é livre de escolher o seu parceiro de trabalho.	- A divisão de tarefas e a escolha dos parceiros fica a cargo do grupo. O líder não é participante.
<b>Controlo e avaliação das tarefas</b>	- O líder dominador personaliza os elogios e críticas ao trabalho de cada um.	- O líder procura ser também um membro da equipa, sem se encarregar substancialmente das tarefas. É objetivo e, nas suas críticas e elogios, limita-se aos factos.	- O líder não procura avaliar ou regular a execução de tarefas. Quando questionado, comenta as atividades do grupo.

(Caixeiro, *ibid.*, p. 153 – adaptado)

Finalmente, a abordagem situacional ou contingencial refuta que a eficácia do líder esteja condicionada prioritariamente pelos seus traços de carácter ou pelas suas atitudes e comportamentos distintivos, mas que estes dependem das circunstâncias, as quais condicionam o seu estilo de liderança. Consequentemente, cada líder atua segundo vários estilos, em função do triângulo “líderes-seguidores-contextos”. De entre as teorias situacionais, destacamos a de Hersey e Blanchard (1969) por termos a percepção de que espelha realidades muito comuns. Esta sublinha a influência dos liderados e defende que o estilo de liderança – de comando, orientação, apoio ou delegação - varia conforme a maturidade dos subordinados ou colaboradores e as características contextuais, assentando em duas dimensões: o comportamento de relação (“maturidade psicológica”) e de tarefa (“maturidade no trabalho”), sublinhando-se aqui a influência dos liderados. Por “maturidade” entende-se a capacidade e a disposição para assumir a responsabilidade pela direção dos seus comportamentos. Cabe ao líder diagnosticar as situações e adequar-lhes o seu estilo, daí que seja um “líder ajustável”, porque “ajusta a organização às características quer do seu ambiente interno quer externo” (Costa, *ibid.*, p.21).

Figura I. 9 – Teoria da liderança situacional de Hersey e Blanchard (1969)

		Comportamentos de tarefa	
		Baixo	Alto
Comportamentos de relação	Alto	<p><b>Apoio</b> (<i>participating style</i>) Partilha ideias Os seguidores são capazes, mas não estão motivados nem confiantes</p>	<p><b>Orientação</b> (<i>selling style</i>) Explica decisões Os seguidores não são capazes, mas estão motivados e confiantes</p>
	Baixo	<p><b>Delegação</b> (<i>delegating style</i>) Transfere as decisões Os seguidores são capazes, estão motivados e confiantes</p>	<p><b>Comando</b> (<i>telling style</i>) Dá instruções Os seguidores não são capazes, não estão motivados nem confiantes</p>

(compilação de várias representações)

As mais recentes abordagens à mudança das quais são exemplos a liderança carismática de House, a liderança transformacional de Bass e Burns, a teoria atribucional da liderança carismática de Conger e Kanungo ou as teorias da liderança visionária de Benis e Nanus, as quais constituem reações à parcialidade das teorias “tradicionais”, que deixam muitos fenómenos por explicar. Atualmente, o líder é aquele que age num espírito de mudança, de inovação e de excelência, sendo “alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é o reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte” (Costa, *ibid.*, p.22). Nesta linha de raciocínio, Caixeiro (*ibid.*) considera que estamos em presença de um ponto de vista em que o sucesso depende de uma cultura organizacional assertiva, de valores amplamente partilhados e da forma como o líder exerce influência.

Seguidamente, referimo-nos a alguns destes tipos que consideramos suscitar maior contributo para a compreensão do fenómeno da liderança.

As fronteiras entre a liderança carismática e a transformacional são ténues, pois ambas contêm no seu cerne “o processo de influência através do qual o líder engendra mudanças profundas nas atitudes e comportamentos dos colaboradores, levando-os a um comprometimento veemente com os objetivos e missão da organização” (Caixeiro, *ibid.*, p.166). Rego (*ibid.*) analisa o processo que gera a empatia e o entusiasmo nos seguidores e defende que

uma componente importante é a articulação de uma visão apelativa que toca, consciente ou inconscientemente, nas necessidades, valores e sentimentos dos seguidores. Os apelos emocionais são realçados com o uso de símbolos, metáforas e representação de eventos dramáticos e podem ser complementados com a persuasão racional, visando convencer os seguidores de que a sua estratégia para alcançar as metas partilhadas é viável e eficaz. (p.364)

Os fatores que potenciam este carisma do líder são de três ordens: traços de personalidade (necessidade de poder, autoconfiança elevada, convicção quanto às suas crenças); de comportamento (cria a percepção da sua competência junto dos seguidores, confia e valoriza o trabalho destes, demonstra expectativas no seu desempenho, suscita empenho e esforço para a concretização da missão do grupo); cria condições facilitadoras, nomeadamente na definição dos papéis dos colaboradores (Caixeiro, *ibid.*).

Quanto à liderança transformacional, coloca a tónica na execução de mudanças e na inovação organizacional. Partindo do relacionamento do líder com os seus seguidores fundado na influência, na motivação, no estímulo intelectual e na consideração individualizada, fornece o ensejo para conseguirem

implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações e obtêm deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objetivos [...] apelando a ideais elevados e valores morais [...] e não a emoções básicas como o medo, a avidez, a inveja ou o ódio. (Rego, *ibid.*, p.392)

Já que no que diz respeito à liderança transaccional, Caixeiro (*ibid.*) admite que é corrente encontrarem-se semelhanças e complementaridades, dado que um líder pode utilizar diferentes processos, inclusivamente de modo simultâneo. A mesma investigadora apresenta o quadro I.15, representando os dois conceitos de liderança.

A liderança transformacional visa a sintonia dos liderados com a estratégia organizacional através da implicação destes no planeamento organizacional, refletindo a existência de organizações menos hierárquicas, mais flexíveis e voltadas para o trabalho em equipa.

Quadro I. 15 – Componentes da liderança transformacional e transacional

Tipos	Componentes	Explicação
Transformacional	Influência idealizada	Através do comportamento adotado, o líder causa fortes emoções nos colaboradores, suscita nestes a confiança e a identificação influenciando, também, os seus ideais.
	Liderança inspiradora	O líder transmite uma visão apelativa, utiliza símbolos para incrementar o esforço dos colaboradores, age enquanto modelo de comportamentos, inspira otimismo.
	Estimulação intelectual	O líder incita os colaboradores à tomada de consciência dos problemas, da sua própria consciência e imaginação. Ajuda-os na identificação dos valores e crenças, estimula-lhes a inovação, a criatividade e o espírito crítico.
	Consideração individual	O líder mantém-se atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, apoia-os estimulando o seu potencial, delega-lhes responsabilidades e fornece-lhes <i>feedback</i> .
Transacional	Recompensa contingente	O líder explicita os caminhos que possibilitam recompensar os colaboradores pelo esforço.
	Gestão por exceção ativa	O líder monitoriza o desempenho dos colaboradores e aplica ações corretivas se os objetivos não forem alcançados.
	Gestão por exceção passiva	O líder age, apenas, perante os problemas e nessa altura age corretivamente.
	Liderança <i>laissez-faire</i>	O líder evita influenciar os colaboradores.

(Caixeiro, *ibid.*, p.174)

Por último, sentimos especial curiosidade em relação à teoria da inteligência emocional de Goleman (1995). Este partiu da sua perceção de que os líderes com mais sucesso têm uma excelente capacidade de administrar os sentimentos e as emoções no plano pessoal e nas relações sociais e que, sem esta, de pouco lhes valem o melhor treino e as competências técnicas. Os componentes da inteligência emocional são de autogestão (os três primeiros) e de relacionamento com os outros (os restantes):

- a autoconsciência, ou um profundo entendimento das próprias emoções, necessidades, forças e fraquezas, que permite que se conheçam forças e limitações e a sua influência no seu trabalho individual e em equipa;
- a autodisciplina, ou controlo de sentimentos e impulsos, criando-se um ambiente de confiança e harmonia, com redução de conflitos;
- a empatia, ou a ponderação das necessidades e os sentimentos dos colaboradores nas tomadas de decisão;
- a habilidade social, que parte do pressuposto de que nada se faz sozinho e de que é necessária uma rede de relacionamentos para concretizar os objetivos da organização;

- a capacidade de motivação, que resulta da empatia e da habilidade social, leva a que o líder utilize a criatividade na interação com o meio, promovendo mudanças, criando alternativas, apontando soluções e agregando as pessoas.

Goleman defende que não se nasce líder, mas que cada um pode desenvolver e treinar certos aspetos da sua mente de modo a obter ferramentas que propiciem os seus objetivos.

Em suma, podemos afirmar que as teorias apresentadas não se contrariam, mas antes se complementam e que, ao longo do tempo, retomam-se e desenvolvem-se certos aspetos do perfil dos líderes e do exercício da liderança.

Um aspeto transversal às várias abordagens da liderança é a sua vertente ética, embora a literatura refira que alguns autores começaram por considerar a liderança ética um estilo independente. Brown, Treviño e Harrison (2005) definem-na como *“the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision-making”* (p.120), uma aceção que abrange tanto uma faceta pessoal como de líder. Eisenbeiss e Giessber (2012) perspetivam na liderança ética uma orientação humana e uma orientação para a justiça, as quais se congregam nas dimensões da liderança ética listadas por Resick *et al.* (2006): carácter e integridade, altruísmo, motivação, encorajamento e empoderamento.

Tanto Brown, Treviño e Harrison (*ibid.*) como De Hoogh e Den Hartog (2008, 2009) atribuem à liderança ética três dimensões: justiça, partilha de poder e função de esclarecimento. Assim, no que diz respeito à prática da justiça, os líderes devem agir de modo íntegro, tratar os seus colaboradores equitativamente, demonstrar a sua honestidade e fiabilidade, não aparentar favoritismos e assumir as suas responsabilidades; quanto ao uso do poder, devem incentivar os seus colaboradores a revelarem as suas opiniões e a participarem nas tomadas de decisão; a função de esclarecimento diz respeito à transparência na comunicação e nas atitudes. Kalshoven, Den Hartog e De Hoogh (2011) elencaram um conjunto de características semelhante: justiça, integridade, orientação de pessoas, esclarecimento de papéis, orientação ética e partilha de poder.

Para Brown e Treviño (2006), o líder ético influencia fortemente os seus colaboradores, pois ao adotar, no relacionamento com a equipa, atitudes alicerçadas na honestidade e no cuidado com o outro, provoca sentimentos de confiança e gratidão que estimulam atitudes e comportamentos positivos, com reflexos no desempenho dos funcionários. Den Hartog (2015) constatou que a liderança com preocupações éticas leva a uma maior satisfação dos colaboradores - pois sentem que há uma relação pessoal com o líder onde transparece fiabilidade, respeito e apoio - e, por conseguinte, a uma maior autoconfiança no desempenho das suas funções. Kalshoven, Den Hartog e De Hoogh (2011) apontam como resultado dessa interação efetiva entre líder e seguidores um maior envolvimento e compromisso no trabalho. De igual modo, Engelbrecht (2017) desenvolveu um estudo que revelou que a confiança mútua e o compromisso dos colaboradores se fortalecem quando comportamentos íntegros e uma liderança ética fazem parte do ambiente laboral. Nesse sentido, conclui:

*organizations should take full responsibility for ensuring that ethical leaders drive management practices and that trust in the leaders is developed through the presence of ethically based business systems and functions. By strengthening these factors, work engagement is promoted amongst employees because of the trust they have in their leaders for taking their interests into consideration, and for behaving in a fair and ethical manner when decisions are made in a changing work environment. (p.12)*

A crescente valorização da ética interior das organizações tem estimulado os líderes a agir eticamente e tem despertado o interesse dos investigadores (Kalshoven, Den Hartog & De Hoogh, *ibid.*). A literatura é unânime quanto aos efeitos da liderança ética nos comportamentos e atitudes dos colaboradores, originando satisfação profissional, empenhamento organizacional, identidade moral e cidadania organizacional (Brown, Treviño & Harrison, 2005; Brown & Treviño, 2006). Assim sendo, ao contribuir de forma positiva para o desempenho dos recursos humanos, é considerada uma chave para o sucesso das organizações – também das organizações escolares, tanto mais se tivermos em conta que os docentes trabalham com pessoas e para pessoas, tendo uma função intrinsecamente formadora, e que lhes deverá ser inerente a obrigação ética de ajudar os alunos participando ativamente nos processos de melhoria. Acrescentamos, ainda, a necessidade de as escolas serem comunidades felizes e empenhadas para empreenderem e sustentarem a mudança.

## **4.2. A liderança nas comunidades profissionais de aprendizagem: a liderança distribuída**

Segundo Bolívar (2012), liderar é, na sua essência, determinar uma direção e exercer influência junto dos liderados de modo a tomarem como seus esses objetivos e projetos. Para este autor, essa influência, que pode ser exercida no plano organizacional, não se baseia no poder ou na autoridade formal. Opondo-se a esta informalidade do poder e autoridade do líder, Rego e Cunha (2007), assumem que a mudança no comportamento das pessoas se opera fazendo uso deles. Definem “poder” como sendo a capacidade de exercer influência e “autoridade” como capacidade legítima que advém do seu papel ou posição hierárquica numa organização. Santos (2008) explica de que modo o poder conquistado pela preparação pessoal e profissional e o poder legítimo concedido pelo desempenho de um cargo exercem influência nos seguidores:

quando a fonte de poder em que o líder se apoia [...] resulta de conhecimentos especializados ou de um poder reverencial [...], os subordinados tendem a responder entusiasmadamente e a comprometer-se séria e empenhadamente com a consecução dos objetivos organizacionais. [...] Quando a fonte de poder é a autoridade legítima, o poder sobre a informação ou o poder de recompensar, os subordinados tendem a cumprir as suas obrigações [...] sem entusiasmo. (p.76)

A função dos líderes é promover a mudança dos sistemas, estruturas e formas de trabalhar nas organizações, pois aqueles antecipam o futuro através de uma visão da meta a alcançar, a qual é partilhada com os seus colaboradores, motivando-os para a sua prossecução (Kotter, 1998, citado por Carapeto e Fonseca, 2014). De modo análogo, Cunha e Rego (2009) entendem a liderança como a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros.” (p.20)

As ideias com que iniciamos este ponto da nossa fundamentação teórica funcionam como introito para algumas questões que se colocam sobretudo no contexto das comunidades profissionais de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à formalidade ou informalidade das lideranças ou no modo como o poder – ou a influência – se conquista, ou melhor, se constrói.

Com efeito, as lideranças assumem um papel de importância primordial num tempo em que as mudanças têm de se efetuar com celeridade para que a escola dê resposta às transformações sociais. Este facto é reconhecido por Harris e Spillane (2008):

*in the increasingly complex world of education the work of leadership will require diverse types of expertise and forms of leadership flexible enough to meet changing challenges and new demands [...] new models of schooling are emerging based on collaboration, networking and multi-agency working. [...] These new and more complex forms of schooling require new and more responsible leadership approaches. (p.31)*

Pont, Nusche e Moorman (2008) também referem:

*school leadership has become a priority in education policy agendas internationally. It plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. [...] Research has shown that school leaders can make a difference in school and student performance if they are granted autonomy to make important decisions. (p. 9)*

É vastamente reconhecido que a liderança, numa comunidade profissional de aprendizagem, não pode cingir-se a um indivíduo ou a um grupo restrito, dada a natureza complexa do trabalho e a reciprocidade das ações necessárias ao cumprimento das responsabilidades. Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001), os líderes de topo não centram todo o conhecimento nem o poder de decisão; ao contrário, devem assumir uma postura de colaboração e de recetividade, não impondo a sua visão, uma vez que a definição da missão e dos objetivos da escola deve ser realizada coletivamente. Também Fullan (2007) destaca que, no processo de mudança das escolas, os líderes não podem ser encarados como alguém no topo da hierarquia da organização; ao invés, devem ser profissionais que se encontram entre os professores, empenhados na resolução dos problemas e na construção da capacitação da escola que a sociedade do conhecimento impõe. Por esse motivo, Pont *et al.* (2008) consideram: “*school leadership responsibilities should be defined through an understanding of the practices*” (p.18), o que indicia que os membros de uma comunidade profissional de aprendizagem assumem a liderança através de tomadas de decisão partilhadas, adotando um novo profissionalismo na ação e na interação com os pares, no âmbito de um trabalho baseado na investigação e no conhecimento dos contextos (Bolívar, 2012).

No que diz respeito ao papel dos diretores, McLaughlin e Talbert (2001) afirmam:

*for the better or worse, principals set conditions for teacher community by the ways in which they manage school resources, relate to teachers and students, support or inhibit social*

*interaction and leadership in the faculty, respond to the broader policy context, and bring resources into the school. (p. 98)*

Na perspetiva de Hord e Hirsh (2009), a função do diretor consiste em: reforçar que o sucesso depende do trabalho colaborativo; incentivar os professores a atualizarem o seu conhecimento através do trabalho no contexto da sua escola; orientar as comunidades para uma liderança democrática e participativa, que é apanágio das comunidades profissionais de aprendizagem; disponibilizar dados para que sirvam de base à tomada de decisões; orientar o diálogo e desenvolver a capacidade de tomar decisões, sobretudo se o trabalho em colaboração e o grupo forem novos na escola; indicar trabalhos de investigação aos professores para que sirvam de base para uma maior compreensão e renovação profissional; gerir o tempo de modo a proporcionar a criação de confiança, indispensável para o desenvolvimento da comunidade.

Na visão de Bolam *et al.* (2005), uma das atribuições básicas do diretor e do “*senior staff*”<sup>2</sup> é criar uma cultura de aprendizagem, uma vez que ela interfere na abertura à mudança. Defendem que a natureza e a qualidade das lideranças influenciam o cariz da cultura de escola e citam Schein (1985): “*there is a possibility [...] that the only thing of real importance that leaders do is to create and manage culture and that the unique talent of leaders is their ability to work with culture*” (Bolam *et al.*, *ibid.*, p.25). O mesmo autor elenca os efeitos de uma cultura de melhoria da aprendizagem: equilibra os interesses de todas as partes; foca-se mais nas pessoas do que nos sistemas; faz as pessoas acreditarem que podem mudar o seu ambiente; cria tempo para a aprendizagem; encara os problemas de uma forma holística; encoraja a comunicação aberta; acredita no trabalho em equipa; e tem líderes acessíveis. Todavia, Bolam *et al.* (*ibid.*) asseveram que, conforme vários estudos, os líderes só podem criar condições para gerar uma cultura organizacional favorável ao desenvolvimento, não podem dominar os resultados.

Segundo os mesmos autores existe a perspetiva de que a tarefa central das lideranças educacionais é criar e sustentar a aprendizagem eficaz tanto nos alunos como nos adultos. Preocupando-se em facilitar o crescimento de uma comunidade, é essencial

---

<sup>2</sup> Do nosso ponto de vista, podemos equiparar o “*senior staff*” aos líderes intermédios (coordenadores de departamento, de ciclo e de projetos), em Portugal.

que se foquem na promoção da aprendizagem profissional incorporada na prática como processo fundamental para a mudança.

Leithwood *et al.* (2006) expõem os resultados da pesquisa que permitem formular sete asserções sobre a liderança, que transcrevemos:

- (i) School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning;*
- (ii) Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices;*
- (iii) The ways in which leaders apply these basic leadership practices – not the practices themselves – demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work;*
- (iv) School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions;*
- (v) School leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed;*
- (vi) Some patterns of distribution are more effective than others;*
- (vii) A small handful of personal traits explains a high proportion of the variation in leadership effectiveness. (p.3)*

Estes princípios são comprovados por Day, Leithwood e Sammons (2008), através dos primeiros resultados de um estudo, atribuindo-se de forma clara a primazia do diretor nos vários domínios da liderança escolar, embora os contextos socioeconómicos e o nível de ensino a que pertence a escola, bem como algumas características do diretor, pareçam ditar alguma diferenciação. Esta perspetiva mais centrada na primazia do diretor tem sido questionada por outros autores, como Perillo (2008), para quem a liderança é uma prática sem limites que se baseia num processo socialmente construído que se atualiza através da atividade de uma rede “sociomaterial”. Baseando-se na *Actor-Network-Theory* (ANT), de Latour, a autora considera que naquela rede “acentrada”, interagem pessoas e “objetos” em pé de igualdade, desprezando-se as distinções como natureza/sociedade, sujeito/objeto, indivíduo/estrutura, núcleo/contexto, o que origina uma articulação dos elementos sempre nova, que põe em causa “certezas” como as veiculadas pelas sete asserções que acima transcrevemos. Assim, a liderança tece-se nos contextos dessa rede sempre mutável, o que lhe confere complexidade e imprevisibilidade e, na inter-relação entre “nós”, contraria-se a perspetiva que concede ao diretor todo o protagonismo.

No quadro da constituição de redes intraescolares e interescolares e da generalização das tecnologias digitais, os fluxos de informação e as novas formas de comunicação têm sido objeto de estudo. Admite-se que “as tecnologias digitais influenciam a comunicação e o tipo de interação entre os professores, entre estes e os

órgãos diretivos e as comunidades educativas” (Oliveira, 2018, p.21) e a investigação debruça-se sobre as formas como “os líderes pedagógicos interagem e se posicionam nas redes das escolas, entre as escolas e as comunidades locais” (*id., ibid.*), emergindo um novo conceito e um novo paradigma compatível com a liderança distribuída: a e-liderança.

Na verdade, como faz notar Bolívar (2012), a distribuição da liderança no âmbito de uma comunidade profissional de aprendizagem “pressupõe que o foco seja centrado na escola como organização, mais do que no líder individual” (p.122). Nesta senda, Oliveira (*ibid.*) declara que “subsiste na escola uma ação convergente que se constrói pelo trabalho conjunto que é desenvolvido pelos professores na melhoria do ensino e, neste contexto de reconfiguração da liderança, emerge o conceito de ‘professor como líder’” (p.22), seja enquanto coordenador de departamento, de projetos ou em sala de aula, envolvendo mais as interações e as relações interpessoais do que as qualidades e competências típicas de um líder. É precisamente na realização dessas interações que as tecnologias digitais têm um papel ativo, destacando-se a internet, o correio eletrónico, a videoconferência, as redes sociais, e, neste âmbito de comunidades virtuais, surge o conceito de liderança virtual ou *e-leadership*.

O ambiente digitalmente mediado é muito dinâmico e exige outras formas de exercer a liderança, diferentes das lideranças mais tradicionais e centradas no líder. [...] Exige líderes que consigam lidar com paradoxos e dilemas e com a complexidade comportamental que lhes está associada. O e-líder ou líder virtual deve necessariamente estabelecer um clima social adequado, através de comunicação sustentada e ser capaz de mobilizar competências interpessoais exemplares através da tecnologia associada.” (*id., ibid.*, p.30-31)

Se considerarmos as comunidades profissionais de aprendizagem instâncias em que se pratica uma espécie de “*blended collaboration*” por associarem momentos presenciais a outros tecnologicamente mediados, compreende-se a complexidade do exercício de uma liderança associada à (auto) aprendizagem, que terá de ser flexível e democrática, crítica, mas motivadora:

aceita-se que estes líderes podem ajudar a criar um clima favorável à mudança e promover um trabalho partilhado em rede junto dos pares. [...] Podem ter um papel crítico tornando os departamentos mais eficazes na melhoria das aprendizagens dos alunos, assumindo o seu papel de supervisores no apoio ao desenvolvimento profissional dos seus pares. (*id., ibid.*, p.35)

Dada a variedade de vertentes do conceito de liderança, importa apresentar e comentar algumas definições introduzidas por vários autores, que selecionamos por ilustrarem diferentes visões e que apresentamos no quadro I.16.

**Quadro I. 16 – Algumas definições de liderança**

*Teacher leadership is defined as specific roles and responsibilities that recognize the talents of the most effective teachers and deploy them in service of student learning, adult learning and collaboration, and school and system improvement. This definition conjures up images of teachers as innovators, researchers, champions of student learning, leaders of colleagues, and policy advocates. (Curtis, 2013, p.4)*

*“Teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of the school community to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement” [...] [A liderança implica] “a set of skills demonstrated by teachers who continue to teach students but also have an influence that extends beyond their own classrooms to others within their own school and elsewhere” (Danielson, 2006, p. 12).*

*Professores líderes são aqueles que “lead within and beyond the classroom; identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders; influence others toward improved educational practice; and accept responsibility for achieving the outcomes of their leadership” (Katzenmeyer & Moller, 2009, p. 6).*

Como podemos verificar, a definição de Curtis (2013) abarca várias facetas da liderança dos professores, representando várias funções, atividades e/ou objetivos, atribuídas a professores com características especiais (“*most effective teachers*”, “*champions of student learning*”), enquadrando-as num cenário de inovação e melhoria através da colaboração e da investigação. Por seu turno, Danielson (2006) inscreve a sua definição no conceito de liderança distribuída<sup>3</sup>, considerando líderes os professores que apoiam os colegas no trabalho colaborativo, com vista à melhoria do desempenho da escola - dos professores e dos alunos -, usando a sua influência para levar os docentes a recolher e analisar dados, a questionar as suas práticas, bem como a refletir nas áreas em

---

<sup>3</sup> Leithwood, Patten e Jantzi (2010) descrevem a liderança educacional como “*a set of practices distributed among staff rather than enacted only by those in formal leadership roles*” (p. 683).

que a sua organização progrediu e naquelas em que é necessário investir. Para completar uma espécie de gradação da liderança mais formal para menos formal, a perspectiva de Katzenmeyer e Moller (2009) parece-nos mais alargada, estendendo-se a qualquer professor que assuma responsabilidade e influência no seio de uma comunidade profissional de aprendizagem, ideia que é reforçada pela ausência de atributos conotados com um certo “heroísmo” presente na definição apresentada anteriormente.

O desenvolvimento de uma forte liderança dos professores parece estar condicionado positivamente por três fatores que caracterizam as comunidades profissionais de aprendizagem: bastas oportunidades para tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem através do trabalho colaborativo, com tempo para encontros de grupo de ano/nível/disciplina, em que se reflete sobre o trabalho realizado pelos alunos e se discutem formas de reforçar a instrução; envolvimento em diversas formas de investigação-ação, usando os resultados das avaliações dos alunos com o objetivo de comparar diferentes estratégias e ambientes de ensino, de modo a selecionar os mais eficazes, criando ciclos de melhoria contínua; e desenvolvimento de estruturas de liderança interna, tais como o ensino em equipa (*team teaching*), orientação de novos professores (*mentoring*) e planificação de aulas em colaboração, apoiando-se para a melhoria do desempenho dos alunos (Chrisman, 2005).

De acordo com Stoll, Bolam e Collarbone (2002), a liderança de espírito investigativo é relevante como meio de promover o questionamento reflexivo conducente à mudança. Os referidos autores distinguem três modos desta forma de liderança que se inter-relacionam: a que promove a investigação e a avaliação transversalmente na escola, nos departamentos e nas salas de aula; a que adota uma abordagem mais sistemática para recolher, analisar e usar dados e evidências no decurso de um trabalho continuado, por exemplo resultados dos exames, dados de valor acrescentado e relatórios de inspeção à escola; e a que busca e utiliza a investigação relevante e prática, produzida por pesquisadores externos.

Bolam *et al.* (2005) mencionam outra dimensão da liderança que se centra na vertente humana, já que liderar em contexto de mudança educativa envolve lidar com o

receio da mudança e outras emoções, acrescentando que há evidências de que a inteligência emocional faz parte do exercício da liderança.

Louis e Kruse (1995) estudaram as dinâmicas de trabalho em cinco escolas, que se desenrolavam com base em relações de profissionalismo e de comunidade e verificaram que o papel da liderança se apoiava em seis dimensões:

- focalização no grupo, pois os líderes eram o centro das relações sociais dos professores;

- apoio aos professores na sala de aula, sobretudo aos que revelavam mais problemas com o ensino e a aprendizagem, estratégia que reforça o crescimento individual e a competência dos docentes;

- perspectivação na comunidade profissional, ao ajustarem as suas ações à cultura de trabalho colaborativo com objetivos partilhados;

- valorização da qualidade intelectual, visto que as comunidades profissionais de aprendizagem se sustentam na aquisição de conhecimentos e sua aplicação, por isso os líderes estimulam a investigação, através do estudo e da integração de novas ideias e recursos, como estratégia para a reflexão sobre a prática docente, bem como do desenvolvimento de competências;

- gestão de conflitos, dado que os líderes recorrem à discussão e ao debate para resolverem a conflitualidade e as divergências inerentes ao questionamento das atividades, das práticas, dos valores, entre outros, dentro do grupo de trabalho;

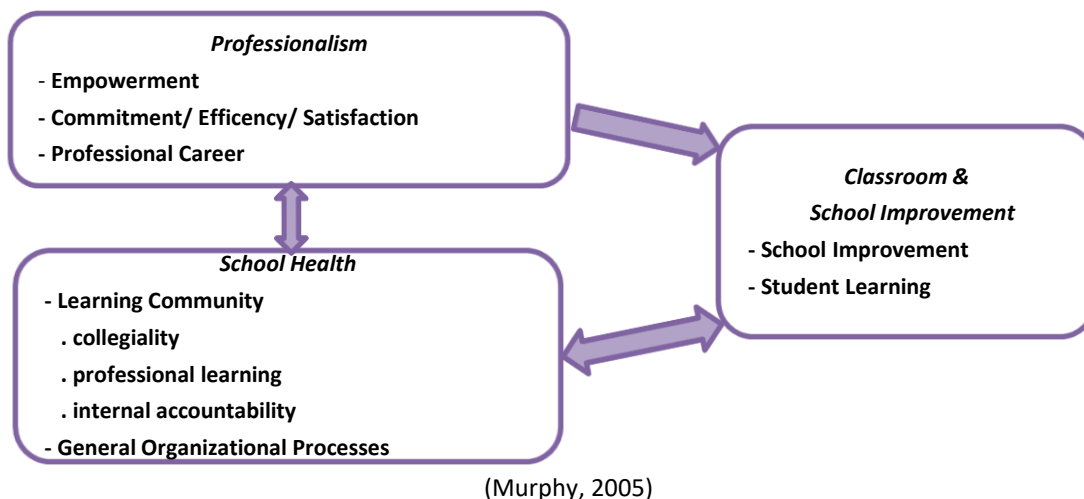
- e inclusão na comunidade, pois a resolução de problemas congrega todos os membros.

Estes líderes dos professores possuem uma visão panorâmica da escola e focam-se na forma como podem ajudar a melhorar aspetos que resultem num melhor desempenho dos alunos. Vários autores, entre os quais Leithwood, Patten e Jantzi (2010), consideram que a sua influência e ação é o meio mais eficaz na disseminação do conhecimento sobre ensinar e aprender, dando aso à formação de um saber coletivo com efeitos nos resultados dos alunos. Aqueles autores referem: *“enough evidence is now at hand to justify claims about significant leadership effects on students that the focus of attention for many leadership researchers has moved on to include questions about how these effects occur”* (p.672), sublinhando o papel das comunidades profissionais de

aprendizagem “to disseminate and reinforce the learning of individual members to create the potential for that learning to be passed on to many others” (p. 680). Reconhecem o poder das atividades de liderança de professores na melhoria dos desempenhos dos alunos, por meio do desenvolvimento de abordagens colaborativas e de investigação para o desenvolvimento profissional.

Congruentemente com o exposto e em jeito de síntese, apresentamos a figura I.10, denominada “The embedded logic of teacher leadership” (Murphy, 2005) que ilustra as relações recíprocas entre a profissionalização do ensino, o fortalecimento da organização escolar e a promoção da melhoria da sala de aula e da escola, surgindo transversalmente a liderança dos professores.

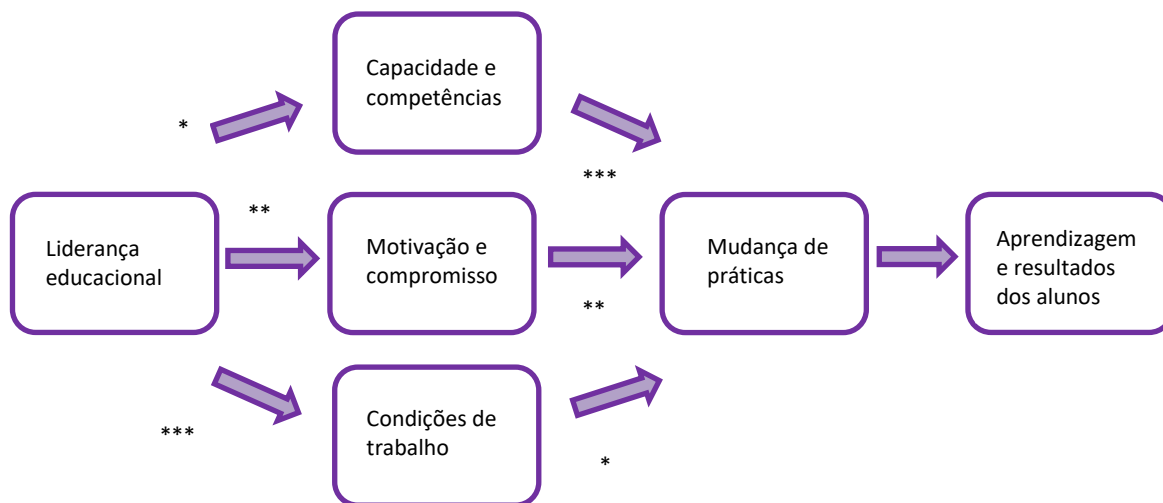
Figura I. 10 - “The embedded logic of teacher leadership”



É notória a interdependência dos três itens observando-se que, quando os professores aumentam o seu profissionalismo através de atividades desenhadas para o reforço da sua liderança, é expectável que se amplie a sua eficácia e melhorem os resultados dos seus alunos. A capacitação dos professores para se tornarem líderes está diretamente relacionada com o seu profissionalismo e com a melhoria do ensino e da aprendizagem e da escola no geral, o que, por seu turno, é fruto do bom funcionamento de comunidades profissionais de aprendizagem.

Também Day et al. (2009) representam os efeitos da liderança educacional na aprendizagem dos alunos, conforme a figura abaixo.

Figura I. 11 – Os efeitos da liderança educacional no ensino, segundo Day et al. (2009)



\*baixa influência/\*\*moderada/\*\*\*alta

(Caixeiro, Verdasca & Estêvão, 2018, p.96)

Segundo a nossa leitura desta figura, os docentes estão no cerne da mudança através da alteração da sua cultura profissional, quer seja por via do aumento das suas competências através de mais formação, quer pela alteração de fatores endógenos como a motivação que se traduz em compromisso, quer ainda pela alteração de contextos organizacionais e materiais que proporcionam melhoria das condições de trabalho. As lideranças, não sendo a panaceia para os problemas da escola, exercem a sua ascendência sobre as dinâmicas que aí se desenvolvem e, conseqüentemente, sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Em síntese, para que a escola responda de forma sustentada ao *continuum* das exigências da sociedade, a mudança tem de acontecer nas formas e métodos de trabalhar dos professores, na assunção e desenvolvimento de projetos educacionais, na cultura profissional dos docentes e nas culturas das suas escolas. Para isto, os professores têm de estar envolvidos nos processos de decisão. Como afirmam Caixeiro, Verdasca e Estêvão (2018),

romper com a tradicional estrutura individualista do trabalho dos professores exige uma coordenação de relações colegiais que concorram para a resolução de problemas com os outros professores, que promovam valores como a solidariedade e a coesão, melhorem a prática e a aprendizagem dos alunos, estimulando ao mesmo tempo a potencialidade formativa dos contextos de trabalho. [...] [Isto pressupõe uma liderança] que fomente e impulse, de forma transformacional, o desenvolvimento da escola como organização. Esta nova liderança

não se pode pautar por uma posição formal no topo da pirâmide, [...] [deve ser] uma liderança múltipla e partilhada, também chamada liderança distribuída. [...] Esta abordagem privilegia uma estruturação horizontal da organização escolar em detrimento de uma articulação burocrática vertical, na qual se procura promover o compromisso dos professores com a organização [...] ampliando a autonomia e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes com valores, metas e objetivos partilhados. (pp.94-97)

#### **4.3. Enquadramento legislativo do desempenho da função de coordenador de departamento curricular**

É nesta perspetiva de mudança e inovação que deverá situar-se o campo de ação privilegiado do coordenador de departamento curricular que, como líder de uma estrutura de coordenação educativa, tem um papel a desempenhar.

Costa (2000) especifica as particularidades da liderança nas organizações escolares, que se compagina com as exigências das comunidades profissionais de aprendizagem, pois é partilhada, relativa, participativa, colaborativa e especializada. De um modo mais explícito, a liderança escolar:

- é dispersa, pois não se encontra concentrada, dado que há vários níveis e setores liderados por diferentes intervenientes;
- é relativa, já que depende de contextos, situações, culturas e países onde é exercida;
- pressupõe a prática da democracia, pela implicação e participação ativa e generalizada;
- a colegialidade docente implica que a liderança seja um processo interpares, pelo que se configura colaborativa, colegial e solidária;
- é um saber especializado, sendo necessária formação para o desenvolvimento das competências necessárias.

Na ótica de Azevedo (2012), a medida política de concessão de maior autonomia às escolas em Portugal é responsável pela definição de “várias direções e para alguns pequenos avanços” (p.3) que implicam de forma mais assertiva os professores e a comunidade na escola. Isso é resultado

- a) da criação de órgãos escolares consultivos e deliberativos, que tem conduzido a uma maior participação local, constitui um processo social que vai produzindo experiência de participação política na vida da sua comunidade, por parte de vários atores locais, mormente através da direção das escolas e dos conselhos municipais de educação;

- b) é cada vez maior a representação de pais, autarcas e associações culturais e outros interesses locais na gestão concreta da vida de uma escola/agrupamento, face à representação dos professores, que inicialmente era dominante (falamos de representação, com todas as fragilidades inerentes aos níveis de exercício do poder);
- c) as escolas (e não apenas os diretores) aprendem a conceber e a realizar um projeto educativo próprio, cada vez mais por si sós, com uma autonomia mais conquistada do que decretada. (p.3)

Este novo panorama fez emergir uma nova conceção de professor, que, na sua relação com os pares, a comunidade educativa no geral e com a comunidade local, assume novos papéis como agente educativo, entre eles o de líder (Sanches, 2000). No contexto deste nosso trabalho, de entre os líderes em ação na escola destacamos os coordenadores de departamento curricular, cuja função se encontra apoiada no decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, concretizando-se através do decreto-regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que, no seu art.º 5.º, define as suas competências. De entre estas, salientamos as constantes nas alíneas de teor menos burocrático e mais enquadráveis na busca da melhoria, mais concretamente no espírito das comunidades profissionais de aprendizagem:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. (art.º 5º do Decreto Regulamentar n.º 10/99)

O decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelos decretos-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e n.º 137/2012, de 22 de abril, especifica a constituição de seis departamentos curriculares, "cria[ndo] condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes" (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Assim, simultaneamente são reforçadas e alargadas as responsabilidades do coordenador de departamento, que deverá, entre outras características, possuir espírito colaborativo e de liderança.

A publicação do decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede à décima primeira alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores

dos Ensinos Básico e Secundário, fortalece o papel do coordenador de departamento no acompanhamento e avaliação dos docentes, ao clarificar a sua competência nos domínios da “participação na vida da escola e relação com a comunidade” e “formação contínua e desenvolvimento profissional” (preâmbulo), o que se prende com a possível atuação do professor em dinâmicas características de uma comunidade profissional de aprendizagem.

A legislação prevê que a liderança do coordenador de departamento se encontre suportada pela sua capacitação, o que está patente no ponto 5 do art.º 43 do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que refere: “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”. O mesmo diploma legal faz repor o processo democrático na escolha daquele líder formal (ponto 7 do mesmo artigo), que tinha sido eliminada pelo decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Conforme verificamos, os normativos legais procuram sedimentar no coordenador de departamento uma função impulsionadora e de acompanhamento do desenvolvimento profissional e organizacional, reforçando o seu papel de líderes, o que vem ao encontro das preocupações dos estudiosos que, tal como Logan e Sachs (1988), como citados em Day (2001), exprimem a opinião de que é preciso que as escolas e os professores “desenvolv[am] a sua capacidade de renovação, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços atuais e de fazer face a novas exigências” (p. 209).

Pela posição de proximidade que o coordenador de departamento detém junto dos seus pares, pode, melhor do que os líderes de topo, diagnosticar as fragilidades nos aspetos pedagógico e curricular e tem a legitimidade conferida pelos diplomas legais para propor e executar medidas de monitorização, acompanhamento, orientação e formação profissional de cariz colaborativo e reflexivo, num espírito de entreatajuda, mobilizando os docentes para a melhoria e fazendo da escola um local de aprendizagem para todos, tal como preconizam autores como Barroso (2000), Day (2001), Fullan (2007) ou Bolívar (2012), entre outros.

Uma vez que os coordenadores de departamento integram o conselho pedagógico, encontram-se num espaço privilegiado na definição das políticas e estratégias

pedagógicas para a escola ou agrupamento, sendo dialogantes, mobilizadores e mediadores entre a vontade dos docentes e os órgãos de decisão, num processo que se quer interativo e de participação democrática.

#### **4.4. Investigações desenvolvida sobre a liderança dos coordenadores de departamento curricular em cenários de mudança**

Embora a investigação sobre esta temática seja pouco abundante e bastante recente, começa a formar-se um *corpus* de dissertações e de teses. De entre elas, destacamos a tese de doutoramento de Ferreira (2018), um estudo de caso sobre a atuação das lideranças intermédias em contexto de mudança. A metodologia utilizada é predominantemente qualitativa, com recolha de dados através de questionário aplicado a docentes, de entrevistas ao diretor, aos coordenadores de departamento e responsáveis pelo projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e ainda de análise documental a dossiês de coordenação de departamento e a documentos estruturantes da escola. No que respeita aos resultados do estudo, a perceção dos professores é que os departamentos se responsabilizam principalmente pelo incentivo ao trabalho colaborativo e à reflexão sobre o projeto educativo. Outras tarefas importantes são a articulação entre a direção, o conselho pedagógico e os docentes e, no que diz respeito ao perfil de um coordenador, privilegiam a capacidade para mediar e gerir conflitos. O facto de a escola constituir um TEIP deu oportunidade a uma reflexão mais aprofundada sobre metas a atingir, resultados das aprendizagens dos alunos e a questões de indisciplina. A investigadora considera que pelo menos um dos departamentos curriculares evidencia traços compatíveis com a caracterização de uma comunidade profissional de aprendizagem, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento profissional.

Também o estudo de Freitas (2016) fornece informação importante neste campo. Trata-se de um estudo de caso de natureza mista cujo objetivo foi recolher a perceção dos professores sobre as práticas de liderança do coordenador de departamento. Foi aplicado aos docentes o questionário “Inventário de práticas de liderança- observador” de Kouzes e Posner (2003) e entrevistados os coordenadores de departamento. As

práticas mais frequentemente mencionadas pelos professores são, por ordem de importância, “Permitir que os Outros Ajam”, “Mostrar o Caminho”, “Encorajar a Vontade”, “Desafiar o Processo” e “Inspirar uma Visão Conjunta”. De modo discrepante, os coordenadores de departamento pensam que a sua ação prioritária é a representação dos seus colegas no conselho pedagógico e a comunicação eficaz entre os diferentes órgãos de gestão da escola, distanciando-se de uma liderança pedagógica e fundamentando o facto com a legislação e com a cultura existente nos departamentos.

Outra tese de doutoramento relevante para a problemática do nosso estudo é a de Bexiga (2009) que, utilizando estudos de caso, aplicou um inquérito por questionário aos docentes de três agrupamentos de escolas, entrevistas aos respetivos presidentes dos conselhos executivos e elementos dos órgãos de gestão intermédia. Retemos como conclusão principal a importância que a colegialidade docente assume nos modos de gestão e de liderança, em tudo favorável a uma cultura profissional e a um ambiente organizacional democrático, representativo e participativo nas tomadas de decisão. Apesar de ter verificado com maior ou menor acuidade estes traços nos agrupamentos estudados, o investigador não recolheu evidências consistentes de culturas colaborativas conducentes a uma profissionalidade docente enquanto consciência social coletiva, pois viu professores demasiado centrados na sua individualidade e na sua sala de aula e pouco motivados para a liderança.

Na senda do estudo anterior, Caixeiro (2014), na sua tese de doutoramento, investigou o impacto da liderança do diretor nas culturas organizacionais escolares. Utilizando abordagens qualitativas e interpretativas, os resultados obtidos apontam no sentido das lideranças exercidas pelos diretores, fazendo uso da autonomia concedida às escolas, favorecerem determinadas perspetivas da cultura organizacional. Assim, na escola mais centralizada no diretor, este parece assumir funções de gestão e manipulação da cultura, garantindo a mobilização coletiva para o cumprimento da missão e visão que delineou para a escola. Já a escola em que o diretor adota um estilo mais colegial dá azo a um grau superior de democraticidade, participação e compromisso dos professores e, em consequência, a níveis mais elevados de unidade e coesão entre os atores organizacionais promotores de partilha e colaboração.

Para terminar, referimos o trabalho de Castanheira (2010). Funda-se numa investigação qualitativa que visou conhecer o quotidiano de presidentes do conselho executivo de escolas secundárias públicas portuguesas. Foi utilizada a metodologia de observação participante e de *shadowing* de três presidentes de conselhos executivos bem como a entrevista a estes e a outros membros daqueles órgãos. De entre as conclusões, salientamos a autoperceção dos presidentes, que se veem como estimuladores do processo de mudança nas suas escolas – mudanças físicas, mas também nas dinâmicas de trabalho –, como incentivadores e harmonizadores das relações humanas. Segundo a observação da investigadora, os presidentes dos conselhos executivos dedicam a maior parte do seu tempo a tarefas burocráticas (legislação, leitura de atas, correio) e à gestão e supervisão do cumprimento de decisões provenientes de outros órgãos (administração central, conselho pedagógico, assembleia de escola). Isto demonstra falta de assunção da autonomia da escola e a valorização da dimensão política e estrutural da sua função em detrimento dos recursos humanos e da dimensão simbólica, tendo como consequência uma cultura de escola débil.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



Nesta parte, explicitamos a metodologia a utilizar na investigação. Inicialmente, referir-nos-emos aos fundamentos metodológicos do estudo, começando por aludir a opção por um estudo de abordagem mista e pelo estudo de caso múltiplo. Relativamente à metodologia mista, procedemos à sua definição, referimos as bases filosóficas, os tipos de *design* misto e a nossa opção pelo *design* incorporado.

De seguida, caracterizamos os casos em estudo, referindo os seus contextos físicos e humanos. Posteriormente, abordamos as nossas escolhas relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos do trabalho de campo e, finalmente, os métodos previstos para o tratamento e análise de dados.

### **1. Opções e fundamentos metodológicos da investigação**

*“There's no single blueprint for planning research. Research design is governed by the notion of ‘fitness for purpose’. The purposes of the research determine the methodology and design of the research.”* Esta passagem de Cohen, Manion e Morrison (2007, p.78) demonstra a importância do investigador na tomada de decisão referente à conceção do seu estudo, tendo em conta os objetivos da investigação, o tipo de resultados esperados, o tipo de análises que tenciona realizar, enfim, a natureza das questões de investigação formuladas e o próprio contexto em que decorre o estudo.

Vários autores salientam a importância da subjetividade do investigador para as suas opções: Bogdan e Biklen (1994) referem os seus interesses, motivações e preferências; Quivy e Campenhoudt (2003) salientam as suas conceções do homem, do mundo, bem como as influências do contexto histórico que envolve o estudo; Creswell (2009) menciona que as escolhas realizadas pelo investigador refletem a sua tomada de posição em relação ao objeto de investigação. Todos estes fatores levaram-nos à adoção do estudo de caso, utilizando uma abordagem mista de natureza interpretativa, de modo a obtermos uma perspetiva mais completa do comportamento humano e da sua experiência (Morse, 2003).

### 1.1. A abordagem mista

Johnson e Christensen (2012) defendem a utilização da metodologia mista para levar a cabo investigação educacional de qualidade outorgando-lhe a capacidade de conjugar as forças das abordagens quantitativa e qualitativa, sem que haja sobreposição dos seus pontos fracos:

*Perhaps a fisherman has several fishing nets, each with one or more holes. To come up with one good net, the fisherman decides to overlap the different fishing nets, forming one overall net. All the nets have holes on them; however, when the nets are put together, there will probably no longer be a hole in the overall net. (p.51)*

Admitimos a metáfora acima transcrita, pois, utilizando a formulação de Bryman (2006), a “compensação” é uma das virtudes da utilização da metodologia mista. Pensamos também que a conjugação das duas abordagens proporciona uma ampliação dos dados recolhidos bem como uma maior abrangência, conduzindo à triangulação, que se serve da combinação de dados qualitativos e quantitativos para a corroboração mútua, a explicação dos resultados de uma abordagem através dos resultados provenientes da aplicação da outra ou pode mesmo trazer à luz dados que permaneceriam por revelar mediante o uso de uma só metodologia. Para além destes motivos, o fator “amostragem” (Bryman, 2006) assume também importância relevante, dado que, entre os participantes neste estudo, temos a totalidade dos docentes de dois agrupamentos de escolas, cujo número conduz à utilização do questionário como instrumento de recolha de dados, dada a economia de tempo. O questionário emerge também da possibilidade de estudar relações entre variáveis, quer surjam no contexto de ambos os casos em estudo ou de um caso por oposição ao outro. O ponto de vista quantitativo funciona, assim, conjuntamente com a busca de significados por meio da abordagem qualitativa.

Estes motivos de cariz operativo relacionam-se intimamente com a problemática envolvida na investigação. Com efeito, os processos de melhoria e inovação, as mudanças no seio das organizações e a interação entre elementos implícitos na ação organizada conduzida pelos líderes, nas escolas, apelam a que a investigação que se debruce sobre eles tenha em conta uma pluralidade de dimensões, contextos, instrumentos e atores inter-relacionados (Stentz, Plano Clark & Matkin, 2012). Também por esses motivos, Creswell e Plano Clark (2011) consideram que a investigação qualitativa ou quantitativa,

isoladamente, não proporcionam os meios necessários àquele propósito, sendo necessários estudos que se apoiem em conceitos e métodos múltiplos capazes de estudar e compreender os factos nos seus vários níveis e vertentes (efeitos, contextos), indicando a metodologia mista como adequada. Bass (2008) também defende que a investigação em liderança comporta questões metodológicas e de conteúdo que podem ser alargadas através da combinação de perspetivas tanto objetivas como subjetivas, com vista a uma melhor compreensão da liderança como um fenómeno complexo. Portanto, para melhor entender os processos e as dinâmicas de liderança relevantes, torna-se necessária a aplicação de abordagens múltiplas na sua investigação.

Uma das primeiras definições de métodos mistos, formulada por Greene, Caracelli e Graham (1989), sublinhava a mistura de métodos desvinculando-os das filosofias que servem de base ao paradigma quantitativo e ao qualitativo:

*We define mixed-method designs as those that include at least one quantitative method (designed to collect numbers) and one qualitative method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm. (p. 256)*

Volvida uma década, Tashakkori e Teddlie (1998) perspetivaram uma orientação metodológica, que inclui posições filosóficas (visões do mundo), inferências e interpretações dos resultados. Mais tarde, reforçam a assunção de uma metodologia própria: *“mixed methods research has evolved to the point where it is a separate methodological orientation with its own worldview, vocabulary, and techniques”* (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. x).

Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007) estudaram as formulações elaboradas por cerca de duas dezenas de investigadores, tendo em conta aspetos como o processo da investigação em que a mistura se efetua (recolha, análise de dados), o âmbito (dados, visão do mundo) e o propósito (abrangência, corroboração), tendo enunciado a seguinte definição consensual:

*Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative or quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the purposes of breadth and depth of understanding and corroboration. (p.123)*

Essa orientação que contempla tanto métodos como filosofia também está presente na seguinte definição de Creswell e Plano Clark (2007):

*Mixed methods research is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone. (p.5)*

Na edição de 2011 da mesma obra, estes autores ampliam a sua conceção, referindo que um estudo misto combina métodos, uma filosofia e uma orientação de *design* de investigação, focando-se nos componentes-chave para o desenho e condução de um estudo desta natureza. Assim, aqueles autores referem que o investigador

- *collects and analyzes persuasively and rigorously both qualitative and quantitative data (based on research questions);*
- *mixes (or integrates or links) the two forms of data concurrently by combining them (or merging them), sequentially by having one build on the other, or embedding one within the other;*
- *gives priority to one or to both forms of data (in terms of what the research emphasizes);*
- *uses these procedures in a single study or in multiple phases of a program of study;*
- *frames these procedures within philosophical worldviews and theoretical lenses; and*
  - *combines the procedures into specific research designs that direct the plan for conducting the study. (p.5)*

Esta última definição revela um alto nível de conceptualização da abordagem mista que a radica indubitavelmente como uma terceira via investigacional, contudo os métodos mistos nem sempre foram reconhecidos e aceites pelos investigadores em metodologia. Creswell e Plano Clark (2007, 2011) traçam o seu historial e evolução, que se inicia no fim dos anos 1950 até aos anos 80. Este é o seu estágio formativo, em que surge a investigação utilizando métodos mistos, que se constitui progressivamente como uma terceira metodologia. Campbell e Fiske (1959, como citados em Tashakkori & Teddlie, 1998), na área da psicologia, estão entre os primeiros a desenvolver a ideia de um “operacionalismo múltiplo” que consiste em utilizar mais de uma técnica quantitativa para validar o processo de investigação. Nas ciências sociais, Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, como citados em Kelle, 2001) retomam o conceito, pois, segundo estes autores, a obtenção de dados através de diferentes instrumentos e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhora a validade dos resultados. Também na área das ciências sociais, Denzin (1978) defende que uma hipótese testada recorrendo a diferentes métodos pode ser considerada mais válida do que havendo recurso a um único método. A este respeito, Paul (1996) e Jick (1984, como citados em Cox & Hassard, 2005)

consideram que os efeitos da triangulação não se restringem à fiabilidade e à validade, mas este dispositivo possibilita uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo.

Os anos 1980 a 1990 são marcados pelo debate sobre a coerência epistemológica da combinação de métodos, ou seja, sobre a sua constituição como um paradigma independente (Bryman, 1988; Hammersley, 1992). Na verdade, a mistura destes métodos é vista por muitos investigadores como a junção de paradigmas que se excluem mutuamente, logo, inconciliáveis. Os partidários dos métodos quantitativos defendem uma pesquisa objetiva, dedutiva, causal, positivista, isenta de enviesamentos e generalizável, enquanto os adeptos dos métodos qualitativos não visam a procura absoluta da objetividade simultaneamente impossível de atingir e não desejável. Concedem maior importância à indução, às descrições ricas, tendo em conta a interpretação dos atores e/ou a construção de ações e de conhecimentos coletivos. Howe (1988) debate a tese dos investigadores desfavoráveis à utilização das metodologias mistas, que argumentam que os paradigmas positivista e interpretativo que suportam, respetivamente, as metodologias quantitativas e qualitativas assentam em princípios epistemológicos e ontológicos diferentes que tornam impossível a sua conjugação. O autor marca a sua posição, adversa à tese da incompatibilidade que subsiste, apelando a uma perspetiva filosófica pragmática, partilhada pelos investigadores favoráveis aos estudos mistos, que consideram que as escolhas metodológicas devem ser determinadas pelas questões de investigação (“*what works*”) e não pelos princípios epistemológicos:

*no incompatibility between quantitative and qualitative methods exists at either the level of practice or that of epistemology and that there are thus no good reasons for educational researchers to fear forging ahead with "what works". (p.10)*

*The growing tendency of educational researchers to resist the tyranny of methodological dogma is a good thing. It is high time to close down the quantitative versus qualitative conversation. (p.15)*

Os anos 90 conduzem a um desenvolvimento processual que persiste nos nossos dias e a primeira década do novo milénio trouxe um apoio acentuado a esta metodologia, a sua expansão, bem como uma reflexão mais fundamentada sobre a sua essência

(Creswell e Plano Clark, 2007, 2011; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, Teddlie & Tashakkori, 2009).

Como vimos anteriormente, os pressupostos do pragmatismo são adequados a orientar o trabalho de fundir as abordagens qualitativa e quantitativa, visto que uma das suas preocupações fundamentais se centra naquilo que “funciona”, nas soluções para os problemas (Patton, 1990), que assumem a primeira importância, pelo que os investigadores devem procurar abordagens pluralistas convenientes à sua compreensão (Tashakkori & Teddlie, 1998; Patton, 1990). Assim, não havendo compromisso com nenhum outro sistema filosófico, é possível a livre escolha do desenho metodológico que melhor serve as necessidades e objetivos.

O pragmatismo não vê o mundo como uma unidade absoluta; de modo idêntico, os investigadores que usam a abordagem mista consideram várias metodologias de recolha e análise de dados, não se comprometendo exclusivamente com a qualitativa ou a quantitativa. Segundo esta filosofia, a verdade é o que funciona no momento, não se baseia no dualismo entre mente e realidade independente da mente. Assim sendo, na abordagem mista são usados dados quantitativos bem como qualitativos, porque se visa a melhor compreensão do problema de investigação.

Os investigadores pragmáticos atendem ao “quê” e ao “como” para realizarem estudos baseados nas consequências que pretendem atingir, por isso precisam de estabelecer um propósito para a sua investigação mista, um *rationale* para as razões que justificam a necessidade de aliar a metodologia qualitativa e a quantitativa (Creswell & Plano Clark, 2007; 2011). Por estes motivos, o pragmatismo abre a porta a métodos múltiplos, diferentes mundivisões e diferentes assunções, bem como a diferentes formas de recolher e analisar dados nos estudos mistos.

Na busca da funcionalidade da abordagem mista, têm sido propostas várias conceções de *design* (Caracelli & Green, 1997; Morse, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2009). De entre as que encontramos na literatura, selecionamos a de Creswell e Plano Clark (2011) por se destinar à investigação em educação e devido à sua simplicidade, clareza e atualidade, dado que representa uma evolução em relação a conceções anteriores. Estes autores consideram vários cenários para a investigação com

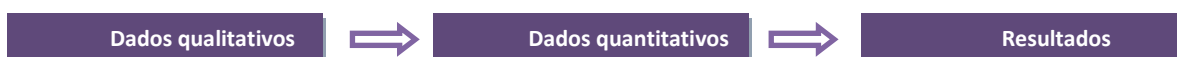
métodos mistos, que dependem da decisão sobre os modos como os componentes<sup>4</sup> quantitativos e qualitativos se relacionam naquele tipo de estudos, tendo em conta: (i) o nível de interação entre os componentes (a medida em que os dois componentes são mantidos independentes ou interagem um com o outro); (ii) a sua primazia relativa (o peso ou a importância relativa dos métodos qualitativos ou quantitativos na resposta às questões de investigação); (iii) a sua temporização (a relação temporal entre os dois componentes, ou, na prática, a ordem pela qual os investigadores usam os resultados de cada um dos conjuntos de dados) e (iv) os procedimentos para misturar os componentes (o momento do processo durante o qual os componentes quantitativo e qualitativo se combinam e integram – *design*, recolha de dados, análise de dados, interpretação – e a forma como se combinam). Relativamente a este último subitem, os mesmos autores distinguem três tipos de mistura: a convergência (“*converge*”), em que dados qualitativos e quantitativos concorrem para resultados comuns, fundindo-se (fig. II.1); a ligação (“*connect*”), em que os dados qualitativos servem de suporte à recolha de dados quantitativos, ou vice-versa (fig. II.2); e a integração (“*embed*”) de um agregado de dados qualitativos que se unem a dados quantitativos (ou vice versa) através de um enquadramento teórico ou de um projeto (fig. II.3).

**Figura II. 1 – Convergência.**



(Creswell e Plano Clark, 2011)

**Figura II. 2– Ligação.**

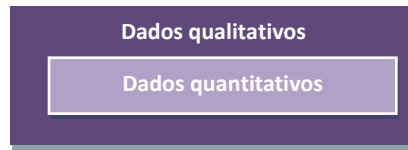


(Creswell e Plano Clark, 2011)

---

<sup>4</sup> *Strand*, no original. É o componente de um estudo que engloba os processos básicos da realização a investigação qualitativa e quantitativa: a colocação das questões, a recolha de dados, a análise de dados e a interpretação dos resultados (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Figura II. 3 – Integração.



(Creswell e Plano Clark, 2011)

Os diversos cenários que referimos originam várias configurações de *design*, dependentes dos modos como os componentes quantitativos e qualitativos se relacionam ao longo do processo de investigação. Seguidamente, representamo-las visualmente e comentamo-las. A figura II.4 representa um tipo de *design* em que os componentes quantitativos e qualitativos são mantidos independentes até à fase da interpretação, para a qual convergem simultaneamente e na qual se fundem. As componentes têm igual um peso.

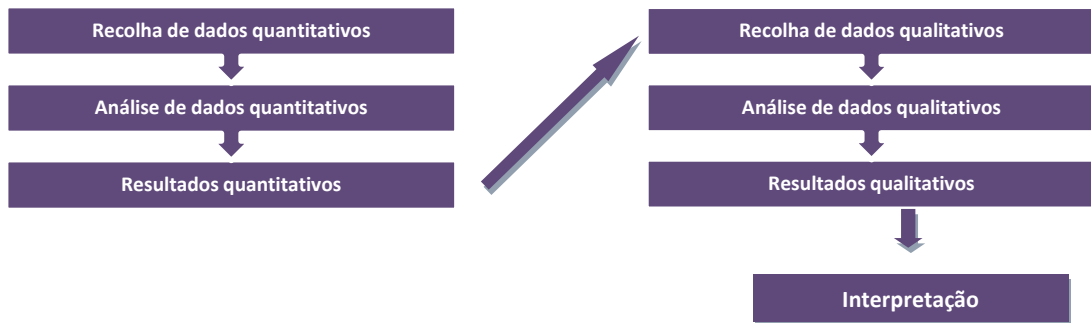
Figura II. 4- Relação entre os componentes quantitativos e qualitativos



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

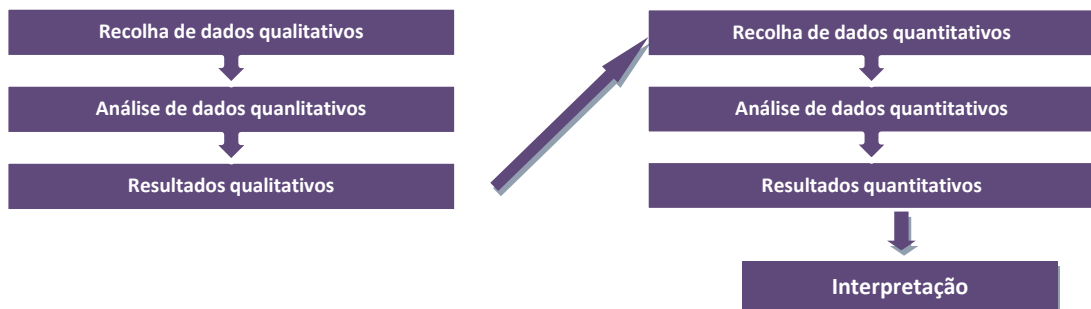
A figura II.5 refere um formato em que o componente quantitativo interage com o qualitativo através da utilização dos resultados do primeiro na conceção do seguinte (ligação). A etapa da interpretação só se realiza no final. A figura II.6 refere a situação equiparada em que o processo se inicia com a componente qualitativa.

Figura II. 5 - Relação entre os componentes quantitativos e qualitativos



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

Figura II. 6 - Relação entre os componentes quantitativos e qualitativos

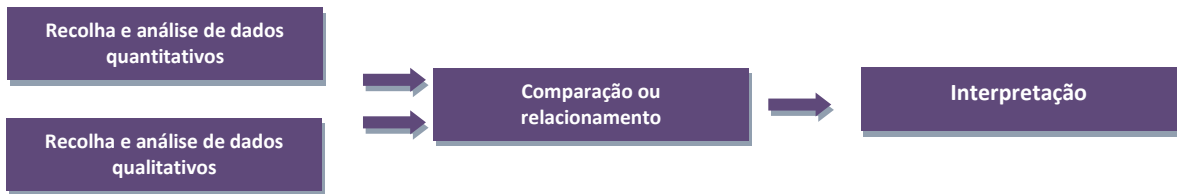


(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

Os processos acima descritos geram seis protótipos ou modelos de investigação mista assim designados: *design* convergente paralelo (“*convergent parallel*”), explicativo sequencial (“*explanatory sequential*”), exploratório sequencial (“*exploratory sequential*”), incorporado (“*embedded*”), transformativo (“*transformative*”) e multifase (“*multiphase*”).

O *design* convergente paralelo ocorre quando o investigador concede igual primazia aos métodos quantitativos e qualitativos, utiliza a mesma temporização na implementação dos seus componentes durante as mesmas fases do processo de investigação, os componentes são mantidos autónomos e só no fim se realiza uma interpretação global (fig. II.7).

**Figura II. 7 – Design convergente paralelo**



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

No *design* explicativo sequencial, existem duas fases distintas e interativas. Tem início com a recolha e análise de dados quantitativos, que são priorizados na abordagem das questões de investigação. Esta primeira fase é seguida pela recolha e análise de dados qualitativos, a qual é desenhada na sequência dos resultados quantitativos. O investigador procede à interpretação aferindo a importância dos resultados qualitativos na explicação dos resultados quantitativos iniciais (fig. II.8).

**Figura II. 8 – Design explicativo sequencial**



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

No *design* exploratório sequencial, o processo dá-se de modo análogo ao do *design* explicativo sequencial, mas iniciando com a recolha e análise de dados qualitativos, que é priorizada. A segunda fase, quantitativa, é construída sobre os resultados exploratórios e destina-se à testagem e generalização dos resultados iniciais. Então, o investigador interpreta os resultados quantitativos (fig. II.9).

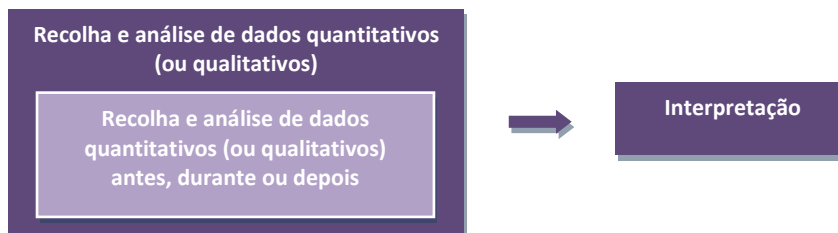
**Figura II. 9 – Design exploratório sequencial**



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

O *design* incorporado ocorre quando o investigador recolhe e analisa tanto dados quantitativos como qualitativos, num *design* quantitativo ou qualitativo tradicional, adicionando um componente qualitativo a um *design* quantitativo ou acrescentando um componente quantitativo a um *design* qualitativo, de modo a melhorar o *design* global (fig. II.10).

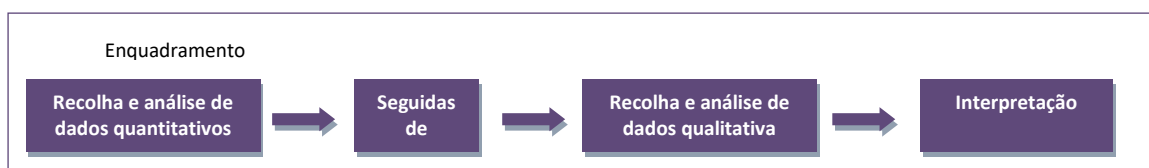
**Figura II. 10 – Design incorporado**



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

No *design* transformativo, como indica a designação, o investigador trabalha num quadro teórico transformativo determinante, dentro do qual são tomadas todas as decisões relativas à interação, primazia, temporalização e mistura (fig. II.11).

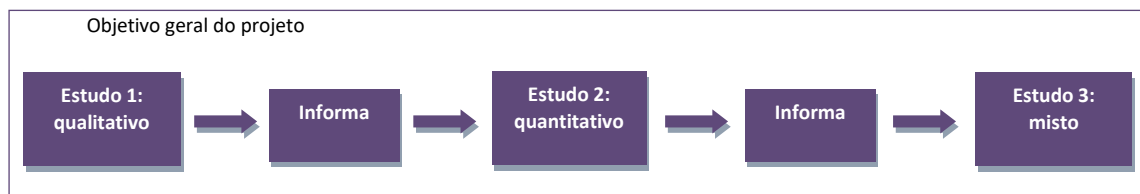
**Figura II. 11– Design transformativo**



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

O *design* multifase combina tanto componentes sequenciais como convergentes durante um período em que o investigador implementa um programa de estudos com um objetivo global. Esta abordagem é utilizada frequentemente através do uso de metodologias quantitativas e qualitativas para apoiar simultaneamente o desenvolvimento, adaptação e avaliação de programas específicos (fig. II.12).

Figura II. 12– Design multifase



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

Esta breve exposição dos vários modelos de *design* de metodologia mista tem a finalidade de auxiliar ao esclarecimento da nossa opção pelo *design* incorporado, cujos procedimentos de aplicação apresentamos seguidamente, demonstrando de que forma serve os nossos propósitos.

O *design* incorporado é um modelo em que o investigador combina a recolha e análise de dados quantitativos num estudo qualitativo tradicional ou de dados qualitativos num estudo quantitativo. A recolha e análise do conjunto de dados suplementares<sup>5</sup> pode ocorrer antes, durante e/ou após a execução dos procedimentos de recolha e análise de dados associados à abordagem predominante. Por vezes, esse conjunto de dados assume uma função de apoio; noutros casos, as abordagens quantitativas e qualitativas são combinadas e incorporadas num *design* ou num procedimento tradicional, como, por exemplo, um estudo de caso, tal como nos propomos realizar. Na realidade, embora o *design* incorporado seja geralmente aplicado em estudos experimentais, têm surgido investigadores que incorporam dados quantitativos em *designs* tradicionalmente qualitativos como o estudo de caso, a narrativa ou a etnografia (Creswell & Plano Clark, 2011). Cremos que o *design* incorporado é adequado ao nosso estudo, dado que um único conjunto de dados não é suficiente, pois estão formuladas questões de investigação que não podem ser respondidas através de um *design* puramente qualitativo, sendo necessária uma outra visão que pode ser obtida através de um conjunto de dados quantitativos. No presente caso, o *design* incorporado é, portanto, usado para melhorar a aplicação de um design tradicional qualitativo.

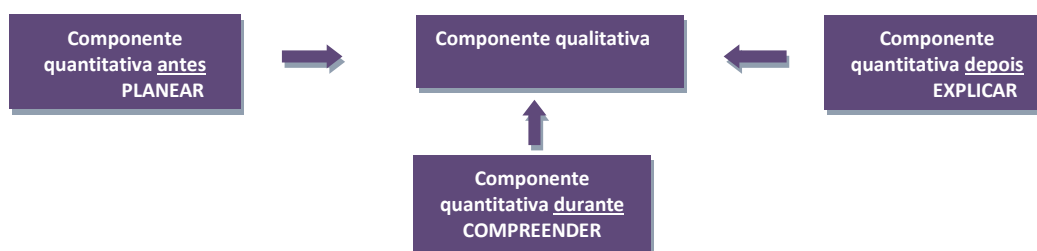
---

<sup>5</sup> Sandelowski (1996) introduziu o conceito de vertente suplementar, a que se recorre antes, durante ou depois (ou uma combinação) da vertente principal.

As premissas filosóficas deste *design* são estabelecidas pela abordagem primária e o outro conjunto de dados é subsidiário dentro dessa metodologia. Sendo a nossa investigação um estudo de caso, está conotada com o paradigma qualitativo e, logo, com uma perspectiva construtivista, tanto do ponto de vista epistemológico como metodológico. O construtivismo social, frequentemente combinado com uma abordagem interpretativa, estuda a interação do sujeito-objeto com o meio que o rodeia. Os seus tópicos básicos são: os indivíduos buscam a compreensão dos fenómenos sociais; desenvolvem significados variados e múltiplos a partir das suas experiências; os significados são construídos na interação com as outras pessoas, sendo, assim, negociados num contexto social e histórico; por seu lado, o *background* pessoal, cultural e histórico do investigador modela a sua interpretação dos significados que os outros têm do mundo, gerando ou desenvolvendo indutivamente uma teoria ou um padrão de significados (Creswell, 2009).

Os procedimentos do *design* incorporado são definidos tendo em conta o momento em que se realiza a recolha e análise dos dados suplementares em relação à vertente principal do estudo (antes, durante, após ou uma combinação) e as razões para o recurso a esses dados, o que trará consequências no efeito dos dados adicionais na globalidade do estudo. Portanto, o elemento incorporado pode surgir numa ou em duas fases e os procedimentos refletem as questões relevantes para a natureza sequencial ou convergente da implementação, ou seja: se a componente suplementar surgir antes da principal, destina-se a auxiliar o seu processo de planificação; se for durante, destina-se a compreender; se for depois, contribui para explicar (fig. II.13).

**Figura II. 13 – Funcionalidades do design incorporado.**



(Adaptada de Creswell e Plano Clark, 2011)

O *design* incorporado apresenta várias vantagens, das quais salientamos: pode ser usado quando o investigador não tem tempo ou recursos suficientes para comprometer-se com uma recolha extensa de dados quantitativos e qualitativos, porque só um é prioritário; os dados complementares melhoram o *design*. Contudo há que definir razões e finalidades para a recolha de dados qualitativos (ou quantitativos) como parte de um estudo quantitativo (ou qualitativo) maior. Podem também existir constrangimentos na fase da integração dos resultados quando os dois métodos são usados para responder a diferentes questões de investigação, no entanto, ao contrário do *design* convergente, a intenção do *design* incorporado não é fundir dois conjuntos de dados diferentes recolhidos para responder à mesma questão.

## **1.2. Estudo de caso múltiplo**

Após a justificação da escolha da abordagem mista e, de modo mais preciso, do *design* incorporado, prosseguimos a caracterização metodológica da nossa investigação enquadrando-a no estudo de caso. A opção por esta modalidade de investigação justifica-se através das suas características que cotamos com os propósitos do nosso estudo e que de seguida expomos.

Um dos traços marcantes do estudo de caso é a sua singularidade, que Afonso (2005) ilustra categoricamente ao afirmar: “a lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objeto [...]. Trata-se de estudar o que é particular, específico, único” (p.70). Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) referem que “as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas” (p.170), relacionando a unicidade do estudo de caso com a sua vincada contextualização. Cohen, Manion e Morrison (2008) também o atestam, uma vez que, declaram, aquele possui uma natureza definida por características temporais, geográficas, grupais, organizacionais ou institucionais: “*case studies are set in temporal, geographical, organizational, institutional and other contexts that enable boundaries to be drawn around the case*” (p.253). E acrescentam: “*they can be defined with reference to characteristics defined by individuals and groups involved; and they can be defined by*

*participants' roles and functions in the case"* (p.253), o que remete para o dinamismo dos fenômenos a estudar, uma vez que envolvem ações e interações humanas.

A importância das interações sociais invoca as orientações epistemológicas do estudo de caso, das quais realçamos a interpretativa, que assume a existência de múltiplas realidades e múltiplos significados (tantos quantos os participantes) e que as inferências são dependentes da subjetividade do observador (Yin, 2014). Com efeito, a perspectiva interpretativa funda-se na fenomenologia e no interacionismo simbólico. A primeira abordagem considera a investigação como um modo de compreender o significado dos acontecimentos e das interações sociais, em situações particulares, o que implica que o investigador considere formas múltiplas de interpretação dos dados recolhidos a partir de um esquema conceptual, englobando o seu ponto de vista e a compreensão do pensamento subjetivo dos participantes, dado que só é possível ter acesso à realidade através das percepções que os humanos têm dela. Por seu turno, o interacionismo simbólico pressupõe a mediação da experiência humana pela interpretação, pois são as pessoas que atribuem significados a objetos, situações e acontecimentos. Transpondo para a investigação, os significados são produzidos e modificados através de um processo interpretativo dinâmico que engloba o contexto, as emoções e as interações sociais que ligam o investigador e os participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Dado este enquadramento epistemológico, o estudo de caso é uma investigação que evidencia um fenómeno social complexo, retendo as características holísticas dos acontecimentos da vida (Yin, 2014), por esse motivo Cohen *et al.* (2008) defendem que aquele envolve necessariamente uma pesquisa em profundidade, devido à complexidade dos sistemas humanos que são o seu objeto de análise. Quando Stake (1995) apresenta a sua definição de caso como uma unidade "específica" ou um "sistema delimitado", sublinha essa abrangência, pois pressupõe a sua integração numa totalidade, o que requer uma análise minuciosa não compatível com um mero estabelecimento de relações de causalidade linear. Por essa razão, o investigador preocupa-se em estudar em profundidade um acontecimento, uma atividade ou um processo, o que lhe é proporcionado pelo estudo de caso, recorrendo a um *design* metodológico variado que

abrange uma lógica, técnicas de recolha de dados e formas de abordagem específicas para análise de dados, como refere Yin (2004), na sua enunciação:

*a case study is an empirical enquiry that investigates a contemporary phenomenon (the "case") in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident [...]. A case study enquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result; relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulation fashion, and as another result; benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis. (pp.16-17)*

Em suma, como efeito das características atrás enunciadas, o estudo de caso, enquanto forma de investigação de tipo interpretativo, valoriza o processo e as dinâmicas de estudo - devidamente situado e contextualizado -, a indução como forma de ajustamento processual do *design* de investigação, as interações entre os participantes e o papel do investigador como intérprete da realidade. No entanto, estes itens não bastam para lhe conferir consistência enquanto modalidade de investigação, pelo que se deve fundamentar em estruturas formais que facilitem os seus propósitos e que constituem o impacto dessas características nas dimensões metodológicas. O seu *design* básico é constituído por questões de investigação, unidade (s) de análise, métodos e instrumentos de recolha de dados, lógicas de ligação dos dados às questões de investigação, critérios para interpretar os resultados, que são modulados conforme o intuito expresso por um estudo de caso.

Desde logo, a formulação das questões de investigação, a extensão do controlo que o investigador tem sobre as situações e o grau de enfoque em acontecimentos (contemporâneos por oposição a acontecimentos históricos) condiciona o tipo de estudo, que poderá ter um cariz exploratório, se o seu objetivo é obter informação preliminar sobre o objeto de estudo; descritivo, se o seu propósito é definir um fenómeno no seu contexto real; ou explanatório, se se debruça sobre o "como" e o "porquê" de um fenómeno (Yin, 2014).

Ainda no que diz respeito ao *design* dos estudos de caso, podem ser únicos ou múltiplos, conforme exista uma ou mais unidades de análise (caso). Conforme Yin (2014), o estudo de casos múltiplos pode contribuir para uma investigação mais convincente, pois permite uma análise que reforce ou contraste os dados obtidos em cada caso.

Quanto à recolha e tratamento de dados, Afonso (2005) considera que num “contexto marcado pela complexidade das situações estudadas e pelo pluralismo das abordagens, a ambiguidade da comunicação é incontornável” (p.73), tornam necessária uma busca de dados em profundidade, mas também em extensão. Para isso, o investigador deve recorrer a técnicas diversificadas que considere adequadas (Yin, 2014; Stake, 1995; Lessard-Hébert *et al.*, 1994), podendo ser tanto qualitativas como quantitativas (Stake, 1995), o que faz com que a abordagem mista se afirme no estudo de caso (Creswell, 2012). A recolha exaustiva de dados tem a finalidade de permitir que estes possam confirmar-se através da triangulação, o que contribui para assegurar o rigor da investigação e conferir validade aos significados em duas vertentes: por um lado, facilita a indução, ou seja, a verificação de um “padrão”, de uma “regularidade” nas informações recolhidas, que faz desenvolver a interpretação; por outro, permite clarificar o significado da informação recolhida, pondo em causa ou reforçando a interpretação já construída e identificando significados alternativos ou subsidiários que traduzam a complexidade dos contextos. É de salientar que não se visa que os resultados da investigação sejam generalizáveis, pois, como afirma Stake (1995) a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso.

Relativamente ao nosso trabalho de investigação e tendo em conta o seu objeto, o estudo de caso parece-nos ser a opção correta e natural, dado que é nossa intenção estudar práticas e comportamentos relacionados com um determinado fenómeno da liderança escolar através da sua análise em contextos específicos dessa realidade – as duas comunidades educativas selecionadas – pressupondo isso as interações que se estabelecem num espaço e num tempo (atualidade) determinados. Como estudo de caso que é, impera, então, a especificidade e a complexidade das situações e das problemáticas envolvidas, havendo a finalidade de atingir a compreensão global do objeto de estudo através da descoberta guiada pela descrição e interpretação dos significados construídos pelos sujeitos, estando assim patente a sua natureza interpretativa e um cariz descritivo e exploratório, já que se utilizam proposições teóricas e princípios conceptuais na estruturação dos instrumentos de recolha de dados, bem como na sua análise e interpretação. Assume a forma de *multiple-case study embedded*”

(Yin, 2014) ou “estudo de caso coletivo” (Stake, 1995), pois cada um dos dois agrupamentos de escolas, ou “unidade de análise” (Yin, 2014), será objeto de um estudo de caso tendo como referência um enquadramento teórico e objetivos de investigação comuns.

### **1.2.1. Caracterização dos casos em estudo**

Selecionados segundo o critério de conveniência, os dois agrupamentos de escolas têm algumas características comuns, mas estão inseridos em contextos socioculturais diferentes, o que permite uma recolha de dados mais diversificada e abrangente, bem como a possibilidade de comparação de casos. Com efeito, consideramos que se trata de casos, dado que as realidades que estudamos estão profundamente vinculadas ao seu contexto socioeconómico, cultural e humano, facto que concorre para a sua unicidade. A comparação de casos será proporcionada pelo estudo em profundidade, pela triangulação dos dados recolhidos em cada um dos agrupamentos de escolas e pela confrontação com o enquadramento teórico que temos por base.

Ambos os agrupamentos de escolas se situam no distrito de Setúbal, abarcam os mesmos níveis de ensino e têm dimensões semelhantes quanto ao número de discentes; contudo, os contextos socioeconómicos e culturais divergem.

O Agrupamento 1 (A1) abrange a população escolar de suas freguesias semi-urbanas que, apesar do crescimento demográfico que as caracteriza, mantêm uma densidade populacional globalmente moderada. A zona de influência deste agrupamento conta com um bairro social de realojamento sobretudo de famílias de etnia cigana e de “tendeiros”, com outro onde habitam numerosas famílias africanas e ainda com um conjunto de urbanizações destinadas a agregados da classe média.

A heterogeneidade faz-se sentir no agrupamento, tanto a nível socioeconómico como cultural, predominando as classes mais desfavorecidas, o que é demonstrado pelo número elevado de alunos que auferem apoios da Ação Social Escolar (cerca de 42%). Do ponto de vista da escolarização, segundo os dados do Recenseamento Geral da População (2011), há cerca de 12,5% de analfabetos (superior à média nacional), cerca de 30% dos

habitantes completaram o 1.º ciclo, 20% têm o 2.º ou 3.º ciclos, 25% o ensino secundário e apenas 10% um curso superior. Para além destas características, faz-se sentir uma forte multiculturalidade que transparece da constituição dos alunos do agrupamento, onde quase 14% são estrangeiros, com forte predomínio de oriundos de Cabo Verde, Angola, Guiné e São Tomé e Príncipe, e 7% pertencem à etnia cigana.

A atividade económica na zona é escassa, sobressaindo algum comércio de bens e serviços e algumas microempresas. A população trabalha maioritariamente na capital regressando ao fim do dia.

Inserido neste contexto, o A1, que integra o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), é constituído por sete unidades escolares, desde o ensino pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade: a escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (sede), quatro escolas básicas do 1.º ciclo com jardim-de-infância, uma escola básica do 1.º ciclo e um jardim-de-infância.

Segundo dados provenientes do projeto educativo do A1 (2013-17), a população discente é constituída por 1688 alunos, assim distribuídos pelos níveis e vias de ensino:

**Quadro II. 1 - Distribuição dos alunos do Agrupamento 1**

Ciclo	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo		3.º Ciclo		
N.º de grupos ou turmas	11	30	14 (ensino regular)	1 PCA	13 (ensino regular)	1 PCA	3 CEF T2
N.º de alunos	274	668	212	18	443	15	58

O Agrupamento 2 (A2) situa-se numa zona de pequenas empresas de indústria e comércio. A maior parte da população ativa exerce a sua atividade profissional na área metropolitana de Lisboa, utilizando este meio urbano-rural como dormitório. O tipo de habitação predominante é o unifamiliar, com baixa concentração. O nível socioeconómico é médio. De acordo com o projeto educativo do A2, os encarregados de educação são assim caracterizados quanto ao seu nível de escolarização: 45% possui o 9.º ano; 29% o Ensino Secundário; 13% diversos graus do Ensino Superior; 13% desconhecida.

Este agrupamento abrange alunos do ensino pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade, integrando três escolas do 1.º ciclo com jardim-de-infância e a escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (sede).

A população discente é constituída por 1812 alunos, assim distribuídos pelos níveis de ensino (só existe ensino regular):

**Quadro II. 2 – Distribuição dos alunos do A2**

Ciclo	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
N.º de grupos ou turmas	4	35	17 (ensino regular)	23 (ensino regular)
N.º de alunos	90	742	421	559

A população escolar integra alunos de diversas nacionalidades, embora o seu número não seja significativo. No âmbito da Ação Social Escolar, verifica-se que cerca de 27% dos alunos beneficiam de auxílios económicos.

Ambos os agrupamentos têm os seus contratos de autonomia.

### **1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Primeiramente, esclarecemos as aceções em que empregamos os conceitos de “técnica” e “instrumento”, de modo a conferir maior coerência e a melhor enquadrar as nossas escolhas, pois verificamos existirem divergências e ambiguidades na utilização desses termos na literatura consultada. Optamos por considerar que uma técnica é um conjunto de procedimentos científicos que têm como finalidade a recolha de informação com vista a um estudo empírico (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Instrumento é o objeto utilizado para operacionalizar uma técnica.

Posto isto, cabe-nos agora referir que existe uma rede de interligações que definem o *design* de uma investigação: a posição epistemológica do investigador e as questões de investigação condicionam as opções metodológicas, onde se incluem as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

Tendo em conta a necessidade expressa anteriormente de proceder a uma recolha de dados o mais variada e exaustiva possível, tendo em conta as questões de investigação e os objetivos do estudo, optamos por técnicas de natureza qualitativa - entrevista com guião específico para os diretores, *focus group* com guião específico semiestruturado, destinado aos coordenadores de departamento, e análise documental. Seleccionamos, também, uma técnica de natureza quantitativa, o questionário, a aplicar aos professores dos dois agrupamentos de escolas. Estas técnicas de recolha de dados têm em conta a adequação e a complementaridade, procurando-se que a triangulação assegure a coerência entre os dados e permita a sua validação.

### **1.3.1. Entrevista**

A entrevista representa *“one of the most important sources of case study evidence”* (Yin, 2014, p. 110), visto que, segundo o mesmo autor, a maior parte dos estudos de caso são sobre assuntos ou ações humanas. *“Well-informed interviewees can provide important insights into such affairs or actions. The interviewees also can provide shortcuts to the prior history of such situations, helping you to identify other relevant sources of evidence”* (p.113), pelo que a entrevista representa uma fonte de informação privilegiada num trabalho de investigação.

Cohen, Manion e Morrison (2007) referem que a entrevista pode ser usada: como principal meio de recolha de informação relacionada com os objetivos da investigação; para testar ou sugerir novas hipóteses; ou como um dispositivo explanatório para ajudar a identificar variáveis e relações; conjuntamente com outros métodos de investigação para investigar resultados inesperados; para validar outros métodos; e para aprofundar as motivações dos respondentes e as razões para terem respondido da forma que o fizeram. Ghiglione e Matalon (1998) referem aproximadamente as mesmas utilizações, dando a essas funções a designação de controlo, verificação, aprofundamento e exploração.

A entrevista assume vários tipos tendo em conta a formulação das perguntas, verificando-se que as perspetivas de vários autores não são convergentes. Ghiglione e

Matalon (1998) apresentam a seguinte classificação: entrevista não diretiva (em que o entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar), entrevista semidiretiva (o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido; a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério), questionário aberto (a formulação e a ordem das questões são fixas; o respondente pode dar uma resposta tão longa quanto desejar) e questionário fechado (a formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas). Cohen, Manion e Morrison (2007) adotam a tipologia de Patton (1980): entrevista informal conversacional, entrevista guiada, estandardizada aberta e quantitativa fechada e sintetizam as suas características, vantagens e desvantagens:

**Quadro II. 3 – Designação dos tipos de entrevista, suas características, vantagens e desvantagens**

Tipo de entrevista	Características	Vantagens	Desvantagens
<b>Informal conversacional</b>	As perguntas emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer da conversa; não existe predeterminação dos tópicos ou da formulação das perguntas.	Aumenta a relevância das perguntas; as entrevistas são construídas e emergem de observações; a entrevista pode ser adaptada ao entrevistado e às circunstâncias.	Informação diferente é recolhida de diferentes pessoas através de perguntas diferentes. Menos sistemática e abrangente se certas perguntas não surgem “naturalmente”. A organização e análise dos dados podem ser bastante difíceis.
<b>Entrevista guiada</b>	Os tópicos e questões a serem tratados são definidos antecipadamente, em forma de esboço; o entrevistador decide a sequência das perguntas durante a entrevista.	O esboço da entrevista aumenta a exaustividade dos dados e torna a sua recolha algo sistemática para cada respondente. Falhas de lógica nos dados podem ser antecipadas e resolvidas. As entrevistas mantêm um estilo conversacional e situacional.	Tópicos importantes podem ser inadvertidamente omitidos. A flexibilidade do entrevistador na sequência das perguntas e na sua formulação pode resultar em respostas substancialmente diferentes, reduzindo, assim, a possibilidade de comparar respostas.
<b>Estandarizada aberta</b>	A formulação e sequência exata das perguntas são definidas antecipadamente. Todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas pela mesma ordem.	Como os respondentes respondem às mesmas perguntas, aumenta a possibilidade de comparar respostas; os dados de cada pessoa em relação aos tópicos da entrevista são completos. Reduz os efeitos e a influência do entrevistador quando existem vários. Facilita a organização e análise dos dados.	Pouca flexibilidade em relação a indivíduos e circunstâncias; a formulação estandardizada das perguntas pode constrianger e limitar a naturalidade e relevância das perguntas e respostas.
<b>Quantitativa fechada</b>	As categorias das perguntas e das respostas são definidas antecipadamente. As respostas são fixas; os respondentes escolhem de entre estas respostas pré-definidas.	A análise dos dados é simples; as respostas podem ser comparadas diretamente e facilmente agregadas; podem ser feitas muitas perguntas num curto espaço de tempo.	Os respondentes têm de ajustar as suas experiências e sentimentos às categorias do investigador; pode ser vista como impessoal, irrelevante e mecânica. A limitação da escolha de respostas pode distorcer o que os respondentes realmente querem dizer ou experienciaram.

(Adaptado de Cohen *et al.*, 2007)

As entrevistas podem também ser classificadas segundo a situação em que são realizadas: presenciais, por telefone, *focus groups*, por correio eletrónico/internet. Creswell (2009) condensa as suas vantagens e limitações: a entrevista é útil quando os participantes não podem ser diretamente observados; permite ao investigador controlar o rumo das perguntas; os participantes podem fornecer informação histórica. Quanto às limitações do método: fornece informação indireta filtrada através da perspetiva dos entrevistados; a presença do investigador pode influenciar as respostas; fornece informação num lugar designado em vez do local natural; e nem todas as pessoas têm a mesma capacidade de expressão e perceção.

Creswell (2007) explica que o processo da entrevista pode ser considerado como uma série de oito passos: (i) identificação dos entrevistados; (ii) determinação do tipo de entrevista que será possível e dará ao investigador a melhor informação para poder responder às perguntas da investigação; (iii) utilização de equipamento adequado para a recolha dos dados; (iv) conceção e utilização de um protocolo de entrevista; (v) aperfeiçoamento das perguntas e dos procedimentos através de um teste piloto; (vi) definição do local da entrevista; (vii) solicitação do consentimento do entrevistado para participar no estudo, depois de chegar ao local da entrevista; (viii) manutenção do protocolo, não se desviando das perguntas, durante a entrevista.

No presente estudo, aplicamos a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, presencial, aos diretores dos dois agrupamentos de escolas, de modo a obter uma sua visão sobre a realidade de cada caso, no que diz respeito às questões de investigação. A opção pelo guião semiestruturado oferece a vantagem de se poder adequar no decurso da entrevista, evitando redundâncias ou explorando pontos de interesse, podendo, assim, obter-se dados mais ricos e variados sem grande dispêndio de tempo. As entrevistas que realizamos foram prova da vantagem de as respostas solicitadas serem abertas, dando oportunidade ao surgimento de ideias não previstas pelo entrevistador, que abrem a possibilidade de explorar outros aspetos. Por outro lado, as entrevistas semiestruturadas permitem um tratamento de dados em que se encontrem realidades ou opiniões semelhantes ou divergentes, oriundas dos entrevistados, sendo possível comparar os dados provenientes dos vários sujeitos.

Nas entrevistas que realizamos, os sujeitos foram os diretores, que conhecem todos os domínios do seu agrupamento em extensão – o que é uma vantagem para o nosso estudo-, mas, por vezes, não em profundidade ou exprimindo grande subjetividade, pelo que era necessário confrontar os seus depoimentos com os de outros elementos da comunidade educativa.

Tal como é recomendado, as entrevistas decorreram em espaços familiares aos entrevistados, concretamente nas suas escolas e em calendário marcado segundo a sua disponibilidade. Foram informados sobre as finalidades e objetivos das entrevistas, bem como sobre o contexto do estudo e a identidade da investigadora. As entrevistas foram gravadas com o seu consentimento e, para além destes momentos formais, foram também registadas outras informações fornecidas ou solicitadas em ambiente menos formal.

As entrevistas semiestruturadas aos diretores foram aplicadas no mês de julho de 2015. Estas entrevistas foram orientadas por um guião (anexo 2) que as estrutura em cinco partes. O primeiro conjunto de questões visa a identificação do respondente, procurando-se uma caracterização respeitante à idade, habilitações académicas, habilitações para o desempenho do cargo, tempo de serviço docente e como diretor, o tempo de permanência no agrupamento e os cargos já desempenhados. O segundo grupo de itens tem o objetivo de recolher a perspetiva do diretor sobre a mudança e melhoria no contexto do seu agrupamento, averiguando o seu significado, as áreas de melhoria prioritárias, os fatores que têm contribuído para a melhoria e o papel dos coordenadores de departamento nesse processo. O bloco seguinte tem como propósito conhecer a perceção sobre a ação dos coordenadores de departamento e a perspetiva existente sobre o seu perfil ideal, versando as questões sobre se o coordenador é visto prioritariamente como membro do conselho pedagógico ou como orientador de um departamento, sobre a sua iniciativa e a dos departamentos, os processos de designação dos coordenadores e as características/qualificações privilegiadas. A quarta parte refere-se à atividade nos departamentos e o objetivo é conhecer o destaque concedido ao trabalho colaborativo, à articulação curricular, à reflexão sobre os resultados dos alunos e à definição de estratégias de intervenção, procurando-se saber se os coordenadores e os

professores são executores nesses processos ou se têm um papel mais ativo fazendo propostas. A entrevista finaliza com o quinto conjunto de questões, cujo intuito é apreender as percepções do diretor quanto aos modos de trabalhar no agrupamento, nomeadamente quanto à existência de condições e obstáculos no caminho da melhoria, às principais qualidades do serviço prestado, quanto à sua conceção de liderança dos coordenadores, dos professores e da sua própria.

A primeira versão desta entrevista foi discutida inicialmente com a diretora de um agrupamento não participante, tendo-se posteriormente reformulado uma pergunta, sem, no entanto, alterar o seu objetivo.

### **1.3.2. Focus group**

De entre as variantes da técnica da entrevista, centramo-nos, agora, no *focus group*. Johnson e Christensen (2012) define-o como um pequeno grupo de discussão com um moderador presente para manter a discussão focada. Este é um processo de recolha de dados através de entrevistas a um pequeno grupo - de 6-12 pessoas para Johnson e Christensen (2012); de 4-6 pessoas, para Creswell (2012) - geralmente tendo como objetivo obter as percepções compartilhadas pelos vários intervenientes, bem como as opiniões individuais. O investigador coloca um pequeno número de questões gerais e provoca respostas de todos os indivíduos do grupo. O *focus group* é vantajoso se a interação entre os entrevistados conduzir à produção de melhor informação, se existir homogeneidade nos entrevistados se e gerar um ambiente de cooperação. Têm também a vantagem de proporcionar a recolha de informação em tempo limitado e é útil no caso de pessoas que estejam hesitantes em fornecer informações, porque o facto de não estarem isoladas provoca-lhes um maior à-vontade (Creswell, 2012).

Johnson e Christensen (2012) chamam a atenção para a possibilidade de um ou dois participantes dominarem a discussão ou de surgir uma grande quantidade de informação desnecessária. Por esse motivo, Creswell (2012) adverte que, no *focus group*, é imprescindível que o entrevistador incentive todos os participantes a falar e a fazê-lo na sua vez. Também é importante que tenha controlo sobre a discussão, até porque a

gravação deve ser clara para facilitar uma correta transcrição posterior (no início, cada participante deve identificar-se para que a sua voz seja reconhecida no ato da transcrição).

No que diz respeito ao nosso trabalho de investigação, optamos pela utilização da técnica do *focus group* para os coordenadores de departamento curricular, em duas fases. Esta escolha deve-se ao facto de não se pretender uma recolha individual de informação, mas o acesso à realidade de cada um dos dois agrupamentos. Tal como preconizam as regras de utilização desta técnica, os participantes fazem parte de um grupo homogéneo – desempenham todos a mesma função – e, ao partilharem e compararem experiências e pontos de vista, a interação gera a construção de nova informação, o que dá oportunidade a uma recolha de dados profícua e abundante, num espaço de tempo relativamente curto.

A opção por guião semiestruturado obedece aos motivos que justificam a sua utilização na entrevista aos diretores: apresenta a vantagem de potenciar a exploração de perspetivas não previstas pelo investigador, potencialmente reveladoras de outros pontos de contacto, divergências de opinião e perceções dos coordenadores de departamento.

As sessões de *focus group* decorreram nos agrupamentos a que cada conjunto de coordenadores pertence, segundo a sua disponibilidade temporal. Foram informados sobre as finalidades e objetivos das entrevistas, bem como do contexto do estudo e da identidade da investigadora. As entrevistas foram gravadas com a sua autorização e, para além destes momentos formais, foram também registadas outras informações fornecidas ou solicitadas em ambiente menos formal.

As sessões de *focus group* foram realizadas no mês de julho e setembro de 2015, respetivamente no A1 e 2, e o seu guião semiestruturado (anexo 3) obedeceu a uma matriz geral comum a todos os instrumentos de recolha de dados, tal como foi referido anteriormente, apenas com algumas adequações à função de coordenador de departamento.

A matriz do *focus group* divide-se em quatro partes. O primeiro conjunto de questões tem como objetivo conhecer a identificação dos intervenientes, procurando-se

uma caracterização respeitante à idade, habilitações académicas, habilitações para o desempenho do cargo, tempo de serviço docente e como coordenador, o tempo de permanência no agrupamento e os cargos já desempenhados. O segundo grupo de itens visa recolher as perspetivas sobre o perfil e práticas do coordenador de departamento, despoletando a interação entre os participantes através da distribuição, a cada um, de seis cartões, contendo os seguintes indicadores: comunicação, apoio aos docentes, tomada de decisão, gestão e monitorização, gestão de conflitos e outras características pessoais. Foram convidados a opinar sobre os tópicos mais importantes, os menos importantes, as capacidades incluídas nos tópicos escolhidos e as práticas a que se referem. As questões da terceira dimensão têm o propósito de conhecer a atividade no departamento, nomeadamente as formas de comunicar, a periodicidade das reuniões, os assuntos tratados e a participação dos docentes nas tomadas de decisão e na construção do projeto educativo. Também quisemos saber em que domínios se desenvolve o trabalho colaborativo, como se realiza a articulação curricular, se existe formação em contexto, um projeto de supervisão no agrupamento bem como assessorias ou coadjuvações em sala de aula e quais os seus objetivos e que estratégias existem face aos resultados dos alunos. O último domínio é referente às perceções dos coordenadores quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento, tendo sido questionados sobre as oportunidades e formas de participação dos professores na vida do agrupamento, a relevância da análise e discussão dos resultados dos alunos, da partilha das experiências de ensino, de que forma é valorizado o compromisso e a ação para a melhoria do agrupamento, a liderança, a participação dos pais. Finalmente, quisemos também saber quais são, na sua ótica, os entraves à mudança e melhoria do agrupamento.

A primeira versão do guião desta entrevista foi discutida com dois coordenadores de um agrupamento não participante, tendo-se posteriormente reformulado duas perguntas, mantendo, contudo, o seu objetivo.

### 1.3.3. Análise de documentos

Considerada uma valiosa fonte de informação na investigação qualitativa, a análise de documentos tem um cariz exploratório e a função de corroborar e reforçar as evidências de outras fontes, facultando detalhes específicos (Johnson & Christensen, 2012; Yin, 2014). Também podem ser feitas inferências a partir dos documentos, as quais devem ser tratadas como pistas sujeitas a confirmação através de outras técnicas, tal como é reforçado por aqueles autores. Consistem em registos públicos e privados e que podem incluir jornais, atas de reuniões, material de arquivo de bibliotecas, diários pessoais, cartas, etc.

Oferecem a vantagem de poderem ser consultados repetidamente e estarem prontos para análise, sem a transcrição que é necessária noutras técnicas. Quanto às desvantagens, alguns documentos são, por vezes, difíceis de localizar e obter; outros são de tal forma abundantes (especialmente na Internet) que são imprescindíveis a análise crítica e a seletividade, tendo em conta a qualidade do documento e a intenção subjacente à sua criação (Yin, 2014).

Com tanta variedade de documentos, existem muitos procedimentos de recolha. Creswell (2012) traça algumas orientações, das quais salientamos: identificar os tipos de documentos que podem fornecer informações úteis para responder às perguntas de investigação; considerar documentos tanto públicos como privados; solicitar autorização para o seu uso; analisar os documentos com rigor e exaustividade, procurando informação útil para responder às questões de investigação; e se possível, obter cópias, de modo a estarem sempre disponíveis.

Para a análise que levamos a cabo, contamos com documentos de referência dos agrupamentos, nomeadamente projetos educativos, planos de melhoria, regulamentos internos, contratos de autonomia, relatórios de avaliação externa pela Inspeção Geral de Educação, planificações de aulas, testes de avaliação, atas e outros documentos considerados pertinentes para caracterizar e compreender as culturas, os problemas existentes e a forma como os líderes intermédios estão comprometidos na melhoria. Com efeito, o projeto educativo é o instrumento primordial de autonomia, pois “consagra a

orientação educativa da escola, [...] [e nele] se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa” (art.º 9.º do decreto-lei n.º 75/2008); os planos de melhoria surgem como o instrumento para o combate dos problemas mais imediatos, geralmente como resposta à avaliação externa do agrupamento; as planificações de aulas e os testes de avaliação constituem os instrumentos de trabalho dos professores, que podem revelar o grau de trabalho colaborativo e os hábitos de reflexão, bem como as atas.

Para a seleção destes documentos tivemos em conta os critérios de autenticidade, credibilidade, representatividade e significância (Ahmed, 2010). Na realidade, trata-se de documentos originais que são resultado da atividade quotidiana dos professores nas escolas, daí que a sua veracidade e credibilidade não sejam postas em causa; a significância justifica-se pelo facto de serem documentos oficiais, havendo, portanto exigências de forma e conteúdo, nomeadamente a clareza. No que diz respeito à representatividade, só se aplica quando o documento analisado não é único, mas representativo de um conjunto.

Consideramos que o recurso à análise documental é importante, dado que, pelos motivos anteriormente expostos, refletem uma visão da realidade mais verídica ou mais sincera, pois não foram produzidos expressamente para serem utilizados um estudo. A análise destes documentos justifica-se, então, pela necessidade de contextualizar o nosso estudo, tanto como auxílio a uma caracterização dos casos em estudo como numa compreensão mais detalhada da realidade envolvida.

No início do estudo, procedeu-se a uma análise preliminar dos projetos educativos de cada um dos agrupamentos participantes, tendo como objetivo a seleção de duas escolas que se integrassem em contextos sócio-económicos e culturais diferenciados. Seguidamente, a análise destes documentos assim como dos planos de melhoria, das atas, das planificações das aulas e dos testes de avaliação permitiu recolher informação relevante para a caracterização das linhas condutoras de cada agrupamento e uma recolha de dados credível para confrontar com a informação proveniente de outras fontes e instrumentos.

### 1.3.4. Questionário

De acordo com Tuckman (2005), o inquérito é uma das técnicas que permite obter informação de modo mais direto. Consiste na formulação e apresentação de questões, de forma escrita ou oral, a um conjunto de indivíduos que estão relacionados com o fenómeno em estudo, buscando as suas atitudes, comportamentos, opiniões e percepções. A técnica de inquérito consubstancia o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, caracterizados essencialmente pelo tipo de instrumento de investigação de que se servem, respetivamente questionário e guião de entrevista.

O questionário permite obter informação de forma rápida e com custos reduzidos e também proporciona economia de tempo no tratamento de dados (Bell, 2008). Johnson e Christensen (2012) destacam outras vantagens e também as desvantagens do questionário, que apresentamos na tabela II.4:

**Quadro II. 4 – Vantagens e desvantagens do questionário**

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"><li>• Bom para medir atitudes;</li><li>• Pode fornecer informações sobre as concepções e formas de pensar internas dos participantes;</li><li>• Pode administrar-se a amostras probabilísticas;</li><li>• Pode ser administrado aos grupos;</li><li>• A percepção de anonimato por parte do respondente pode ser elevada;</li><li>• A validade da medição é moderadamente alta (ou seja, alta fiabilidade e validade) para questionários bem construídos e validados;</li><li>• Os itens de tipo fechado podem fornecer informações exatas necessárias ao investigador;</li><li>• Os itens de resposta aberta podem fornecer informações detalhadas através das próprias palavras dos respondentes;</li><li>• Facilidade de análise de dados para itens fechados;</li><li>• Útil para a exploração, bem como a confirmação de teorias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Normalmente, deve ser curto;</li><li>• Podem ocorrer efeitos reativos (por exemplo, os entrevistados dão respostas socialmente desejáveis);</li><li>• A ausência de resposta aos itens seletivos;</li><li>• Os respondentes podem não recordar informações importantes e podem não ter autoconsciência;</li><li>• A taxa de resposta pode ser baixa para os questionários via correio e e-mail;</li><li>• Os itens de resposta aberta podem refletir diferenças na capacidade verbal, obscurecendo as questões de interesse;</li><li>• A análise dos dados pode ser demorada para itens de resposta aberta;</li><li>• Os dados precisam de validação.</li></ul>

(Johnson & Christensen, 2012)

Tuckman (2005) e Hill & Hill (2008) enfatizam a necessidade de garantir a validade e fiabilidade dos resultados por meio de um planeamento adequado do questionário que

oriente todas as fases: concepção e produção, aplicação, análise de dados, organização e apresentação dos resultados.

A concepção e a redação do questionário foram orientadas pelo quadro teórico que serve de partida à investigação e pela exploração estatística prevista para os dados resultantes da sua aplicação. Sendo o questionário um instrumento de recolha de informação estandardizado ao nível do texto das perguntas, das modalidades de resposta e da sequência, essas características obrigam a uma estruturação refletida e cuidada, a nível de concepção e de procedimentos, de modo a assegurar a comparabilidade dos resultados e a análise de relações entre variáveis. Todos estes aspetos foram refletidos e tidos em conta em todo o processo de produção do questionário.

Optamos pela aplicação do inquérito por questionário aos professores dos dois agrupamentos de escolas em estudo, por se tratar de um instrumento adequado à recolha rápida de informação proveniente de um universo de respondentes numeroso, neste caso, mais de 200 professores. Por outro lado, não menos importante, permite-nos ter acesso a factos, concepções, perceções e atitudes dos respondentes, havendo a probabilidade de serem fornecidos com maior isenção e sinceridade, dado que o anonimato será assegurado. Para além disto, o questionário que realizamos fornece dados tanto de natureza qualitativa como quantitativa e, nesta última vertente, procedemos a uma análise das relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico, bem como da comparação de resultados. cremos, assim, obter os benefícios da abordagem qualitativa com os da quantitativa.

Conscientes da morosidade do processo, começamos por construir o questionário (anexo 4), que foi sujeito a pré-teste junto de um grupo de professores de outro agrupamento não participante e revisto por duas especialistas, as Professoras Doutoras Lídia Grave e Branca Miranda, e pela nossa orientadora, a Professora Isolina Oliveira, nos meses de janeiro-fevereiro. Todos os contributos se revelaram importantes para uma maior clareza na formulação das questões e para a eliminação de alguns itens redundantes.

A aplicação dos questionários teve início no fim de março e só terminou em julho, uma vez que optamos por fazê-lo pessoalmente no início de uma reunião de cada departamento curricular, o obrigou à nossa presença no princípio de 12 reuniões. Esta estratégia fez com que obtivéssemos um bom retorno (83,33% num dos agrupamentos e 84,92% no outro), mas também exigiu que respeitássemos os ritmos da vida das escolas, evitando os fins de período letivo, os pontos altos da preparação da avaliação sumativa dos alunos ou da classificação de provas finais e exames, por exemplo.

Tal como é preconizado por Hill & Hill (2008), o questionário que elaboramos contém uma breve introdução em que se apresenta aos inquiridos o pedido de cooperação na resposta ao questionário, a razão da sua aplicação, a natureza do questionário, a identificação do investigador e da instituição a que se encontra associado bem como a garantia da confidencialidade. Seguidamente, como também recomendam os mesmos autores, questionamos os respondentes quanto a dados relevantes para o estudo relativos à sua caracterização. Só posteriormente apresentamos as questões agrupadas segundo as variáveis a estudar.

Optamos quase totalmente por questões de resposta fechada, dada a facilidade do seu tratamento; ponderamos a possibilidade de não termos previsto todo o leque de respostas possíveis, criando nelas itens abertos. O questionário contém, então, questões de escolha múltipla, de seleção e ordenação, de escala de Likert e abertas. Em relação à utilização da escala de Likert, consideramos o alerta de Hill & Hill (2008), que referem que é importante ponderar o número de opções de resposta apresentadas aos inquiridos, dado que “um número de respostas alternativas ímpar pode ajudar à obtenção de respostas ‘erradas’” (p.126), mas um número de respostas par impede o inquirido de escolher o nível neutro, “obrigando-o” a uma resposta que não exprime exatamente a sua opinião. Preferimos uma escala de quatro níveis dado que evita uma “fuga” para o nível central, que retiraria qualquer hipótese de leitura de resultados, estando conscientes que, nesses casos, o respondente escolheria a hipótese mais aproximada à sua, havendo uma “inexatidão” relativa, ou que poderia não responder. Por outro lado, esta opção foi sustentada pela opinião de que a omissão do ponto central de uma escala de rácio não afeta apreciavelmente o padrão das respostas (Johnson, 2012).

Com o questionário, estruturado em quatro dimensões, procuramos, na primeira, uma caracterização dos respondentes. Na segunda, o objetivo é conhecer o perfil e práticas dos coordenadores de departamento no que diz respeito às vertentes da comunicação, do apoio aos docentes, da tomada de decisão, da gestão e monitorização, da gestão de conflitos e de outras características pessoais, como a competência científica, a competência didática e pedagógica, o conhecimento profundo da escola, a formação específica e a experiência no desempenho. O bloco de questões seguinte versa a atividade no departamento e nela os docentes foram questionados sobre o seu funcionamento, a articulação na planificação e realização de aulas e outras atividades e a articulação na avaliação dos resultados escolares e nas estratégias de melhoria. Finalmente, a última dimensão debruça-se sobre as perceções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento e à forma como se posiciona.

#### **1.4. Procedimentos do trabalho de campo**

Durante o mês de maio de 2014, apresentamos um documento aos diretores dos dois agrupamentos de escolas referindo o objetivo do nosso trabalho de investigação e a pretensão de aplicar os instrumentos de recolha de dados acima mencionados. Obtivemos autorização, através dos respetivos conselhos pedagógicos, para aí realizarmos o trabalho de campo.

Depois da leitura e análise dos documentos estruturantes dos agrupamentos – projetos educativos, planos de melhoria, cartas de missão dos diretores – para um primeiro contacto com as realidades locais e a forma como os coordenadores de departamento lideram processos de mudança, o primeiro passo foi a realização de entrevistas semiestruturadas aos diretores. Neste momento, tivemos uma perceção mais aprofundada das dinâmicas e das preocupações de cada agrupamento. Seguidamente, aplicamos o *focus group* aos coordenadores de departamento curricular, em duas fases e, finalmente, lançamos o questionário aos restantes professores dos dois agrupamentos de escolas. Os referidos inquéritos foram alvo de pré-teste e foi feito o pedido de

autorização à Direção Geral da Educação (DGE), através do sistema Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

Foram acauteladas as normas éticas e de conduta habituais num trabalho de investigação de forma a salvaguardar os agrupamentos de escolas, os participantes e a garantir o rigor, a fiabilidade e a validade do estudo.

### **1.5. Métodos utilizados para o tratamento e análise de dados**

As metodologias, técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados condicionam as estratégias gerais de análise, de modo a transformá-los em dados significativos. As entrevistas individuais e em *focus group* forneceram dados de natureza qualitativa, a partir de uma abordagem indutiva inicial, baseada na escolha de temas e categorização previamente realizada, e a uma abordagem dedutiva, com a conceção de nova categorização decorrente do material surgido. Foi realizada análise categorial e, esporadicamente, avaliativa; com a primeira, pretendemos descrever as opiniões dos entrevistados face às diversas temáticas em estudo ao passo que, com a avaliativa, pretendemos aferir a intensidade dessas opiniões (Bardin, 2011). O processo foi realizado com o apoio de *software* específico (WebQDA). As fontes documentais foram alvo de análise temática (Bardin, 2011), de modo a retirar a informação relevante para a problemática em estudo.

Por seu turno, os questionários proporcionaram dados sobretudo quantitativos. Para encontrar diferenças significativas, recorreremos a processos estatísticos de análise não paramétrica, sendo comparadas duas amostras independentes e as variáveis dependentes são de tipo qualitativo (nominais ou ordinais). Foi utilizado o *software* SPSS.

Procedemos à triangulação metodológica e de dados, cruzando as informações recolhidas junto dos diversos intervenientes, recorrendo a várias inscritas em diferentes abordagens metodológicas (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

## **2. Apresentação e análise de dados**

Este capítulo começa por apresentar os resultados globais das escolas participantes no estudo. Dado que os instrumentos de recolha de dados foram construídos com base numa matriz comum (sofrendo apenas adequações às especificidades dos participantes), optamos por expor os dados organizados segundo as dimensões da matriz e, dentro destas, em primeiro lugar, os dados recolhidos relativos aos instrumentos de cariz qualitativo – entrevistas aos diretores, *focus group* com os coordenadores de departamento curricular e análise documental – e, finalmente, o de natureza quantitativa - os questionários aos docentes.

### **2.1. Caracterização dos participantes no estudo**

Participaram no nosso estudo 226 professores pertencentes a dois agrupamentos de escolas, assim distribuídos: a diretora de cada um dos dois agrupamentos em estudo; 6 coordenadores de departamento curricular (Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e Expressões), de cada agrupamento, totalizando 12; 105 docentes do A1 e 107 do A2, totalizando 212.

Seguidamente, procedemos à caracterização dos participantes no estudo.

#### **2.1.1. Diretoras**

As diretoras dos dois agrupamentos em estudo têm entre 53 e 56 anos de idade, ambas possuem pós-graduações em Administração Escolar - a habilitação específica para o desempenho do cargo - e a do A1 tem também um mestrado em Ciências da Educação.

O seu tempo de serviço varia entre os 30 e os 33 anos, estando a diretora do A1 há 30 anos na sua escola/agrupamento e a do A2 há 6 anos.

As suas experiências como diretoras (ou presidentes do conselho diretivo/executivo) são variáveis: a do A1 desempenhou o seu cargo nos últimos 7 anos e a do A2 desempenhou ambos os cargos referidos durante 17 anos.

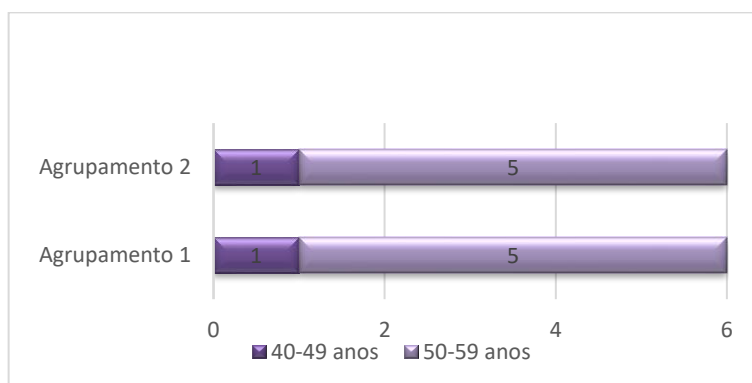
De entre as experiências anteriores, ambas já foram coordenadoras de departamento, de diretores de turma, diretoras de turma; a diretora do A1 foi membro da assembleia de

escola e presidente do conselho geral; a diretora do A2 foi delegada de grupo, membro da secção de formação do conselho pedagógico e orientadora de estágios pedagógicos.

### 2.1.2. Coordenadores de departamento

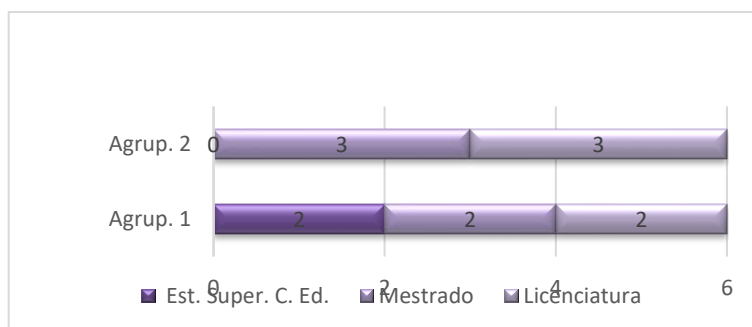
Quanto ao género dos coordenadores de departamento, tanto no A1 como no A2, só um pertence ao género masculino. Em ambos os agrupamentos, a prevalência de idades situa-se nos 50-58 anos, só havendo um coordenador em cada um dos agrupamentos com idade inferior (43 anos num e 46 no outro).

**Figura III. 1 - Idade dos coordenadores de departamento**



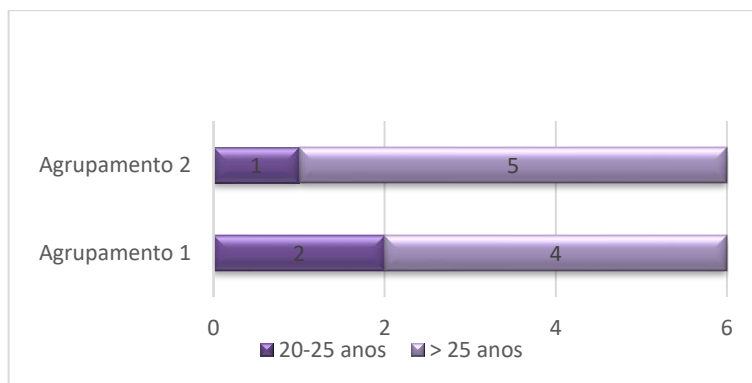
No que diz respeito às habilitações académicas, no A1, quatro coordenadores obtiveram mestrado em Ciências da Educação; dois desses quatro possuem também diploma de Estudos Superiores em Ciências da Educação. No A2, três possuem mestrado. Tanto no A1 como no A2, dois dos coordenadores são mestres em Supervisão Pedagógica, possuindo assim habilitações específicas para o desempenho desse cargo.

**Figura III. 2 - Habilitações dos coordenadores de departamento**



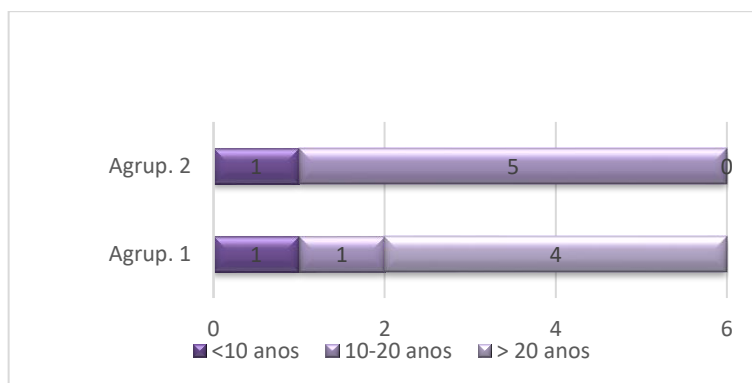
Relativamente ao perfil profissional, no A1, dois coordenadores possuem entre 20 e 25 anos de serviço docente; os restantes, mais de 25 anos. No A2, apenas um tem menos de 25 anos de serviço.

**Figura III. 3 – Tempo de serviço dos coordenadores de departamento**



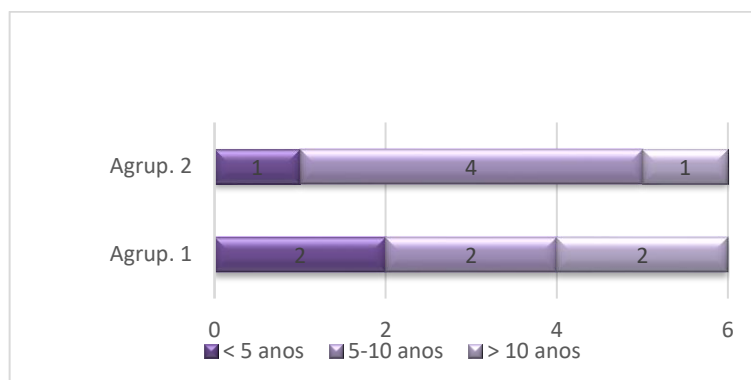
O tempo de serviço na escola/agrupamento atual é variável: um coordenador em cada agrupamento está há menos de 10 anos; há entre 10 e 20 anos, um no A1 e cinco no A2; há mais de 20 anos, quatro coordenadores no A1.

**Figura III. 4– Tempo de serviço dos coordenadores de departamento na escola/agrupamento**



O tempo como coordenador de departamento distribui-se equitativamente no caso dos docentes do A1: dois coordenadores com menos de 5 anos de experiência, dois entre 5 e 10 anos e outros dois com mais de 10 anos. No A2, há um coordenador com menos de 5 anos, quatro situam-se no ponto intermédio, entre 5 e 10 anos e um com mais de 10 anos.

Figura III. 5 – Tempo como coordenador de departamento



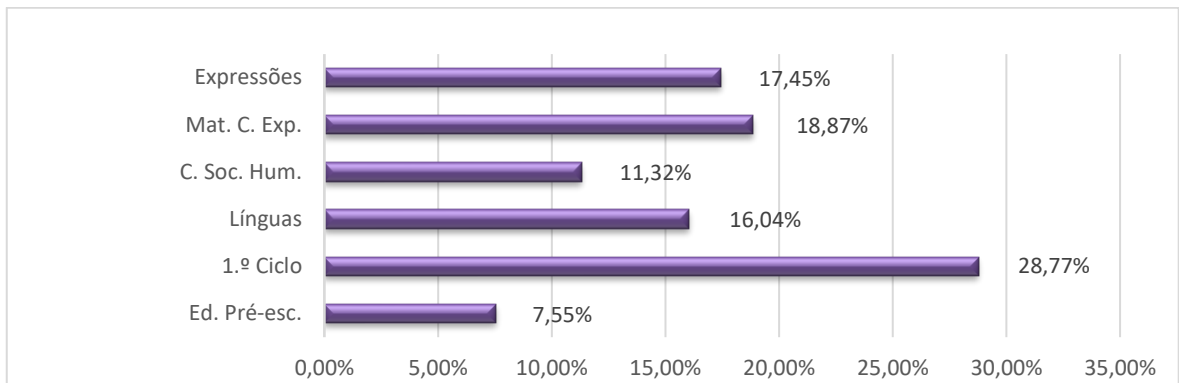
Os cargos já desempenhados por estes docentes são variados. À exceção dos coordenadores dos departamentos do Pré-escolar e do 1.º Ciclo dos dois agrupamentos, que não desempenharam outros cargos, os restantes já foram diretores de turma, responsáveis científicos de disciplina/delegados de grupo, coordenadores de projetos, dos diretores de turma, das áreas curriculares não disciplinares, um deles presidente do conselho pedagógico e outro do conselho geral.

### 2.1.3. Docentes

São 212 os docentes que fazem parte da amostra, pertencendo 105 ao A1 (87.50% do total dos docentes desse agrupamento) e 107 ao A2 (constituindo 86.29% dos seus docentes). O universo dos professores e educadores que responderam ao questionário consiste em 49.53% de professores pertencentes ao A1 e em 50.47% pertencentes ao A2.

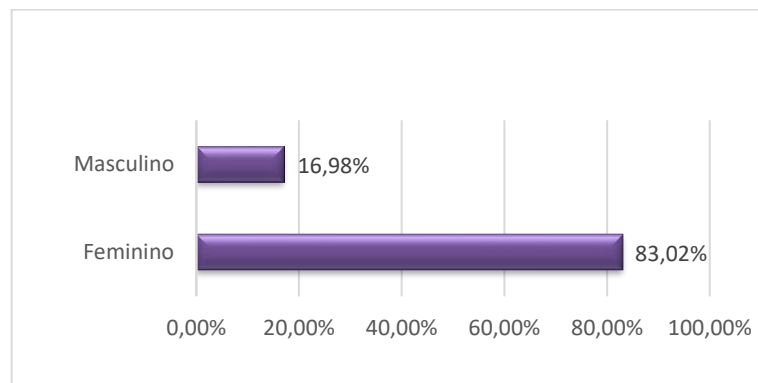
A amostra abrange todos os departamentos curriculares, justificando-se a diferença de percentagem dos respondentes pelo número de docentes que constituem cada departamento. Ao Departamento de Educação Pré-escolar pertencem 7.55% ( $n=16$ ), ao Departamento do 1.º Ciclo 28.77% ( $n=61$ ), ao Departamento de Línguas 16.04% ( $n=34$ ), ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas 11.32% ( $n=24$ ), ao Departamento de Ciências Experimentais 18.87% ( $n=40$ ), e ao Departamento de Expressões 17.45% ( $n=37$ ).

**Figura III. 6 – Departamento em que se inserem os docentes**



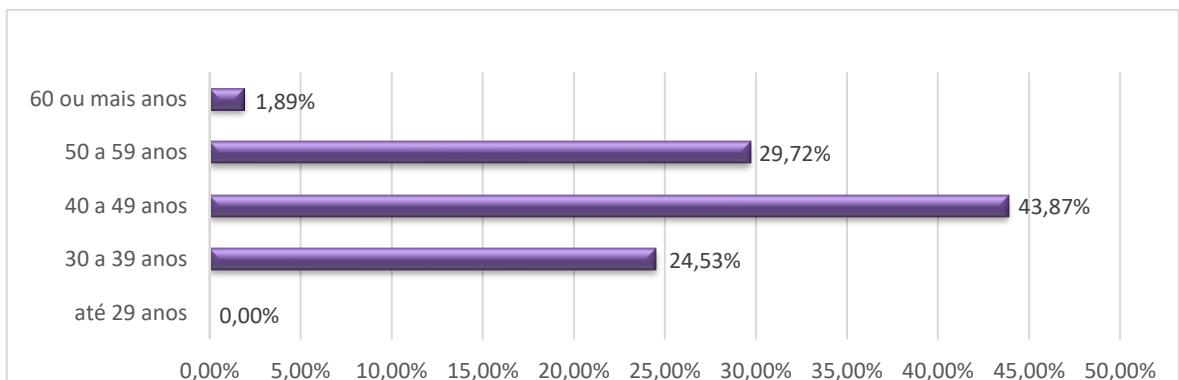
Relativamente ao género, como seria de esperar, o feminino é predominante na amostra ( $n=176$ , 83,02%) tal como acontece normalmente nas escolas.

**Figura III. 7 – Género dos docentes**



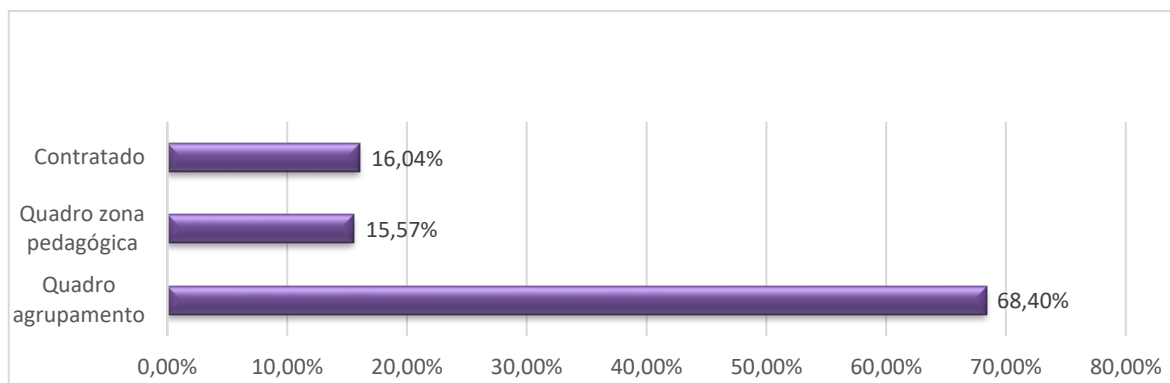
Quanto à classe etária, nenhum dos professores tem menos de 29 anos e apenas 1,89% ( $n=4$ ) mais de 60 anos. A classe etária mais frequente situa-se entre os 40 e os 49 anos ( $n=93$ , 43,87%).

**Figura III. 8 – Classe etária dos docentes**



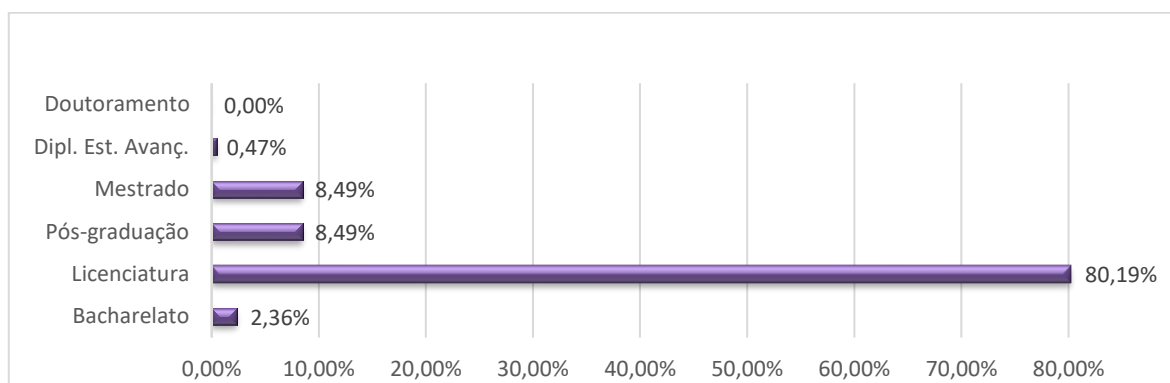
No que se refere à situação profissional, a maioria dos docentes pertence ao quadro de agrupamento, 68.40% ( $n=145$ ), ao quadro de zona pedagógica 15.57% ( $n=33$ ) e são contratados 16.04% ( $n=34$ ).

**Figura III. 9 – Situação profissional dos docentes**



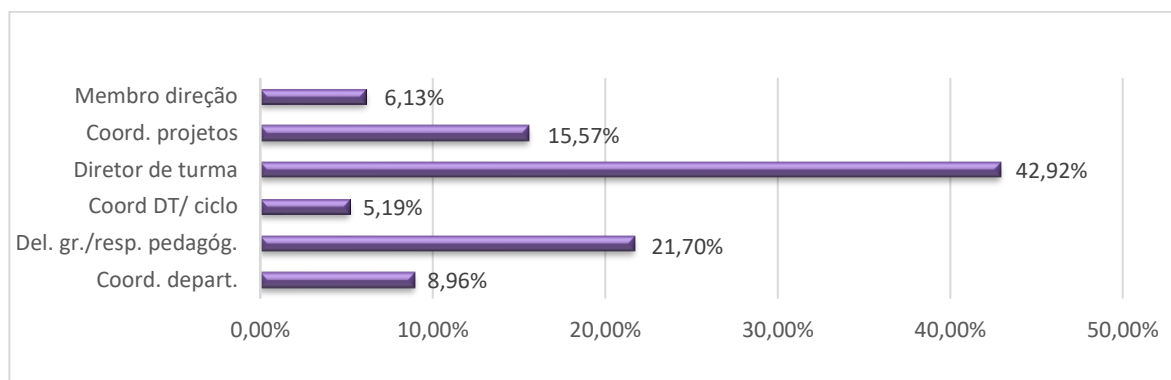
A licenciatura é a habilitação predominante ( $n=170$ , 80.19%), observando-se 8.49% ( $n=18$ ) de docentes com pós-graduações, igual percentagem com mestrados e uns residuais 0.47% ( $n=1$ ) com diploma de estudos avançados.

**Figura III. 10 – Habilitações académicas dos docentes**



O cargo já desempenhado que é mais frequente é o de diretor de turma ( $n=91$ , 42.92%) seguido de delegado de grupo/responsável científico ( $n=46$ , 21.70%). Estes dados estão reproduzidos na figura III.11.

**Figura III. 11 - Cargos desempenhados pelos docentes**



O tempo de serviço varia entre 1 e 39 anos, com uma média de 19.92 anos ( $DP=7.82$ ). No caso do tempo de serviço na escola onde leciona atualmente oscila entre 1 e 29 anos com uma média de 8.51 anos ( $DP=7.18$ ).

**Quadro III. 1– Tempo de serviço dos docentes**

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Tempo de serviço docente	210	1	39	19.92	7.82
Tempo de serviço docente na escola onde leciona atualmente	211	1	29	8.51	7.18

## 2.2. Em busca de sinais de mudança

Conforme mencionamos anteriormente, o facto de a construção dos instrumentos de recolha de dados – entrevistas, *focus group* e questionários – ter obedecido a uma matriz comum, permite-nos fazer uma triangulação de dados a par e passo. Assim, organizamos a apresentação dos dados pelas dimensões estabelecidas na(s) matriz(es) dos instrumentos, referindo inicialmente os instrumentos que buscam as perceções dos participantes - entrevistas, *focus group*, e questionários - e, finalmente, a análise de documentos.

Apesar de apresentarmos os dados por agrupamento, separadamente, no que diz respeito às entrevistas, ao *focus group*, assim como à análise de documentos, optamos por apresentar em conjunto os dados quantitativos provenientes dos questionários

porque, após análise e comparação dos resultados de cada agrupamento, verificamos que não existem divergências significativas.

Apresentamos, para cada item, um comentário analítico e interpretativo e um quadro contendo as sequências mais representativas das respostas dos intervenientes, no caso dos instrumentos qualitativos, ou um quadro com o tratamento estatístico, no caso do questionário.

Procurando dados que permitam complementar e confrontar as afirmações dos participantes, consultamos os documentos orientadores dos agrupamentos em estudo e outros considerados relevantes para a obtenção de evidências, nomeadamente os projetos educativos (ou projeto TEIP, que são coincidentes no A1), os planos de melhoria, os contratos de autonomia, os planos anuais de atividades, os relatórios de avaliação externa dos agrupamentos, elaborados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, e as *newsletters* dos agrupamentos.

Seguimos a estrutura das dimensões estabelecidas para os restantes instrumentos de recolha de dados, de modo a manter uma coerência que resulta numa maior clareza na apresentação dos dados obtidos através da análise documental e no relacionamento entre os resultados provenientes dos diversos instrumentos.

### **2.2.1.A mudança e as práticas de melhoria na perspetiva das diretoras**

#### *Entrevistas às diretoras*

As entrevistas às diretoras têm início com uma questão que pretende averiguar as suas perceções relativamente ao conceito de mudança e às práticas de melhoria em curso nos seus agrupamentos.

A diretora do A1 define a mudança como uma adequação das preocupações ao contexto de atuação da escola e revela as áreas de melhoria prioritárias do seu agrupamento: as práticas pedagógicas e as lideranças. Salaria, ainda, a necessidade de a mudança ser um projeto conjunto, movido pela ação das lideranças, que conduza a

melhores aprendizagens e, cumulativamente, à redução da indisciplina e do abandono precoce.

Por seu turno, a diretora do A2 considera a mudança e as ações de melhoria colocando a tónica nos processos que lhes dão origem, nomeadamente a reflexão conjunta e a avaliação que levam à conceção de novas estratégias. Relativamente às áreas de melhoria prioritárias, elege duas que considera essenciais: os resultados escolares e a melhoria do serviço prestado à comunidade.

Este comentário baseia-se nos extratos das suas respostas que consideramos fulcrais, que se encontram no quadro III.2.

### **Quadro III. 2 – Conceito de mudança e práticas de melhoria (ED)**

---

Temos de ter uma filosofia de trabalho dentro da escola [...] e o nosso contexto específico é um contexto TEIP [...], o que significa que nós temos de ter especial atenção aos percursos dos alunos, às famílias, a uma série de variáveis que são bem diferentes daquelas que caracterizam outros meios sociais. (A1-ED)

Mudar significa, por um lado, mudar práticas pedagógicas; jamais os professores podem pensar que estão numa aula hoje como estavam há 20 anos, porque os problemas são diferentes e as soluções também têm de ser diferentes. [...] Por outro lado, a escola muitas vezes tem de ir para além daquilo que a lei lhe confere e solicita, nomeadamente a mediação com os alunos, as famílias, o tentar valorizar a escola para mostrar às famílias que a escola é um polo de desenvolvimento e de aprendizagem. [Para isso] há necessidade de construir equipas de trabalho muito coesas e muito dinâmicas e, na realidade, para nós conseguirmos isso, as lideranças dentro do agrupamento têm de ser muito fortes. (A1-ED)

Os nossos planos de melhoria têm, por um lado, uma vertente de reforço das aprendizagens do Português e da Matemática; por outro, há uma linha de prevenção da indisciplina e do abandono escolar, porque esses problemas têm de ser combatidos e muito mais prevenidos para não nos vermos aqui com outros problemas muito maiores e com soluções complicadas. (A1-ED)

Não basta termos casos isolados para mudarmos o agrupamento, mas temos de ter focos fundamentais, que são as lideranças, que na realidade ajudem e contagiem, entre outras, a vontade de mudar, não é? E tentar encontrar os caminhos alternativos para que todos aprendam, porque o nosso grande problema é que temos todas as crianças e jovens dentro da escola – e ainda bem que temos todos -, mas todos e cada um com os seus problemas pessoais. Temos de ensinar todos, mesmo os que não querem aprender. (A1-ED)

Mudança significa crescimento e aumento da qualidade. A mudança resulta sempre de um processo de avaliação e resulta sempre de uma reflexão conjunta em que o agrupamento tem a capacidade de analisar a sua ação e de identificar aquilo que corre menos bem. E a partir daí sermos capazes de delinear estratégias que nos conduzam a um salto qualitativo e, portanto, necessariamente, a uma melhoria. (A2-ED)

---

Questionados sobre os fatores que têm contribuído para uma eventual melhoria dos resultados dos alunos, a diretora do A1 manifesta a perspectiva de que houve dois

fatores determinantes para a melhoria: a reflexão desencadeada pelas pistas fornecidas pelo relatório da avaliação externa do agrupamento respeitantes ao domínio da autoavaliação e monitorização e a adesão ao Programa TEIP, que levou à adoção de critérios de sucesso contratualizados com a Direção-Geral da Educação e, para a sua implementação, a novas formas de trabalhar e à construção de uma nova cultura de escola. Segundo a mesma diretora, ser um “agrupamento TEIP” tem tido repercussões em vários âmbitos da vida escolar: a capacitação dos professores para a melhoria das práticas pedagógicas, as metodologias de ensino, o fomento das lideranças, a valorização das aprendizagens dos alunos. Em relação ao primeiro aspeto, a diretora refere a sua importância para a alteração das rotinas escolares e, logo, das dinâmicas de trabalho dos professores, havendo consequências diretas na estrutura das lideranças nas escolas. Quanto aos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, refere que o sucesso passou a não ser encarado como um conceito estanque e estrito, havendo a considerar a melhoria num sentido mais lato que considera os progressos, extrapolando o “positivo” e o “negativo”. A diretora do A1 ainda faz alusão à importância dos momentos de reflexão crítica para que se possa mudar e melhorar.

A diretora do A2 menciona os dois grandes fatores de melhoria: o compromisso do corpo docente, a reflexão sobre os resultados dos alunos bem como a capacidade de delinear estratégias de melhoria. Refere que há estratégias de intervenção em todos os anos de escolaridade, devido, também, ao investimento de créditos horários atribuídos pela tutela: no 1.º ciclo, tem havido, nos últimos dois anos, trabalho de articulação e de reforço das aprendizagens através de um plano de assessoria em sala de aula; no 2.º e 3.º ciclos também existem estratégias de intervenção a Português, Matemática e Inglês, como o apoio ao estudo e o apoio educativo. Este conjunto de medidas, que visam todos os alunos e não só os que apresentam mais dificuldades, provocou não só uma subida da percentagem do sucesso escolar como da sua própria qualidade, confirmadas pela avaliação externa dos alunos.

Esta análise fundamenta-se nas respostas das diretoras, que se encontram no quadro III.3.

### Quadro III. 3 – Fatores de melhoria (ED)

Enquanto agrupamento TEIP, o nosso projeto educativo TEIP fideliza-nos a algumas normas que são emitidas e também negociadas com a DGE e esse tem sido outro caminho, outra grande aprendizagem que temos feito, porque para além de termos critérios de sucesso ou metas contratualizadas, tudo isso implica que tenhamos de fazer um trabalho diferenciado, um trabalho monitorizado e criar uma cultura de escola diferente. (A1-ED)

Cada escola [do 1.º ciclo] trabalhava à sua maneira. Neste momento, trabalham todas com a metodologia Fénix, construíram-se equipas de trabalho. (A1-ED)

A própria liderança foi muito importante, porque houve um núcleo duro que começou e, neste momento, esse projeto está alargado aos outros professores. (A1-ED)

Há alunos que começam com 30% e acabam com 45%. Não chegaram ao nível 3, mas progrediram, aprenderam. A qualidade das suas aprendizagens melhorou e isto também se avalia no projeto TEIP. Nós temos indicadores de produto, mas também de processo, que mostram se há melhoria nas práticas. (A1-ED)

No nosso projeto educativo e nas linhas de ação dos nossos planos de melhoria estão contempladas ações de capacitação que são sempre ligadas às necessidades do agrupamento e que se pretende que se reflitam na melhoria das nossas práticas. [...] E temos desenvolvido aqui algumas, por exemplo ao nível da indisciplina, da supervisão pedagógica ao trabalho colaborativo, de monitorização e avaliação... (A1-ED)

O facto de nós refletirmos sobre o que está mal na escola e sobre as nossas práticas também é uma mais-valia para melhorarmos e tentarmos, na realidade, alcançar essas metas. Temos momentos para refletir porque é assim que podemos crescer. (A1-ED)

Em primeiro lugar, [a melhoria deve-se] ao empenho do corpo docente, de uma forma geral. (A2-ED)

Também [se deve] a esta capacidade de reflexão e de identificação daquilo que corre mal e de sermos capazes de delinear as estratégias de melhoria. (A2-ED)

Claro está que isto [o empenho do corpo docente, a reflexão, as estratégias de melhoria] é ajudado pelo facto de termos todos os anos crédito horário, porque se não tivéssemos, não podíamos fazer o que fazemos. (A2-ED)

No 1.º ciclo, desde o 1.º ano de escolaridade até ao 4.º, temos vindo a apostar já há dois anos em assessorias. [A assessoria] é em sala de aula ou então fora, com metodologias tipo Fénix. Aqui a questão é que, como todos os alunos são abrangidos, é possível fazer um trabalho global, portanto não estamos só a trabalhar com perfis de alunos específicos. (A2-ED)

O Apoio ao Estudo, no 2.º ciclo, está canalizado para o Português e para a Matemática, para todos os alunos. (A2-ED)

Temos um plano delineado de estratégias de intervenção em todas as turmas para as disciplinas que têm currículo em espiral, portanto, Português, Matemática e línguas estrangeiras, em particular o Inglês [...], do 5.º ao 9.º ano. (A2-ED)

Aplicamos o crédito horário e tendo mais meios humanos podemos melhorar ainda mais os resultados. (A2-ED)

Isto [o reforço a todos os alunos] permite também não só apostar naqueles que têm mais dificuldades como também valorizar os melhores. (A2-ED)

Portanto, todo esse trabalho de articulação e de reforço das aprendizagens fizeram com que no último ano tenhamos tido uns resultados... que nos orgulharam a todos. (A2-ED)

Detetamos uma subida percentual da qualidade do sucesso, que era uma coisa que estava um bocadinho estagnada. Os dados apontavam para uma qualidade do sucesso mediana e que não descolava e este ano houve ali uma subida. (A2-ED)

Com o objetivo de cada diretora evidenciar aqueles que consideram ser os pontos fortes do seu agrupamento aos olhos da comunidade a que prestam serviço, questionamo-los sobre os motivos que os alunos e os encarregados de educação têm para preferirem o seu agrupamento. A diretora do A1 salientou a atenção às pessoas dos alunos por parte de docentes e não docentes e à qualidade das suas aprendizagens; mencionou também a perseverança na busca de soluções para a melhoria, que passam pela atenção ao perfil socioeconómico e cultural dos alunos, necessariamente.

A diretora do A2 pensa que os pontos fortes do seu agrupamento são a qualidade do serviço educativo prestado, que se revela na confiança demonstrada pelos pais no ensino e na segurança dos alunos, bem como pela melhoria da participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. Afirmou que as particularidades do projeto curricular de agrupamento marcam positivamente os alunos e esse facto leva a uma elevada procura.

Esta interpretação fundamenta-se nas respostas das diretoras, que se encontram no quadro III.4.

#### **Quadro III. 4 – Motivos para a preferência dos agrupamentos 1 e 2 pelos encarregados de educação (ED)**

É um agrupamento muito humanizado e humanizador, porque nós olhamos para os alunos como pessoas, com muita atenção e muito interesse por eles e pelas aprendizagens que devem fazer aqui. Preocupamo-nos com eles, com a segurança deles, com o bem-estar deles e às vezes somos mães e pais dos alunos. (A1-ED)

O lado humano, o coração, conta, mas a razão também, porque sabemos qual o nosso papel como profissionais, sabemos que temos de lhe ministrar o melhor ensino de que somos capazes, um ensino de qualidade, para que façam aprendizagens eficazes e que tenham bons resultados. (A1-ED)

Também é uma escola onde todos se conhecem, é familiar. [...] Há um cuidado com os alunos, uma atenção personalizada, por parte, também, dos assistentes operacionais. (A1-ED)

Não baixamos os braços e o aluno continua a ser a nossa prioridade. (A1-ED)

---

Como organização aprendente que somos, pensamos e refletimos sobre os nossos problemas e tentamos arranjar as melhores respostas que conseguimos para dar tudo o que podemos de melhor a tantos meninos tão desprotegidos como são os nossos. (A1-ED)

O que somos tem então muito a ver com as características sociais e familiares e com a nossa sensibilidade a isso, porque na realidade os problemas são muito grandes e nós temos de lhes dar resposta. (A1-ED)

Eu acho que é exatamente o facto de nós prestarmos um bom serviço à comunidade. (A2-ED)

Fazemos um grande esforço para envolver as famílias e as famílias também vão colaborando. Eu acho que todas as escolas tentam que as famílias colaborem e depois temos o *feedback* do outro lado, mais eficaz ou menos eficaz. Nós vamos conseguindo ter uma participação interessante dos encarregados de educação. Quando são chamados, por norma comparecem, vêm às reuniões, fazemos a monitorização da percentagem de pais que vêm às reuniões de pais e é elevada em todos os anos. Nos conselhos de turma, também temos uma participação elevada dos pais, no conselho geral têm uma participação ativa, as associações de pais... também conseguimos melhorar ao longo destes últimos anos. Temos associações em quase todas as escolas, só na escola mais pequenina é que não, mas eles são tão pouquinhos que era difícil fazer aí. (A2-ED)

Tentamos ir ao encontro das expectativas que as pessoas nos vão transmitindo nos diversos órgãos e através da associação de pais e acho que conseguimos fazê-lo. (A2-ED)

Essencialmente, acho que as pessoas sentem que os filhos estão seguros na escola – nós somos muito rigorosos nessa matéria – e sentem confiança no trabalho dos professores... e temos uma procura! (A2-ED)

Mantemos o nosso projeto curricular no agrupamento que tem um propósito. Se os alunos fazem aqui o seu percurso, quando saírem daqui alguma coisa tem de marcar o aluno como tendo estudado aqui e é isto que os pais sentem que marca a diferença e daí essa grande procura. (A2-ED)

---

### *Documentos orientadores dos agrupamentos e outros*

O projeto educativo do A1 refere explicitamente que este se encontra em mudança, estando atento e interventivo, dado que, na lista das potencialidades listadas na análise SWOT, se considera que a comunidade escolar se encontra “em mudança” movida pelo “desejo de melhoria e [pelo] envolvimento dos recursos humanos” (PE-A1). Estas afirmações parecem estar em consonância com as declarações da diretora do A1, que caracterizou a mudança como a adequação das preocupações dos intervenientes ao contexto de atuação da escola.

Os documentos consultados apontam como fatores de melhoria os momentos de reflexão sobre as práticas baseada em dados, a definição de estratégias para a melhoria das aprendizagens e a busca de meios que ajudem à sua concretização. Na realidade, o

relatório da avaliação externa do agrupamento, realizada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência em 2011, referia a existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento “em fase incipiente” (RAE-A1) havendo, por isso, escassez de recolha de dados e do respetivo tratamento. O projeto educativo atual (2013-17), por seu turno, afirma que a referida equipa se encontra em “pleno desenvolvimento” (PE-A1), existindo conseqüentemente dados disponíveis que proporcionam um processo de reflexão sobre eles e a busca de pistas de resolução de problemas. Encontramos evidências da reflexão sobre as práticas na análise do plano anual de atividades e na *newsletter* do agrupamento, que patenteiam a existência de momentos de reflexão alargada a todos os professores bem como setoriais, no início do segundo período e em julho, com a apresentação da análise da avaliação sumativa e dos balanços de numerosas atividades, programas e projetos desenvolvidos no agrupamento. Não é alheio a esta dinâmica o “Projeto educativo TEIP”, considerado em si uma potencialidade, na análise SWOT efetuada no projeto educativo (PE-A1), e que dá azo a um encontro anual de uma “minirrede TEIP” para reflexão e divulgação de soluções encontradas em cada um dos agrupamentos que constituem a dita rede (N-A1).

Os domínios que permitem distinguir positivamente o A1, segundo a sua diretora, como a atenção ao perfil sociocultural e económico dos alunos e a qualidade das aprendizagens, encontram-se já documentados. No entanto, encontramos outras evidências nos princípios orientadores do projeto educativo: a “construção de uma escola para todos, que garanta a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo”, o “desenvolvimento de percursos pedagógicos diferenciados especialmente para os que não querem aprender”, a “aceitação da diversidade e empenhamento na procura de respostas para as necessidades de todos os alunos” (PE-A1), ideais que se concretizam através das “dinâmicas implementadas pelo gabinete” aqui designado “de apoio ao aluno”, o “enfoque nas aprendizagens dos alunos”, as “ofertas formativas diversificadas como alternativas para o combate ao insucesso e abandono escolares” (PE-A1), que constam na listagem das potencialidades do agrupamento que integram o projeto educativo.

Dado que, pela nossa experiência, verificamos que os projetos educativos são documentos que plasmam princípios teóricos frequentemente difíceis de passar à prática, verificamos como são tratadas as áreas de melhoria prioritárias. Começamos por verificar que o insucesso e a indisciplina são considerados fraquezas, efetivamente, no projeto educativo, sendo conseqüentemente definidos três grandes eixos de atuação: “apoio à melhoria das aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática”, “prevenção do abandono, absentismo e indisciplina “ e “gestão e organização – monitorização e avaliação (de caráter instrumental)”, pretendendo-se assim a melhoria “do sucesso escolar na avaliação externa”, “do sucesso escolar na avaliação interna”, “da taxa de interrupção precoce do percurso escolar”, “do número de medidas disciplinares por aluno”, e a “continuidade no desenvolvimento do processo de monitorização e autoavaliação do agrupamento” (PE-A1; PM-A1). Estes eixos desdobram-se em ações.

Quanto ao A2, a sua diretora coloca a tónica da mudança nos processos de melhoria gerados pela reflexão conjunta e pela avaliação, que levam à conceção de novas estratégias. Para isso, considera fundamentalmente o empenho do corpo docente, a capacidade de refletir e identificar os aspetos negativos e de delinear estratégias de melhoria.

A introdução do projeto educativo deste agrupamento tem como ideias principais a ampla participação da comunidade educativa na construção deste documento estruturante da ação, apontando como vantagens a apropriação do mesmo para que seja um instrumento de trabalho comum no desenvolvimento de uma identidade que facilite a consecução das metas e objetivos definidos (PE-A2). Por seu turno, o relatório da última avaliação externa do agrupamento pela Inspeção Geral de Educação e Ciência considerou, entre os pontos fortes, o “trabalho de planeamento assente na reflexão e no espírito de uma cultura avaliativa evidente e patente em todos os órgãos e estruturas, que tem permitido fazer balanços estratégicos e prospetivos para a consecução das metas definidas”; o “papel do diretor e da sua equipa na afirmação de uma cultura de agrupamento e de abertura à prática de uma gestão participada e acolhedora de todas as propostas que contribuam para uma melhoria efetiva das condições de aprendizagem” e os “procedimentos de autoavaliação intencionais e sistemáticos que revelam

sustentabilidade para a definição de novas estratégias, mobilizadoras da melhoria da organização escolar, das práticas profissionais e, conseqüentemente, dos resultados” (RAE-A2).

Os domínios que permitem distinguir positivamente o A2, segundo a respetiva diretora, são a prestação de um bom serviço à comunidade; o envolvimento dos encarregados de educação e das famílias através da participação nos órgãos e da constituição de associações de pais e encarregados de educação em quase todas as escolas do agrupamento (à exceção de uma); a atenção dos órgãos de gestão às expectativas da comunidade; a segurança dos alunos; e a confiança no trabalho dos professores. Algumas destas ideias-chave encontram-se plasmadas no projeto educativo através da enunciação da visão do agrupamento, que salienta o investimento na formação cívica dos alunos, no sucesso académico e na qualidade do serviço prestado à comunidade (PE-A2), bem como da missão, em que se sublinha a preocupação com a preparação integral dos alunos para se incluírem ativamente nas várias vertentes da vida em sociedade. O relatório elaborado pela equipa de autoavaliação do A2 a partir da auscultação da comunidade educativa através de questionários refere que a comunidade classifica como “bastante satisfatórias” as estratégias de melhoria do sucesso educativo, a indisciplina e incivildades e a relação com a comunidade; um “excelente” grau de satisfação com as ações referentes à educação para a cidadania (RAI-A2/PM-A2).

Apesar dos resultados positivos que se afiguram já alcançados, as áreas de intervenção delineadas no projeto educativo do A2 envolvem, naturalmente, o sucesso educativo, tendo em vista o aumento da taxa de sucesso escolar, o aumento da qualidade do sucesso escolar de acordo com os indicadores definidos, a promoção das “diferentes literacias, com especial relevância para a literacia da leitura, da informação e para literacia social e a promoção do desenvolvimento de competências artísticas e da aptidão física e desportiva”; a educação para a cidadania, tendo em vista a formação de “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”, a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação, por parte dos alunos, de “valores fundamentais para o exercício de uma cidadania plena” e a “literacia social

através do desenvolvimento equilibrado das competências pessoais, sociais e cívicas dos alunos”; a relação com a comunidade com a qual se pretende “manter uma relação de cooperação permanente” ; e, finalmente, a melhoria da área da organização e gestão do agrupamento de modo a “garantir uma gestão de qualidade conducente à melhoria das condições de trabalho e de uma eficiente prestação de serviços” (PE-A2).

O confronto entre as declarações das diretoras recolhidas através das entrevistas e a análise dos documentos estruturantes dos dois agrupamentos revela-nos uma plena concordância.

### **2.2.2. Perfil e práticas do coordenador de departamento curricular**

#### *Entrevistas às diretoras*

Na entrevista, as diretoras dos dois agrupamentos demonstraram ver de modo equitativo o papel dos coordenadores de departamento como membros do conselho pedagógico e como orientadores dos respetivos departamentos curriculares e creem que a sua ação num órgão condiciona a sua atuação no outro. No quadro III.5 figuram as respostas das diretoras em que apoiamos a nossa análise.

#### **Quadro III. 5 – Importância dos coordenadores junto do departamento e do conselho pedagógico (ED)**

---

Eles têm essas duas vertentes que se completam. [...] Se o coordenador tiver um papel ativo, um papel proativo também, com certeza que o seu papel está interligado com o departamento. (A1-ED)

Para mim, é igualmente importante aquilo que eles fazem ao nível do conselho pedagógico e [...] ao nível do departamento e normalmente quem é bom num lado é bom no outro. (A2-ED)

Se esta articulação de facto não funcionar [...], nem funciona bem enquanto se está num sítio nem funciona bem enquanto se está no outro, portanto não consigo dizer onde é que eles são mais importantes. (A2-ED)

---

Questionada sobre o papel dos coordenadores de departamento na melhoria, a diretora do A1 afirma que têm um papel privilegiado na motivação e orientação, dado que trabalham “no terreno” com os outros docentes e servem-lhes de exemplo.

Do ponto de vista da diretora do A2, os coordenadores de departamento têm um papel importante na análise de dados provenientes da avaliação dos alunos, na reflexão e na definição das estratégias em conselho pedagógico bem como no trabalho que é feito nos respectivos departamentos.

No quadro III.6 encontram-se as respostas das diretoras que suportam a nossa análise.

#### **Quadro III. 6 – Papel dos coordenadores de departamento na melhoria (ED)**

Os coordenadores de departamento têm uma ação decisiva na forma como passam as mensagens, como mobilizam os professores, como acreditam ou não nos processos que são implementados, porque quando alguém acredita consegue mais facilmente levar os outros a acreditar. (A1-ED)

Pode ser um motor junto dos colegas, porque [...] quando se trabalha diretamente [quer ao nível da supervisão, se quisermos, quer ao nível do trabalho colaborativo], consegue-se outros resultados. Tem uma intervenção muito importante sobretudo no que diz respeito às práticas pedagógicas e também no envolvimento dos professores na própria comunidade educativa. [...] Os nossos coordenadores de departamento têm, na realidade, um papel fundamental, quer dando o exemplo, quer sendo agentes de mobilização dos outros. (A1-ED)

Empenham-se, acreditam nas estratégias, percebem muito bem o contexto em que estão inseridas [...] e que, apesar de não serem as ideais, são as possíveis [...]. Nem sempre, quando se chega do conselho pedagógico com uma proposta, ela é bem aceite, não é? E eles têm a capacidade de saber trabalhar isto com os colegas do departamento. (A2-ED)

Os coordenadores fazem um trabalho sistemático de análise dos resultados que é muito visível no Português e na Matemática, essencialmente, uma análise muito detalhada dos resultados. [...] E têm a capacidade de [...] levar a que o grupo reflita nos problemas e proponha alguma coisa de novo, de ajustes, de mudanças. (A2-ED)

A diretora do A1 acrescenta outros dados relativos ao que considera ser a função do coordenador junto do seu departamento – apoiar, servir de exemplo, encorajar, monitorizar, enfim, liderar – conforme está expresso nas suas respostas que constam nos quadros III.7. e III.8. Dado o relevo colocado pela diretora do A1 na função de monitorização, apresentamos as suas afirmações relativas a esta vertente num quadro independente (quadro III.8).

### Quadro III. 7 – Funções dos coordenadores de departamento (ED)

---

O coordenador tem o papel [no departamento] de envolver os outros ou a maior parte dos outros. (A1-ED)

Tem um papel muito importante na monitorização, porque às vezes não basta acreditar que um colega faz [...], é importante monitorizar e monitorizar significa chegar ao pé dele e perguntar “Fizeste? Como é que fizeste? Correu tudo bem? Que bom! Houve dificuldades? Com é que podes fazer para a próxima?”. E isto é estar perto das pessoas, é envolver as pessoas, e às vezes há pequenos “clics” muito importantes que se dão junto das pessoas para que elas trabalhem em prol do nosso projeto educativo. (A1-ED)

O coordenador também é o espelho do cumprimento das metas, dos objetivos do nosso projeto educativo, do plano anual de atividades, portanto, de uma série de dinâmicas que estão todas interligadas através dos documentos estruturantes do agrupamento e, no fundo, ele é um pivô muito importante. (A1-ED)

Um coordenador, hoje, não pode ser um burocrata, chegar a uma reunião de departamento e levar as informações do conselho pedagógico. É muito mais do que isso. É um líder, tem de fomentar o interesse dos outros, tem de pôr os outros a mexer, tem de pôr os outros a agir. (A1-ED)

### Quadro III. 8 – A função de monitorização pelos coordenadores de departamento (ED)

---

A sala de aula em primeiro lugar, as práticas pedagógicas [...] têm de ser [...] muito monitorizados [...] sempre à procura de melhoria contínua. (A1-ED)

Enquanto agrupamento TEIP, o nosso projeto educativo TEIP [...] implica que tenhamos de fazer um trabalho diferenciado, um trabalho monitorizado [...]. (A1-ED)

[O coordenador de departamento] tem um papel muito importante na monitorização, porque às vezes não basta acreditar que um colega faz [...], é importante monitorizar e monitorizar significa chegar ao pé dele e perguntar “Fizeste? Como é que fizeste? Correu tudo bem? Que bom! Houve dificuldades? Com é que podes fazer para a próxima?”. E isto é estar perto das pessoas, é envolver as pessoas, e às vezes há pequenos “clics” muito importantes que se dão junto das pessoas para que elas trabalhem em prol do nosso projeto educativo. (A1-ED)

[...] O coordenador tem de monitorizar o que se passa nos vários grupos disciplinares que fazem parte do seu departamento, se reúnem, se não reúnem, se planificam, se trocam materiais. (A1-ED)

Neste momento, o conselho pedagógico tem as ações do plano de melhoria todas divididas pelos vários elementos, que as vão monitorizar. (A1-ED)

---

Solicitamos às diretoras exemplos de ações ou dinâmicas dos coordenadores de departamento, no seu agrupamento, que tenham surgido, recentemente, por iniciativa dos coordenadores ou dos próprios departamentos. A diretora do A1 fez alusão à preparação de um conjunto de atividades formativas e lúdicas para professores, alunos e comunidade em geral; a diretora do A2, a estratégias de apoio aos alunos em sala de aula

e à definição de aspetos do currículo como a disciplina de oferta de escola, de um programa de educação para os valores e as atividades de complemento curricular.

O quadro III.9 comporta as respostas das diretoras que sustentam o nosso comentário.

**Quadro III. 9 - Ações nos agrupamentos surgidas por iniciativa dos coordenadores ou dos departamentos (ED)**

Temos dois dias abertos à comunidade. [...] É uma mostra de projetos, de iniciativas das pessoas, dos departamentos, dos coordenadores... [...] Há uma vertente mais científica, de desenvolvimento pessoal e profissional, com seminários e uma microrrede TEIP, somos quatro agrupamentos que nos encontramos para discutir uma temática [...]. Há outra vertente mais lúdica, mas também de aprendizagem para os alunos. Temos, por exemplo, jogos matemáticos, jogos linguísticos, caças ao tesouro, jogos desportivos e mostras de talentos... (A1-ED)

Muitas [das estratégias de melhoria dos resultados escolares] surgem nos departamentos. [...] As assessorias a Português e a Matemática, que foi quem começou com esta iniciativa, e depois os outros departamentos acabaram por pegar nessa estratégia e adotá-la também para si. (A2-ED)

Tudo aquilo que seja educação para a cidadania parte essencialmente dos departamentos, quer seja, por exemplo, toda a construção que nós temos a nível da nossa disciplina de oferta de escola, que é educação para a cidadania em várias vertentes, do programa que nós temos de educação para os valores... (A2-ED)

Iniciativas de atividades de complemento curricular partem, regra geral... 99%, se calhar, parte dos departamentos e todos os anos há novidades. (A2-ED)

Tendo em conta que a legislação em vigor determina que, para o processo de eleição do coordenador de departamento, cabe ao diretor designar três docentes que são postos a votação e que, segundo a lei, estes devem possuir pós-graduação ou mestrado em supervisão pedagógica, mas que é comum não existirem docentes com essas habilitações em número suficiente para o processo de eleição, perguntamos às diretoras que características principais ponderam para a referida nomeação.

A diretora do A1 valoriza as capacidades profissionais enquanto professor, bem como o envolvimento, o compromisso e a capacidade de investir na melhoria do agrupamento e de levar os outros professores a fazê-lo. A diretora do A2 preza as qualidades humanas que favoreçam um bom relacionamento no departamento e na escola.

As respostas das diretoras em que se baseia o nosso comentário encontram-se no quadro III.10.

### **Quadro III. 10 - Características preferenciais para a nomeação para coordenador de departamento (ED)**

Em primeiro lugar, tenho de cumprir a lei. Se tiver um docente que tenha mestrado ou formação superior em supervisão, ele tem prioridade. Os outros nomes são sempre escolhidos em função das dinâmicas que as pessoas desenvolvem. (A1-ED)

Professores que cumprem as suas responsabilidades ao nível das competências científicas e pedagógicas, que se preocupam com os alunos, que têm bons resultados, que se dedicam à escola, que são responsáveis, que acreditam que podem melhorar a escola e que vestem a camisola do agrupamento. E vestir a camisola do agrupamento significa acreditar nos projetos, acreditar que somos capazes de evoluir, de melhorar [...]. Sobretudo professores que estejam dispostos a abraçar desafios, não é? A acreditar na mudança e a conseguir trabalhar com os outros e a mobilizá-los. (A1-ED)

[Valorizo] tudo aquilo que diga respeito à capacidade de relacionamento, de estabelecimento de relações humanas, à capacidade de tolerância, de ouvir o outro, isso tem de estar sempre presente, para mim. (A2-ED)

Questionados sobre a primazia das qualificações para o desempenho do cargo ou das características pessoais, as diretoras revelam uma preferência pelas características pessoais em detrimento das qualificações académicas específicas para o cargo, contudo a diretora do A1 pensa que estas são importantes como base de sustentação de perspetivas e práticas. O quadro III.11 contém as respostas das diretoras em que assenta o nosso comentário.

### **Quadro III. 11 – Atributos preferenciais dos coordenadores de departamento: qualificações para o desempenho ou características pessoais (ED)**

[Dou mais valor] às características pessoais, ao desempenho que as pessoas têm tido no agrupamento, embora considere que as habilitações são muito importantes, porque criam evolução, dão *background* às pessoas para poderem ter outras perspetivas. [...] As mudanças só se fazem com uma base de sustentação a nível académico, também. A prática tem de estar aliada a um suporte teórico. (A1-ED)

[Valorizo as qualidades humanas] inevitavelmente. Tem de ser, porque a afetividade funciona bastante bem e quando se consegue ir por esse caminho as coisas estão facilitadas e ultrapassam-se os problemas, portanto essas características são mesmo determinantes. (A2-ED)

Valorizo mais essas qualidades do que uma qualificação académica para o desempenho do cargo de coordenador. Totalmente. É bom se tiver, mas não é determinante. Tenho aí pessoas que nem pensar, no entanto são altamente qualificadas para... e, contudo, não têm qualquer perfil para desempenhar essas funções. (A2-ED)

As diretoras foram inquiridas sobre se consideram que os coordenadores de departamento curricular são líderes, explicitando as razões e de que modo exercem essa

liderança. As suas respostas deram origem aos dados que apresentamos no quadro abaixo.

Segundo a diretora do A1, são líderes pela sua influência junto dos seus departamentos, mobilizando-os para a ação comum através do seu compromisso e do seu entusiasmo. Na perspetiva da diretora do A2, são indubitavelmente líderes através da motivação que transmitem aos outros docentes e como mediadores em diversas situações, por exemplo de conflitos. Verificamos que ambas referem características associadas à liderança, embora sejam valorizadas vertentes diferentes.

### **Quadro III. 12 – A liderança dos coordenadores de departamento curricular (ED)**

[Os coordenadores] têm de ser líderes arrastando os outros, transmitindo boa vontade, transmitindo esperança, transmitindo força. Força, entusiasmo. Têm de mostrar aos outros que, embora isto seja muito difícil, temos de passar a ponte para o outro lado, custe o que custar. Se nos unirmos para saltar a ponte, saltamos com mais facilidade. Se começar cada um para o seu lado, há muitos que vão ficar pelo caminho. Esta é a grande mensagem que os coordenadores têm de passar. (A1-ED)

Os coordenadores podem não concordar com algumas decisões e com algumas obrigações que os normativos nos impõem, mas têm de passar o envolvimento e o prazer de ensinar e aprender. (A1-ED)

Não sei se todos veem [o coordenador como um exemplo], mas alguns veem. Por exemplo, se um professor contratado chegar à escola e se vir um coordenador empenhado e que o ajuda, que lhe dá conta do que se passa na escola, que o mobiliza, que o motiva para aderir a projetos relacionados com o projeto anual de atividades, com as linhas do projeto educativo, para que ele seja criativo, para que ele se envolva, penso que essa atitude acaba por ter impacto no professor. Os mais novos chegam e penso que veem no coordenador uma referência. Os mais velhos também o devem fazer, saindo da sua zona de conforto. (A1-ED)

[Os coordenadores] são mesmo líderes. São todos verdadeiros líderes, nem podia ser de outra forma. Lideram enquanto motivadores, enquanto agentes da resolução de conflitos, enquanto mediadores das mais diversas situações... São líderes, sem dúvida nenhuma. (A2-ED)

#### *Focus group com os coordenadores de departamento*

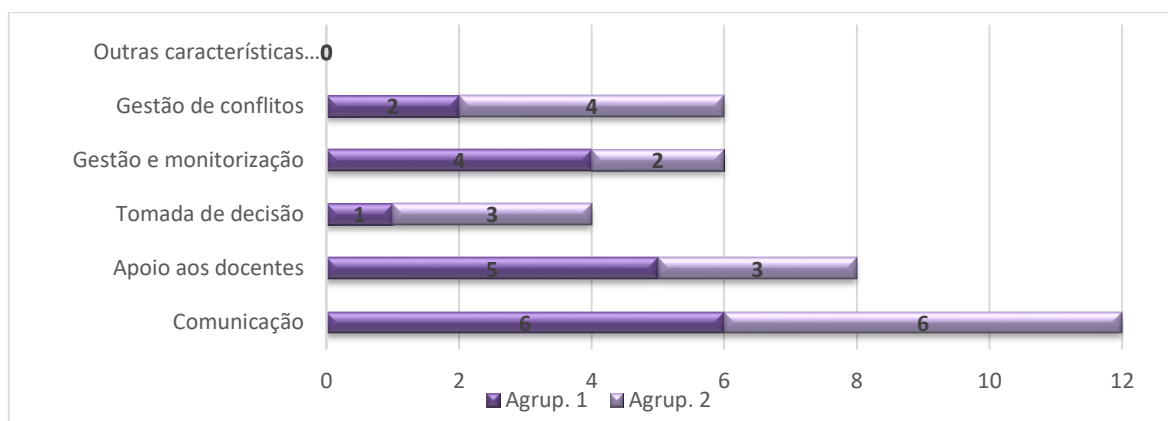
A entrevistadora colocou diante dos participantes seis cartões, contendo as seguintes dimensões da ação do coordenador de departamento: comunicação; apoio aos docentes; tomada de decisão; gestão e monitorização; gestão de conflitos; outras características pessoais. Os coordenadores de departamento foram questionados sobre os três tópicos mais importantes para o desempenho da função de coordenador de departamento.

No A1, os seis coordenadores optaram, em primeiro lugar, pela comunicação; o apoio aos docentes foi escolhido por cinco; a gestão e monitorização por quatro; a gestão de conflitos foi escolhida por dois; a tomada de decisão por um.

No A2, os seis coordenadores selecionaram a comunicação, sendo referida em primeiro lugar por cinco deles; a gestão de conflitos foi mencionada por quatro; tanto o apoio aos docentes como a tomada de decisão foram escolhidos por três; finalmente, a gestão e monitorização foi indicada por dois.

As escolhas dos coordenadores de departamento dos dois agrupamentos de escolas estão representadas na figura III.12 e mostram diferenças acentuadas na escolha de todos os tópicos, à exceção da comunicação, que é consensual. Assim, no A1, destaca-se o apoio aos docentes e a gestão e monitorização; no A2, a tomada de decisão e a gestão de conflitos. Estas disparidades refletem, com certeza, as diferentes necessidades e exigências das dinâmicas de cada agrupamento que analisaremos nos comentários a cada um dos itens.

**Figura III. 12 – Tópicos mais importantes para o desempenho da função de coordenador de departamento**



As escolhas feitas pelos coordenadores de departamento fazem-se acompanhar por explicações ou justificações que revelam aspetos da sua função, do modo de se relacionarem, eventualmente da sua forma de liderança.

A comunicação foi considerada a base da função dos coordenadores de departamento, que se autocaracterizam como elos, ou como mediadores, entre os professores enquanto profissionais e indivíduos, o departamento, o conselho pedagógico

e a direção. Está, por isso, associada à gestão de conflitos, ao apoio aos docentes e à gestão e monitorização.

Detendo um cargo que é pautado, segundo os próprios coordenadores de departamento, pela promoção das relações pessoais e democráticas, eles devem ser comunicadores e proporcionar a comunicação entre todos, fomentando o respeito pelas posições individuais e a busca de decisões consensuais, evitando conflitos e promovendo a tomada de decisão.

As respostas dos coordenadores de departamento que sustentam o nosso comentário encontram-se no quadro III.13.

#### **Quadro III. 13 – A importância da comunicação (FGCD)**

---

A comunicação é o grande chapéu que abrange o nosso trabalho enquanto coordenadores de um departamento ou enquanto membros de uma estrutura intermédia. A comunicação está também ligada aqui à gestão de conflitos, ao apoio aos docentes e à gestão e monitorização. Acho que o coordenador de departamento tem de ser um facilitador de comunicação e tem de criar canais de comunicação importantes. (A1-FGCD)

Ser capaz de comunicar claramente é importante para que as relações pessoais e profissionais sejam as mais claras e inequívocas e porque, de facto, ela está subjacente a todas as solicitações e ações de um coordenador de departamento. (A1-FGCD)

Sendo um elemento de liderança intermédia, o coordenador de departamento tem uma função básica, à partida, que será estabelecer ligação entre os órgãos de gestão e os professores do departamento. Logicamente que esta ligação implica relação, implica comunicação, portanto convém ser uma comunicação clara, com pouco ruído, para poder tornar-se eficaz. (A1-FGCD)

A comunicação é muito importante para fomentar o respeito pela posição de cada um enquanto pessoa e enquanto profissional. (A2-FGCD)

Comunicar de forma clara, estar recetivo a escutar aquilo que o outro nos diz, pode de alguma forma evitar conflitos ou, no caso de eles aparecerem, a facilitar a gestão dos mesmos. (A2-FGCD)

---

O apoio aos docentes, escolhido como uma das três facetas mais importantes que envolvem a função dos coordenadores de departamento por 5 dos 6 coordenadores de departamento do A1 e por metade dos do A2, é caracterizado por uma partilha de saberes e práticas ou simplesmente como uma escuta ativa, sendo abarcadas tanto as suas qualidades profissionais como humanas. Baseia-se em relações de confiança mútua e paridade que levam à partilha de questões e dificuldades discutidas entre os docentes e o seu coordenador e que conduzem a um crescimento pessoal e profissional, num clima

de colaboração. Este apoio funciona também como uma forma de apresentação dos agrupamentos e dos respetivos projetos de modo a inserir os novos professores nas suas dinâmicas e a mobilizá-los. Na perspetiva dos coordenadores, este apoio funciona como uma forma de garantir segurança aos docentes.

As declarações dos coordenadores de departamento em que se baseia a nossa interpretação apresentam-se no quadro III.14.

#### Quadro III. 14 - A importância do apoio aos docentes (FGCD)

---

Vejo o apoio aos docentes como uma partilha daquilo que sei, dentro do círculo onde me movimento no contexto da escola. [...] Tenho de ser alguém com quem eles possam contar quando precisam e, dentro daquilo que eu sei, esclarecendo as dúvidas ou fazendo-as chegar a quem de direito. E ajudá-los também tem uma vertente fundamental que é conseguir abrir perspetivas aos colegas no sentido da própria formação pessoal e profissional. (A1-FGCD)

Se calhar a nível humano, em primeiro lugar, mas também didático, pedagógico e científico. [...] Às vezes, quando me colocam uma dúvida, conversamos todos, ou um grupo, e tiramos dúvidas uns aos outros. Portanto, eu não sou aquela que sabe, mas talvez por isso mesmo esteja mais aberta a discutir com os outros e a dar abertura para que os colegas coloquem as suas questões. (A1-FGCD)

O apoio aos docentes é fundamental, porque sobretudo aqueles que chegam de novo à escola não conhecem a dinâmica da escola, não conhecem a forma como nós nos movimentamos, os nossos objetivos, as nossas características, e nós damos esse tipo de apoio. (A1-FGCD)

É importante as colegas sentirem que em qualquer situação estão apoiadas. Seja qual for a decisão que tomarem, está sempre alguém na retaguarda que as apoia, que as defende quando é necessário, não é? E, às vezes, a vida particular também influencia bastante o desempenho e sabendo que têm o apoio e a compreensão da coordenadora torna-se mais fácil. (A2-FGCD)

O apoio aos docentes é fundamental que comece no primeiro dia, quando chegam. E esse primeiro impacto é tão importante, a forma como mostramos a escola [...] Enfim, essa alegria, esse entusiasmo que deve marcar o primeiro encontro, a meu ver, deve depois ser uma constante, ou seja, cada vez que nos encontramos, reforçar esse apoio que tem de estar sempre presente. (A2-FGCD)

---

Apenas escolhida como um dos três itens mais importantes por um dos seis coordenadores do A1 e por metade dos do A2, a vertente da tomada de decisão parece ocupar um lugar de maior importância no trabalho que estes últimos coordenadores desempenham junto dos respetivos agrupamentos. Contudo, durante as sessões de *focus group*, vários coordenadores se lhe referiram, demonstrando que, embora não tenha sido uma das escolhas prioritárias, representa algo importante. Os coordenadores sublinham a necessidade de os departamentos serem ouvidos e as decisões serem partilhadas para que existam objetivos comuns; no entanto, referem que existem situações em que têm

de tomar decisões pelo departamento, quer por não existir tempo para o auscultar, quer pela dificuldade de chegar a consensos ou mesmo a maiorias.

As afirmações dos coordenadores de departamento que servem de base à nossa análise encontram-se no quadro III.15.

#### **Quadro III. 15 - A importância da tomada de decisão (FGCD)**

---

As tomadas de decisão têm de ser partilhadas para que possam ser aceites, interiorizadas e implementadas, porque, se forem de cima para baixo, as pessoas não tomam como suas essas decisões e o trabalho não evolui. (A1-FGCD)

Tem realmente de ser um líder e perceber quando é que é altura de se tomarem decisões que deverão ser democráticas. Mas às vezes há circunstâncias que podem requerer alguma unilateralidade porque a necessidade o pode exigir. (A1-FGCD)

Se tudo isto funcionar bem [a auscultação aos departamentos], o departamento sente-se uma peça ativa dentro do agrupamento. (A1-FGCD)

É sempre importante que seja uma decisão de grupo, porque foi discutida, analisada e houve uma decisão unânime, ou pelo menos por maioria – e tantas vezes fazemos votações depois de cada um tomar as suas opções. A tomada de decisão é muito importante, também, para que o grupo funcione. (A2-FGCD)

Por vezes temos de tomar decisões, nós, como coordenadores, porque não conseguimos chegar a consensos, mas quando tomamos estas decisões, temos de estar convictos de que elas são as mais corretas, ouvir os colegas. (A2-FGCD)

---

Também a gestão e monitorização têm uma importância diferente na perspetiva dos coordenadores dos dois agrupamentos: quatro dos seis coordenadores do A1 creem que é uma das três vertentes mais importantes do seu trabalho contra dois do A2. Esta escolha parece ter uma relação com as declarações das diretoras durante as entrevistas, tendo o do A1 referido a monitorização associada ao trabalho dos coordenadores cinco vezes, tal como demonstramos no quadro III.8, e o do A2 nenhuma vez. Pensamos, por isso, que em cada um dos agrupamentos há diferentes exigências neste aspeto, que se refletem nas escolhas feitas pelos coordenadores.

As declarações dos coordenadores de departamento sobre a importância da gestão e monitorização na sua função, apresentadas no quadro III.16, parecem transmitir conceções diferentes: as dos coordenadores que pertencem ao A1 estão alinhadas com as afirmações da sua diretora e voltadas para um “controlo amigável” muito

pormenorizado (de práticas pedagógicas, de ações do plano de melhoria), em função de uma prestação de contas relativa aos compromissos advenientes da adesão ao Programa TEIP que gera uma pressão notória. O coordenador de departamento do A2 encara este item num sentido alargado, referindo a reflexão sobre processos de melhoria e resultados, busca de soluções e também participação em questões mais funcionais como gestão de turmas, horários, espaços, etc.

### Quadro III. 16 - A importância da gestão e monitorização (FGCD)

Esta gestão e monitorização de facto tem de existir, mas de uma forma partilhada e bilateral. No fundo, o coordenador é aqui um pivô. (A1-FGCD)

Num agrupamento tão controlado pelas instâncias externas pelo facto de ser TEIP, os coordenadores de departamento têm também de fazer parte da cadeia, portanto temos de monitorizar muitos aspetos do trabalho dos professores, porque, ao fim e ao cabo, somos os responsáveis por um departamento. Temos de saber o que acontece e se alguma coisa não estiver a correr bem, temos de intervir para ajudar a melhorar atempadamente. (A1-FGCD)

Temos de monitorizar aquilo que se faz para podermos dar, nos órgãos, o *feedback* daquilo que está a acontecer. (A1-FGCD)

É preciso que haja alguém que, de vez em quando, põe as pessoas a refletir sobre o trabalho que foi desenvolvido, as metas que foram alcançadas; quando não são, refletirmos sobre o motivo de não termos chegado onde pretendíamos e também ajudar a fazer a gestão de toda uma série de elementos que são cada vez mais complicados de gerir numa escola: alunos, horários complicados, falta de espaço, todas essas coisas que nós sabemos. (A2-FGCD)

Relativamente à gestão de conflitos, foi escolhida preferencialmente pelos coordenadores do A2 (quatro, contra dois do A1), mas foi um assunto mencionado em relação com outras dimensões da atividade do coordenador de departamento como a comunicação ou a tomada de decisão. Conforme indica o quadro III.17, a gestão de conflitos foi considerada em duas vertentes: o reconhecimento do coordenador e da sua autoridade, por um lado; e a sua influência para evitar ou ajudar a resolver conflitos entre outros docentes, por outro. Ambos os prismas fazem apelo a qualidades pessoais e profissionais do coordenador (abertura, tolerância, ponderação, conhecimento) que o fazem ter alguma ascendência como mediador nos casos patentes ou para evitar questões apoiando-se na abertura ao diálogo e numa comunicação clara.

### Quadro III. 17 - A importância da gestão de conflitos (FGCD)

O coordenador de departamento tem de ser uma pessoa aceite pelos outros e reconhecido pelos pares por algum motivo: ou pela experiência, ou pelos seus conhecimentos científicos, ou pelas suas qualidades humanas. Desde que seja reconhecido pelos pares, a sua intervenção em eventuais conflitos é respeitada e depois todo o trabalho pode desenvolver-se com normalidade. (A1-FGCD)

Aparecem sempre situações que têm de ser geridas e se o coordenador for uma pessoa que não tenha uma certa ponderação, tolerância, bom senso, as coisas às vezes podem descambar para situações desagradáveis. (A1-FGCD)

Um grupo que sinta que tem margem para se manifestar, para ser ouvido, para defender as suas opiniões, se calhar funciona melhor – e é importante saber gerir estes conflitos para que o grupo funcione. (A2-FGCD)

A verdade é que um bom investimento na comunicação tende a evitar os ruídos que levam ao conflito. (A2-FGCD)

Temos de ter algum estofa, algum bom senso para os conseguir gerir. (A2-FGCD)

Comunicar de forma clara, estar recetivo a escutar aquilo que o outro nos diz, pode de alguma forma evitar conflitos ou, no caso de eles aparecerem, a facilitar a gestão dos mesmos. (A2-FGCD)

Seguidamente, apresentamos o quadro III.18, que exprime a perceção dos coordenadores de departamento sobre as características predominantes para desempenhar as funções inerentes ao seu cargo e que reflete as suas afirmações anteriores.

### Quadro III. 18 – Características necessárias aos coordenadores de departamento (FGCD)

Tópico	Características do coordenador
Para fomentar uma boa comunicação	Claro, honesto, empático, assertivo, claro.
No apoio aos docentes	Efcaz, humano, bom ouvinte, coerente, disponível, justo.
Para ajudar à tomada de decisão	Sensato, assertivo, democrático.
Para gerir e monitorizar	Conhecedor, rigoroso, recetivo e organizado.
Para gerir conflitos	Humano, bom ouvinte, neutro, sensato, paciente, bom comunicador, sereno, sensível e sensato.
Outras características pessoais	Tolerância, sensatez, saber estabelecer boas relações interpessoais, gosto pelo que se faz, alegria, entusiasmo, saber encorajar, agarrar o lado bom mesmo quando não se concorda, acreditar no que se faz, vestir a camisola, ser a voz do departamento.

Os coordenadores de departamento foram questionados sobre a percepção que têm da sua liderança. O impulso de todos, em ambos os agrupamentos, foi negar que são líderes, demonstrando um certo receio ou reserva em relação ao próprio termo. Com o desenvolvimento do diálogo, muitos foram admitindo atitudes conotadas com a liderança, à exceção de um (pertencente ao A2).

Nos extratos mais significativos dos seus depoimentos, transcritos no quadro III.19, os coordenadores do A1 consideram que têm uma responsabilidade acrescida no agrupamento, mas que a falta de autonomia para as suas funções os leva a serem “cumpridores de ordens” e “executores de tarefas”. Não obstante, e de acordo com o que anteriormente afirmaram ser as suas funções, revelaram que a sua experiência ajuda a resolver dificuldades de colegas; que, em clima de diálogo, levam o departamento a encontrar consensos e a tomar decisões, reconhecendo a sua influência nas resoluções tomadas. Estes coordenadores sentem-se líderes quando são aceites e reconhecidos, merecendo o respeito dos pares do departamento, devido ao seu trabalho e empenho e quando recorrem a eles em alguma dificuldade.

Os coordenadores do A2, embora não creiam que os colegas os vejam como líderes devido à situação de paridade na estrutura da carreira, declararam que são “líderes camuflados”, pois não sendo claramente reconhecidos como tal, apoiam os colegas, envolvem-nos, influenciam-nos, geram consensos através do diálogo, conseguem até “manipular um departamento” (*sic*).

Os coordenadores de ambos os agrupamentos referiram o seu papel na construção da identidade dos departamentos e dos agrupamentos, admitindo que o funcionamento e a cultura de uma escola passam pelo envolvimento dos departamentos.

#### **Quadro III. 19 – A liderança dos coordenadores de departamento (FGCD)**

---

Eu, pessoalmente, não me sinto líder, sinto-me uma colega com um bocadinho mais de experiência, sobretudo em relação às colegas mais novas, a quem as colegas recorrem muitas vezes para as ajudar a superar dificuldades. É isso que eu tento fazer. E depois, em relação às estruturas, sinto-me uma pessoa com mais responsabilidades. (A1- FGCD)

Eu associo a palavra “liderança” a alguém que impõe a sua maneira de ver e leva os outros a. Quando nós dizemos “ele é líder”, é porque há muitas iniciativas que consegue transmitir e levar os outros a fazer. Pode ser pelo lado positivo ou pelo lado negativo. E aí não acho que eu seja líder. Eu gosto de ouvir opiniões, de as discutir, de levar o grupo a tomar decisões e por isso eu acho que não sou líder, sou só orientadora. (A1- FGCD)

---

Sinto-me responsável ou com uma responsabilidade acrescida, sinto-me pouco autónoma e apenas cumpridora de ordens. Não gosto de ser líder. Gosto de conversar, gosto de encontrar um equilíbrio nas coisas, mas tudo em consenso. Se isso é ser líder, não sei... (A1- FGCD)

Efetivamente, sinto-me líder, mas por vezes sou mais uma executora de tarefas. (...) Desenvolver um trabalho de liderança implica autonomia. Nós temos pouca autonomia. A escola em si já tem, quanto mais nós, ao nível dos departamentos, ou ainda ao nível dos grupos de recrutamento. (A1- FGCD)

E depois há os momentos em que não nos sentimos como líderes, quando queremos ter essa autonomia para podermos decidir coisas ou fazer outras coisas que eu acho que até podiam ser um caminho mais correto. Mas claro, nós estamos espartilhados por determinadas... pronto, pela própria organização... normas, regras e, portanto, nessas alturas, olha, sinto-me mais um executante das políticas e das coisas que temos de fazer do que propriamente um líder, não é? (A1- FGCD)

A realidade é que o departamento reage muito em consonância com aquilo que eu espero e para que eu o oriento. Se isto é fazer uma boa liderança, então eu se calhar consigo. (A1- FGCD)

Bom, mas sinto-me líder quando os colegas me reconhecem pelo trabalho que eu faço, pelo esforço que eu faço para ter as coisas minimamente organizadas e feitas atempadamente e com o melhor que eu sei e com o melhor que eu posso fazer. E quando sinto que eles recorrem a mim por algum motivo, para perguntar sobre alguma coisa – “Como é que eu posso fazer isto?”, “Como é que vamos dar a volta àquilo?” – eu digo “Bom, a coisa se calhar aqui funcionou”. (A1- FGCD)

(...) ser líder no sentido de poder ajudar a construir a identidade de um departamento e de um agrupamento, de poder influenciar o departamento nas suas tomadas de decisão para esse caminho, acho que sou um bocadinho, acho que sim. E esta influência não surge como resultado de uma imposição, surge, como vocês já disseram, como resultado do diálogo, do reconhecimento e da aceitação e acho que acontece frequentemente. (A1- FGCD)

(...) quando nos reconhecem como um igual, mas com funções diferentes e com um cargo diferente, mas reconhecendo-nos como iguais, somos respeitados. E aí eu sinto-me como um líder. (A1- FGCD)

Liderar, eu pessoalmente de todo, não. (A2- FGCD)

Eu penso que a maior parte das pessoas não nos vê como líderes. (A2- FGCD)

Nós somos uns líderes camuflados, porque influencio os colegas através da minha opinião. Podem não gostar, podem na altura protestar, mas depois acabam por fazer. Se me perguntar se sou líder, não sou, mas de uma forma camuflada sou. (A2- FGCD)

Deliberadamente talvez não (seja líder), mas reconheço que tenho a capacidade de conseguir dar a volta a algumas situações conflituosas e levar até ao consenso. Eu consigo ir dando a volta, esclarecendo e dialogando e consigo chegar a uma situação mais ou menos consensual e convencer algumas colegas renitentes. (A2- FGCD)

Sim, (os docentes) sentem-se seguros se nós estivermos por trás como um apoio, alguém que sabe aquilo que está a fazer e que tem a certeza do que está a fazer. (A2- FGCD)

Eu acho que, efetivamente, nós somos líderes, lideramos uma estrutura, somos líderes intermédios, mas temos aqui outra questão que tem a ver com a forma como a carreira está estruturada (...) todos podem passar pelos mesmos sítios, todos têm as mesmas habilitações, o que significa que muitas vezes os pares não nos reconhecem esse papel de líderes, porque realmente nós estamos no mesmo patamar, nós somos iguais e isso leva a algumas questões por vezes em relação às lideranças intermédias. De qualquer maneira, também é verdade que o funcionamento de uma escola e a cultura dessa escola passam

---

---

sempre pelo departamento, não é? (A2- FGCD)

Mas o líder é mesmo aquele que acredita, que incentiva, que envolve, que seduz (...) porque se junta aos outros e tem essa capacidade. (A2- FGCD)

Somos líderes, porque muito daquilo que acontece na escola passa pela maneira como os vários departamentos se vão envolver e vão aceitar nomeadamente a tomada de decisões relativamente aos problemas que a escola enfrenta. E nós aí temos um papel fundamental. Um coordenador de departamento consegue manipular um departamento, portanto isso faz de nós líderes – não é positivo nem é negativo, é uma realidade, quer dizer, faz parte de qualquer tipo de liderança, portanto nós somos líderes. (A2- FGCD)

---

### *Questionário aos docentes*

Na primeira questão referente à dimensão “Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular”, é solicitado aos inquiridos que, de entre catorze atributos, selecionem os cinco que consideram mais importantes e os ordenem (1 mais importante, 5 menos importante).

No quadro III.20, estão representados os itens postos à consideração dos inquiridos por ordem de importância atribuída pelos docentes, a percentagem de respostas em cada um dos cinco graus de importância, a média (M) e o respetivo desvio-padrão (DP).

A percentagem de respostas em cada grau de importância foi calculada com referência à amostra total (n=212). Dado que cada sujeito assinalava apenas cinco das catorze opções disponíveis, é variável o número de sujeitos que atribuíram um grau a cada item. Para que a comparabilidade fosse possível, a percentagem foi calculada com referência à amostra total, que respondeu em duas fases: seleção e atribuição de grau.

Atribuíram grau de importância à “Capacidade de comunicação” 115 inquiridos, sendo este atributo o mais valorizado pelos professores ( $M=2.43$ ,  $DP=1.53$ ). Este é simultaneamente o item mais assinalado e o que recebe em média um maior grau de importância. Os outros atributos mais valorizados são a “Facilidade no relacionamento comos docentes do departamento” ( $M=2.72$ ,  $DP=1.40$ ), a “Capacidade para apoiar os docentes do departamento” ( $M=2.77$ ,  $DP=1.29$ ), a “Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento” ( $M=2.81$ ,  $DP=1.38$ ), e a “Capacidade de gestão e monitorização” ( $M=2.91$ ,  $DP=1.41$ ).

**Quadro III. 20 - Atributos mais importantes no coordenador de departamento curricular (QD)  
(1- mais importante, 5 menos importante)**

	<i>n</i>	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DP</i>
Capacidade de comunicação.	115	<b>22.64</b>	9.43	7.55	5.19	9.43	2.43	1.53
Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	129	16.98	11.79	10.38	<b>14.62</b>	7.08	2.72	1.40
Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	124	11.32	<b>14.62</b>	<b>16.51</b>	8.02	8.02	2.77	1.29
Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	129	14.15	12.74	13.21	11.79	8.96	2.81	1.38
Capacidade de gestão e monitorização.	47	5.19	3.77	4.25	5.66	3.30	2.91	1.41
Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	91	5.19	11.79	7.55	8.49	9.91	3.14	1.37
Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.	53	3.30	6.13	3.30	6.13	6.13	3.23	1.41
Competência didática e pedagógica.	53	3.30	4.25	7.08	2.83	7.55	3.28	1.41
Conhecimento profundo da escola.	32	1.89	2.36	3.77	3.30	3.77	3.31	1.35
Competência científica.	31	2.36	2.83	1.42	3.77	4.25	3.32	1.49
Capacidade de gestão de divergências/conflitos.	75	2.83	6.13	8.49	9.91	8.02	3.40	1.24
Formação específica para o desempenho do cargo.	23	2.83	0.47	0.47	2.83	4.25	3.48	1.68
Capacidade para resolver problemas.	62	0.47	5.66	7.55	8.49	7.08	3.55	1.11
Experiência no desempenho do cargo.	26	1.42	0.94	1.42	2.36	6.13	3.88	1.42

Seguindo o mesmo processo, solicitou-se que, de entre os referidos catorze atributos, selecionassem e ordenassem os cinco menos importantes. Os resultados estão expressos no quadro III.21 e demonstram que o atributo menos valorizado pelos inquiridos é a “Formação específica para o desempenho do cargo” ( $M=2.35$ ,  $DP=1.30$ ). O segundo menos valorizado foi a “Experiência no cargo” ( $M=2.42$ ,  $DP=1.41$ ), a “Competência científica” ( $M=2.90$ ,  $DP=1.56$ ), a “Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento” ( $M=3.03$ ,  $DP=1.42$ ) e, em quinto lugar, a “Capacidade de gestão e monitorização” ( $M=3.06$ ,  $DP=1.34$ ).

**Quadro III. 21 - Atributos menos importantes no coordenador de departamento (QD)  
(1- menos importante, 5 mais importante)**

	<i>n</i>	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DP</i>
Formação específica para o desempenho do cargo.	141	31.91	<b>32.62</b>	13.48	12.77	9.22	2.35	1.30
Experiência no desempenho do cargo.	135	<b>36.30</b>	23.70	12.59	16.30	11.11	2.42	1.41
Competência científica.	98	<b>29.59</b>	13.27	18.37	15.31	23.47	2.90	1.56
Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	40	<b>25.00</b>	10.00	15.00	37.50	12.50	3.03	1.42
Capacidade de gestão e monitorização.	85	16.47	17.65	<b>28.24</b>	18.82	18.82	3.06	1.34
Conhecimento profundo da escola.	110	10.00	20.00	<b>39.09</b>	14.55	16.36	3.07	1.19
Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	22	18.18	13.64	<b>22.73</b>	27.27	18.18	3.14	1.39
Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.	45	15.56	17.78	15.56	24.44	<b>26.67</b>	3.29	1.44
Competência didática e pedagógica.	68	10.29	23.53	11.76	<b>33.82</b>	20.59	3.31	1.32
Capacidade de comunicação.	32	9.38	18.75	18.75	18.75	<b>34.38</b>	3.50	1.39
Capacidade de gestão de divergências/conflitos.	60	6.67	16.67	23.33	20.00	<b>33.33</b>	3.57	1.29
Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	17	5.88	5.88	<b>35.29</b>	29.41	23.53	3.59	1.12
Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	19	5.26	15.79	21.05	21.05	<b>36.84</b>	3.68	1.29
Capacidade para resolver problemas.	49	4.08	16.33	14.29	34.69	<b>30.61</b>	3.71	1.19

Observamos que os cinco itens que não se inscrevem nos cinco mais importantes nem nos cinco menos importantes são a “Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); a “Competência didática e pedagógica” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); o “Conhecimento profundo da escola” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); a “Capacidade de gestão de divergências/conflitos” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); e a “Capacidade para resolver problemas” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ).

Na questão seguinte, os sujeitos são convidados a atribuir um grau de concordância, que varia de 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo)

relativamente às práticas do seu coordenador de departamento, que apresentamos no quadro III.22.

As práticas que se evidenciaram como mais frequentes (nas quatro primeiras, a moda situa-se no ponto 4) são: “Acompanha as atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento” ( $M=3.48$ ,  $DP=0.64$ ); “Assegura uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento” ( $M=3.48$ ,  $DP=0.66$ ); “Promove a reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos” ( $M=3.45$ ,  $DP=0.63$ ); “Incentiva a coesão entre os docentes do departamento” ( $M=3.38$ ,  $DP=0.66$ ); “Encoraja a participação dos docentes do departamento na vida do agrupamento” ( $M=3.34$ ,  $DP=0.66$ ); “Estimula a partilha de boas práticas” ( $M=3.34$ ,  $DP=0.69$ ); e “Apoia os docentes do departamento a nível humano” ( $M=3.34$ ,  $DP=0.66$ ).

Por seu turno, são percecionadas como menos frequentes as seguintes práticas: “Coordena formas de atuação na avaliação dos alunos” ( $M=3.03$ ,  $DP=0.81$ ); “Monitoriza o cumprimento de planificações/programas” ( $M=2.96$ ,  $DP=0.91$ ); “Identifica necessidades de formação dos docentes” ( $M=2.95$ ,  $DP=0.80$ ); “Verifica a adequação das planificações” ( $M=2.87$ ,  $DP=0.89$ ); “Garante apoio pedagógico aos docentes” ( $M=2.84$ ,  $DP=0.88$ ); “Promove a formação contínua dos docentes” ( $M=2.80$ ,  $DP=0.85$ ) e, último dos últimos, “Garante apoio científico aos docentes” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ).

Em situação intermédia, destacam-se as seguintes: “Impulsiona tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); “Incentiva a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); “Medeia a resolução de conflitos dentro do departamento” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); “Promove formas de trabalho colaborativo” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); “Estimula a articulação curricular” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); “Tenta combater a resistência à mudança por parte dos docentes do departamento” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ); e “Coordena formas de atuação didática e pedagógica” ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ).

**Quadro III. 22 - Práticas do coordenador de departamento (QD)  
(1- totalmente em desacordo, 4 – totalmente de acordo)**

	1	2	3	4	M	DP
Acompanha as atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento.	1.42	3.32	40.76	<b>54.50</b>	3.48	0.64
Assegura uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento.	1.42	5.21	37.44	<b>55.92</b>	3.48	0.66
Promove a reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos.	0.48	6.19	41.43	<b>51.90</b>	3.45	0.63
Incentiva a coesão entre os docentes do departamento.	0.00	9.57	42.58	<b>47.85</b>	3.38	0.66
Encoraja a participação dos docentes do departamento na vida do agrupamento.	0.48	9.05	<b>46.19</b>	44.29	3.34	0.66
Estimula a partilha de boas práticas.	1.42	8.06	<b>45.97</b>	44.55	3.34	0.69
Apoia os docentes do departamento a nível humano.	0.95	10.48	42.86	<b>45.71</b>	3.33	0.70
Impulsiona tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento.	2.37	9.95	41.71	<b>45.97</b>	3.31	0.75
Incentiva a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos.	1.90	10.00	<b>46.67</b>	41.43	3.28	0.72
Medeia a resolução de conflitos dentro do departamento.	0.95	11.43	48.57	39.05	3.26	0.69
Promove formas de trabalho colaborativo.	2.37	16.11	<b>41.71</b>	39.81	3.19	0.79
Estimula a articulação curricular.	2.37	16.59	<b>45.02</b>	36.02	3.15	0.78
Tenta combater a resistência à mudança por parte dos docentes do departamento.	3.83	16.75	<b>54.55</b>	24.88	3.00	0.76
Coordena formas de atuação didática e pedagógica.	6.67	19.05	<b>38.57</b>	35.71	3.03	0.90
Coordena formas de atuação na avaliação dos alunos.	4.27	18.48	<b>47.39</b>	29.86	3.03	0.81
Monitoriza o cumprimento de planificações/programas.	7.62	20.48	<b>40.48</b>	31.43	2.96	0.91
Identifica necessidades de formação dos docentes.	4.29	21.43	<b>49.05</b>	25.24	2.95	0.80
Verifica a adequação das planificações.	7.69	23.56	<b>42.79</b>	25.96	2.87	0.89
Garante apoio pedagógico aos docentes.	7.80	24.39	<b>43.90</b>	23.90	2.84	0.88
Promove a formação contínua dos docentes.	6.70	27.27	<b>44.98</b>	21.05	2.80	0.85
Garante apoio científico aos docentes.	9.62	25.96	<b>48.56</b>	15.87	2.71	0.85

### *Documentos orientadores dos agrupamentos e outros*

No que se refere ao perfil dos coordenadores de departamento, não existe qualquer referência nos documentos de ambos agrupamentos, a não ser a repetição da legislação.

Os regulamentos internos dos agrupamentos 1 e 2 apresentam um conteúdo praticamente decalcado. Definem as seguintes competências dos coordenadores de departamento: representação do departamento no conselho pedagógico; convocação e presidência às reuniões de departamento; garantia da participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno; identificação das necessidades de formação dos docentes do departamento e colaboração com as estruturas de formação contínua (RI-A1; RI-A2). Para além destas, o plano de melhoria do A1 aponta explicitamente a monitorização das áreas do plano de melhoria como tarefa destinada aos coordenadores de departamento (PM-A1).

Admitindo que as competências atribuídas aos coordenadores de departamento pelos regulamentos internos dos dois agrupamentos tentam concretizar as ideias-chave subjacentes às competências delineadas pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 12 de junho - coordenação, supervisão, articulação e colaboração –, parecem-nos, contudo, apresentar uma distância considerável da real dimensão do seu trabalho, segundo a perceção dos docentes, dos próprios coordenadores e das diretoras dos agrupamentos.

### **2.2.3. Formas de comunicar com os departamentos**

#### *Focus group com os coordenadores de departamento*

Lançamos aos coordenadores de departamento uma questão que visava apurar as formas privilegiadas de comunicação com os docentes dos departamentos, cujas respostas apresentamos no quadro III.23. Em ambos os agrupamentos, o e-mail é a forma mais frequente de partilhar informações ou auscultar os colegas em situações urgentes, devido sobretudo à rapidez que proporciona. No entanto, esta facilidade de contacto

traz, também, desvantagens, pois os coordenadores referem que há, por vezes, excesso de informação – facto que acontece nos dois agrupamentos – o que faz com que a comunicação efetiva possa falhar.

Para assuntos mais particulares, o contacto pessoal e presencial é considerado o mais importante e eficaz, recorrendo-se, quando necessário, ao telefone ou telemóvel.

O recurso às redes sociais é conotado com as relações particulares e o lúdico, a informalidade, não servindo, em nenhum dos dois agrupamentos, para as relações de trabalho.

Alguns coordenadores também consideraram meio de comunicação a plataforma Moodle, a Dropbox, ou a Google Drive utilizados como repositório ou meio de partilha de fichas de trabalho, testes e outros materiais didáticos, afirmando que os docentes que estão de novo nos agrupamentos não estão habituados a semelhante cultura de partilha.

### Quadro III. 23 – Meios de comunicação utilizados com o departamento (FGCD)

---

Pessoalmente. (A1-FGCD)

Telefonicamente. (A1-FGCD)

O *e-mail* é o mais comum, mais rápido e eficaz. (A1-FGCD)

Não me parece o meio mais importante [o mail]. É muito bom para enviar informações, mas não tanto para trocar ideias. (A1-FGCD)

Hoje em dia, a escola tem um excesso de informação que é contraproducente. As pessoas diariamente são bombardeadas com informação da escola e muitas delas já olham para aquilo e nem abrem, nem vão digerir a informação. (A1-FGCD)

Dropbox, Moodle e isso servem-nos de arquivo a que todos os professores de um grupo têm acesso. (A1-FGCD)

[Redes sociais] para trabalho, não. Só para uma relação mais lúdica e pessoal. De resto, não. (A1-FGCD)

Comunicação oral informal, comunicamos muito por *mail*, muito, muito por *mail*, aliás, não há um recurso que não chegue a qualquer pessoa logo de imediato, uma dúvida que não seja partilhada. (A2-FGCD)

Todo o material é partilhado. Dropbox, Google Drive, Moodle... Mas também é muito importante uma conversa, um telefonema. (A2-FGCD)

Há uma necessidade muito grande de as coisas serem muito partilhadas, os colegas às vezes até se queixam que lhes chegam coisas em excesso. (A2-FGCD)

---

Os colegas que vêm para cá ficam pasmados [...], porque não estão habituados a esta cultura de partilha

---

intensa, consistente, coerente; não é, de facto, algo que seja muito comum noutras escolas [...]. Nós damos-lhe acesso à Dropbox com todos os testes, todas as fichas de todos os anos, portanto é um manancial de documentação. (A2-FGCD)

Redes sociais só para relações pessoais. (A2-FGCD)

### *Questionário aos docentes*

Solicitamos aos docentes que ordenassem os meios de comunicação entre o coordenador e respetivo departamento. Para obter um grau de importância traduzido numa variável ordinal para a qual pudessem ser calculadas medidas de tendência central, a não utilização foi codificada com 9, traduzindo a menor importância possível. Não responderam a esta questão 15 sujeitos.

Conforme está expresso no quadro III.24, os docentes dos dois agrupamentos consideram de maior importância o contacto pessoal e presencial na comunicação dos coordenadores com os docentes do seu departamento ( $M=2.24$ ,  $DP=2.05$ ,  $Md=1$ ), seguidos das reuniões ( $M=2.37$ ,  $DP=1.28$ ,  $Md=2$ ), e o correio eletrónico pessoal ( $M=4.39$ ,  $DP=2.75$ ,  $Md=3$ ).

Não foi reconhecida pelos docentes importância assinalável ao correio eletrónico institucional, ao placard na sala de professores/sala de departamento, ao telefone e telemóvel, à plataforma Moodle, às redes sociais e a outros meios.

A comparação entre os meios de comunicação que os coordenadores de departamento afirmam utilizar e a importância que os docentes lhe atribuem parece revelar alguns problemas de comunicação que os próprios coordenadores diagnosticaram nas suas declarações: sendo o correio eletrónico o meio mais utilizado, não é tido como o mais importante pelos professores, o que parece denotar alguma falta de eficácia.

O contacto pessoal e presencial é considerado o mais importante e eficaz pelos coordenadores para tratar questões mais particulares, o que é confirmado pela opinião dos inquiridos. No contacto pessoal, o telefone ou telemóvel são tidos como um recurso de certa forma excepcional, o que vem ao encontro da classificação feita pelos docentes.

Relativamente à Plataforma Moodle, ela é considerada importante se o acesso a documentos for considerado comunicação; provavelmente, para a maior parte, o acesso a um repositório não é comunicação entre o coordenador e o respetivo departamento.

Definitivamente, as redes sociais não servem propósitos profissionais nestes dois agrupamentos.

**Quadro III. 24 - Meios de comunicação utilizados pelo coordenador de departamento (QD)  
(1- mais importante)**

	Não utilizado	1	2	3	4	5	6	7	8	M	DP
Contacto pessoal e presencial	6.09	<b>53.30</b>	20.81	9.14	6.60	4.06	0.00	0.00	0.00	2.24	2.05
Reuniões	0.00	25.89	<b>38.58</b>	20.30	8.12	3.05	3.55	0.51	0.00	2.37	1.28
Mail pessoal	23.35	8.12	16.75	<b>29.44</b>	15.23	5.58	0.51	1.02	0.00	4.39	2.75
Mail institucional	<b>29.44</b>	12.69	17.26	27.41	8.12	2.54	2.03	0.00	0.51	4.56	3.06
Placard na sala de professores/ sala de departamento	<b>42.35</b>	1.02	2.04	3.57	20.92	20.41	6.12	3.06	0.51	6.45	2.37
Telefone/telemóvel	<b>45.92</b>	0.00	3.57	4.08	19.39	16.33	7.65	3.06	0.00	6.59	2.39
Moodle	<b>77.55</b>	0.00	1.02	1.53	8.67	4.59	4.59	2.04	0.00	8.04	1.88
Rede social	<b>93.88</b>	0.00	0.00	0.51	0.00	1.02	0.51	1.02	3.06	8.86	0.67
Outro	<b>97.96</b>	0.51	0.00	0.00	0.51	0.00	0.51	0.51	0.00	8.91	0.72

#### *Documentos orientadores dos agrupamentos e outros*

Os documentos de ambos os agrupamentos são omissos, excetuando-se a indicação de que as convocatórias das reuniões são afixadas “em expositores de fácil acesso e visibilidade” (RI-A1) e “nos locais previstos para o efeito” (RI-A2). Concluímos, assim, que a preocupação com a comunicação nos departamentos não se encontra espelhada nestes documentos normativos.

## 2.2.4. Modos de trabalhar no departamento

### *Entrevista às diretoras*

Questionadas sobre o trabalho colaborativo, ambas as diretoras afirmaram que nos seus agrupamentos lhe é dada muita importância e que é uma prática generalizada, tal como fica patente nas diversas citações transcritas no quadro III.25. Assim, em ambos os agrupamentos, parece haver práticas sedimentadas de trabalho conjunto entre os professores que lecionam os mesmos níveis, com a elaboração de planificações, produção e partilha de recursos para as aulas, matrizes e instrumentos de avaliação, atividades do plano anual de atividades, reflexão sobre os resultados, etc. Trata-se de uma prática generalizada, embora a diretora do A2 faça menção a uma pequena franja de resistentes.

Segundo as declarações da sua diretora, o A1 leva mais longe o trabalho colaborativo entre docentes, através da operacionalização de um projeto de supervisão com participantes voluntários, que surgiu de uma formação em contexto, com duas vertentes: a didática, com observação de aulas, encontro prévio à observação e reflexão conjunta subsequente; a comportamental, para controlo da indisciplina, também com presença em aulas e reflexão conjunta.

#### **Quadro III. 25 – Importância e generalização do trabalho colaborativo (ED)**

---

Há práticas antigas de os professores reunirem por grupos de trabalho, consoante os níveis que lhes são distribuídos, com as suas planificações, com a produção e partilha de recursos, etc. (A1-ED)

O trabalho colaborativo faz-se ao nível da planificação, da produção e partilha de recursos, dos instrumentos de avaliação, da supervisão em sala de aula. Esta forma de trabalho colaborativo é ao nível da observação da sala de aula e quem vai articular com o professor titular faz com ele um momento preparatório, tem um instrumento de observação que é criado de modo consensual e depois há o após. Alguns colegas formulam essa reflexão através das expressões “eu não faria isto, eu faria assim, porque...”. Isto resulta quando as pessoas gostam umas das outras e acreditam no trabalho das outras e acho que isso é fundamental. (A1-ED)

Temos uma turma do curso vocacional em que todos os professores do conselho de turma trabalharam numa vertente deste projeto [de supervisão] que é a indisciplina, com aulas de porta aberta para o outro colega ir lá, e as conclusões foram bastante interessantes e os professores envolvidos consideraram que foi muito positivo este trabalho, apresentaram-no até numas jornadas numa universidade. Pronto, são algumas práticas, são princípios, são dinâmicas que criamos no sentido de alcançar a melhoria. (A1-ED)

---

Tivemos duas ações de formação sobre supervisão pedagógica. Este modelo nada tem a ver com a avaliação de desempenho, isto tem a ver com a aproximação voluntária entre as pessoas e eu acho que aqui é que está o segredo. [...] Eu junto-me com quem tenho mais afinidade para trabalhar, com quem eu gosto de trabalhar. Posso gostar menos e formalmente tenho de trabalhar com toda a gente, mas num projeto que é escolhido por mim eu trabalho... eu vou à tua aula, tu vens à minha... (A1-ED)

O que acontece aqui com o trabalho colaborativo é que, se as pessoas acreditarem nas outras, com certeza podemos melhorar. Há erros que uma pessoa faz inadvertidamente ou em que nunca pensou e o colega que está ao lado pode dar-lhe ideias diferentes... ou então reconhece que o outro fez melhor e aprende com ele. (A1-ED)

Quer a nível da preparação das aulas, das planificações, da reflexão sobre os resultados, do plano anual de atividades, nós fazemos trabalho colaborativo. (A2-ED)

Tentamos que [o trabalho colaborativo] abranja todas as pessoas. Ainda há aqueles que são mais resistentes e que não gostam tanto de trabalhar dessa forma e nós vamos insistindo sempre. (A2-ED)

Depois torna-se aquele vício, quando trabalhamos assim já não sabemos fazê-lo de outra maneira, porque precisamos dos colegas para refletir e trabalhar em conjunto. E há grupos em que funciona a 100% e bem e nas mais diversas áreas, não só na planificação. (A2-ED)

No que diz respeito ao papel dos coordenadores de departamento na implementação do trabalho colaborativo, as duas diretoras consideram a sua participação, mas colocando a tónica em diferentes funções (*vide* quadro III.26), que se afiguram decorrentes do nível de prestação de contas a que os respetivos agrupamentos estão sujeitos ou do grau de consolidação dessa forma de trabalhar em cada agrupamento: no A1, que integra o Programa TEIP, os coordenadores monitorizam a sua execução; no A2, mobilizam (“insistem”) para esse trabalho.

#### **Quadro III. 26 – Papel dos coordenadores de departamento na implementação do trabalho colaborativo (ED)**

Temos institucionalizado o trabalho colaborativo, no conselho pedagógico definimos algumas linhas de orientação e o coordenador tem de monitorizar o que se passa nos vários grupos disciplinares que fazem parte do seu departamento, se reúnem, se não reúnem, se planificam, se trocam materiais. Claro que o coordenador não é um polícia, mas tem de monitorizar esse trabalho. (A1-ED)

Ainda há aqueles que são mais resistentes e que não gostam tanto de trabalhar dessa forma e nós vamos insistindo sempre. Aí, os coordenadores de departamento têm um papel muito importante e regra geral conseguem fazê-lo, mas há sempre ali... tenho talvez 3 ou 4 casos complicados, o que no universo dos professores do agrupamento não é muito grave, mas existe e prejudica. (A2-ED)

Foram solicitados às diretoras exemplos de práticas de articulação entre disciplinas, anos e ciclos, nos respetivos agrupamentos, que estão expressos no quadro III.27.

A diretora do A1 referiu a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo; as equipas do prolongamento de horário e os professores do 1.º Ciclo; as Atividades de Enriquecimento Curricular, no 1.º Ciclo, e os professores titulares desse ciclo; os professores que lecionaram o 4.º ano e os conselhos de turma do 5.º ano; articulação na disciplina de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo com os professores de Inglês do 2.º Ciclo; o plano de melhoria do agrupamento visa a articulação curricular e está a ser preparada uma articulação de conteúdos mais consistente; no campo desportivo e lúdico, entre o 4.º e 5.º anos; intervenção de professores do 2.º Ciclo em aulas do 1.º Ciclo. Apesar de existirem práticas diversificadas, a diretora considera que é um campo a aprofundar e a tornar mais consistente.

A diretora do A2 crê que a articulação horizontal é um aspeto alcançado, opinião que considera fundamentada pela monitorização realizada periodicamente. A exequibilidade da articulação curricular vertical é tida como mais complexa e, fruto da avaliação externa do agrupamento, foi formado um grupo de trabalho para elaborar um referencial mais coeso, de modo a aprofundar as experiências que têm sido feitas nesse domínio.

#### **Quadro III. 27 - Exemplos de práticas de articulação entre disciplinas, anos e ciclos (ED)**

No início do ano letivo, os professores do 4.º ano vêm aos conselhos de turma do 5.º ano testemunhar o trabalho que fizeram; temos ao nível das AEC (atividades de enriquecimento curricular) e os professores do 1.º ciclo, temos ao nível do pré-escolar com o 1.º ciclo. Temos isto em escada, a articulação vertical. (A1-ED)

Neste momento temos em algumas escolas prolongamentos para além do horário escolar, de manhã e ao fim da tarde, e há equipas de articulação do trabalho que as crianças fazem nesse tempo para assegurarem que tem a ver com o projeto curricular que desenvolvem na escola. (A1-ED)

O nosso plano de melhoria tem uma ação sobre a articulação, que incide sobre a articulação transversal e ao nível vertical. A equipa responsável por esta ação de melhoria está neste momento a trabalhar, há monitorização por parte do conselho pedagógico no sentido de ver que pontos é que, por exemplo, no Inglês, o 1.º e 2.º ciclos articulam e até nas AEC; depois também a articulação dos currículos, como é que se podem trabalhar alguns conteúdos de forma articulada. (A1-ED)

Por exemplo – e isto também se pode chamar articulação – os alunos do 4.º ano vêm à escola sede participar, por exemplo, no Desporto Escolar, fazendo atividades desportivas com os alunos do 5.º ano; vêm nos dias abertos à comunidade fazer atividades com os alunos mais velhos, que as prepararam. (A1-ED)

Também temos atividades com os professores do 2.º ciclo, que vão às aulas do 1.º ciclo, quer ao nível das aprendizagens mais formais ou menos. Este ano tivemos um clube de teatro que levou uma peça a

---

todas as escolas do agrupamento, etc. (A1-ED)

Eu acho que temos muito a mudar aí. [...] Temos criado algumas dinâmicas pontuais e penso eu que não há uma visão de conjunto... essas dinâmicas pontuais não fazem parte de um projeto conjunto. São dinâmicas muito importantes, sentimos a necessidade de as fazer, mas agora pretendemos envolver todo o agrupamento. [...] Este projeto está a nascer, ou melhor, está a crescer, porque parte de todas as dinâmicas que o agrupamento já criou, dando-lhe maior consistência e tornando-as sistemáticas. Neste momento temos atividades pontuais, muito ricas – não estou a desvalorizá-las -, mas não estão interligadas, precisamos ali de um fio condutor e de um projeto sistematizado. (A1-ED)

Quanto à articulação horizontal, é fácil, funciona bem, é monitorizada no final de todos os períodos, nas nossas atas de conselho de turma temos inclusivamente uma grelha onde se regista a articulação que é feita entre as diferentes disciplinas. Muito bem. (A2-ED)

A articulação vertical não funciona muito bem. Há algumas iniciativas, sim. As próprias metas, no que diz respeito à Matemática, por exemplo, ou ao Português, articulam verticalmente. Mas a articulação vertical em que se incluem já outras disciplinas é um trabalho difícil de fazer e nós, na última avaliação externa, acho que foi a única nota que tivemos que devíamos ter em atenção a melhoria do sistema que tínhamos. Estamos a tentar fazê-lo, mas não é fácil para nós fazer isso. (A2-ED)

Neste momento, tenho duas coordenadoras de departamento a trabalhar nessa matéria para ver se conseguimos ter um referencial mais coerente do que aquele que temos, mas não é de todo um assunto fácil. Ela existe. Se me perguntar se nos satisfaz e se achamos que está perfeito, não, não achamos. Portanto, continuamos a trabalhar à procura de algo mais consistente e ecológico. (A2-ED)

---

Quanto à intervenção dos coordenadores de departamento nas decisões e na implementação da articulação curricular, ambas as diretoras se colocam numa perspetiva de futuro (*vide* quadro III.28), aludindo aos projetos de articulação em preparação, o que ratifica a perspetiva de que há lacunas consideráveis na articulação feita atualmente e de que é um aspeto a melhorar. Os coordenadores de departamento – ou equipas de coordenadores - estão desde já envolvidos na conceção dos projetos.

#### **Quadro III. 28 - Intervenção dos coordenadores de departamento nas decisões e na implementação da articulação curricular (ED)**

---

[Pretendemos envolver todo o agrupamento num projeto de articulação] e os coordenadores de departamento vão estar aí envolvidos diretamente, quer ao nível da articulação dos próprios programas, não é?, quer ao nível da criação de algumas atividades para os alunos com alguns conteúdos articulados. (A1-ED)

Neste momento, tenho duas coordenadoras de departamento a trabalhar nessa matéria para ver se conseguimos ter um referencial mais coerente do que aquele que temos, mas não é de todo um assunto fácil. Ela existe. Se me perguntar se nos satisfaz e se achamos que está perfeito, não, não achamos. Portanto, continuamos a trabalhar à procura de algo mais consistente e ecológico. (A2-ED)

Seguidamente, pretendemos saber em que momentos há reflexão sobre os resultados dos alunos e se é habitual definirem-se estratégias para a melhoria. As sequências significativas dos depoimentos das diretoras encontram-se no quadro III.29.

A diretora do A1 referiu dois grandes momentos, por ano letivo, em que é habitual a reflexão sobre os resultados, em janeiro e no final do ano letivo, com uma reunião de docentes, por ciclo, para apresentação dos resultados, seguida de outra, por grupo disciplinar, para definição de estratégias de recuperação dos alunos. No final do ano letivo, numas jornadas de reflexão, são apresentadas sugestões de melhoria para o ano seguinte. Nos conselhos de turma de avaliação, é monitorizado o cumprimento das metas contratualizadas com o Programa TEIP e são pensadas estratégias de melhoria; trimestralmente, nas reuniões de departamento também são feitos balanços e delineadas estratégias de melhoria, podendo recorrer a um guião de estratégias elaborado no agrupamento (trata-se de uma compilação de estratégias de ensino e aprendizagem, por disciplina ou grupo de disciplinas afins). Quanto à avaliação externa dos alunos, existe um banco de dados elaborado pelo grupo de autoavaliação do agrupamento, havendo também reflexão sobre os resultados. Todas estas dinâmicas associadas à melhoria dos resultados e ao cumprimento de metas contratualizadas relacionam-se com as prestações de contas a que os agrupamentos ou escolas TEIP estão obrigadas para que possam continuar a estar inseridos no Programa. Para além disso, apercebemo-nos de que é importante para o A1 obter bons resultados na avaliação externa dos alunos por uma questão de prestígio junto da comunidade. Verificamos, contudo, que, pelo menos neste agrupamento, isto significa um acréscimo de pressão sobre o trabalho dos docentes.

Segundo a sua diretora, o A2 reflete sobre os resultados dos alunos em três ocasiões anuais, a seguir aos momentos de avaliação sumativa. A análise dos resultados é feita nos departamentos curriculares, bem como a definição de estratégias de melhoria, sendo o resultado desse trabalho transmitido ao conselho pedagógico. A reflexão realizada no final do ano letivo serve a preparação do ano letivo seguinte.

**Quadro III. 29 - Momentos de reflexão sobre os resultados dos alunos e definição de estratégias para a melhoria (ED)**

Há sempre dois momentos fundamentais: um momento intermédio e um momento final. O momento intermédio é feito normalmente em janeiro, reunimos por ciclos, em grande grupo, onde o grupo de autoavaliação apresenta os resultados do 1.º período, e depois por grupos disciplinares, que refletem e apontam estratégias, sobretudo para os alunos que estão em risco e para todos os alunos que necessitem de melhorar. No final do ano, temos jornadas de reflexão, acabamos de ter uma de dois dias e já temos sugestões de melhoria para o próximo ano, porque é assim que podemos crescer. (A1-ED)

Esse trabalho também é feito com os resultados do final de cada período, nas reuniões de departamento. (A1-ED)

Há indicações muito precisas para que os professores reflitam e encontrem estratégias para a recuperação individual dos alunos sobretudo nos conselhos das turmas em que os alunos estão distantes das metas a atingir. Há um instrumento nos conselhos de turma que os professores preenchem e ficam a saber quantos alunos precisam de recuperar para atingirem no fim do ano letivo as metas contratualizadas ou os critérios de sucesso. Não quer dizer que se trabalhe só para chegar à meta; o ideal é recuperar todos. (A1-ED)

Refletimos obrigatoriamente no início do 2.º e 3.º períodos e no final do ano letivo. Há reuniões de departamento onde é feita a análise de todos os resultados e depois, obrigatoriamente também, o *feedback* vem ao conselho pedagógico, não só da análise que foi feita como das estratégias que vão ser implementadas, novas ou em continuidade do que já se fez. No final do ano, esse trabalho é feito com mais detalhe, até porque temos de preparar o ano seguinte, portanto é a altura ideal para, se for necessário, propor alguma estratégia, ficar logo ali tudo delineado. (A2-ED)

Solicitamos às diretoras que concretizassem exemplos de estratégias de melhoria de resultados delineadas nos seus agrupamentos. Os seus testemunhos encontram-se no quadro III.30.

No A1, no dizer da sua diretora, há um tratamento integrado dos casos de insucesso que envolve as várias estruturas do agrupamento, recorrendo-se à melhoria de estratégias didáticas e pedagógicas através do trabalho colaborativo, da diferenciação e da capacitação dos docentes e, para os problemas sociais e psicológicos, conta-se com as técnicas colocadas ao abrigo do Programa TEIP, através de trabalho de mediação e de tutorias individuais ou em grupo. Dado que muitas vezes a génese do insucesso é também a indisciplina, existem coadjuvações e assessorias pedagógicas e comportamentais; o agrupamento dispõe também de apoios pedagógicos.

Quanto ao A2, a diretora referiu o recurso a assessorias dentro ou fora da sala de aula no 1.º Ciclo, à alocação do Apoio ao Estudo às disciplinas de Português e

Matemática, no 2.º Ciclo; e o investimento do crédito horário em estratégias de apoio aos alunos.

### Quadro III. 30 - Exemplos de estratégias de melhoria de resultados delineadas (ED)

[Os professores] podem consultar o guia de estratégias do agrupamento, que é uma compilação com várias sugestões dadas por todos os grupos disciplinares e podem até fazer por iniciativa própria uma estratégia diferenciada adequada aos alunos que precisam de recuperar. (A1-ED)

Quanto à avaliação externa, também há muita reflexão sobre os resultados. A nossa equipa de monitorização e autoavaliação tem um banco de dados muito grande sobre todos os resultados escolares, neste momento, também já tem dados sociais dos nossos alunos... tem feito todo esse trabalho. (A1-ED)

Ora são muitas as estratégias delineadas para melhorar os resultados dos alunos. São estratégias aos níveis macro e micro. Ao nível macro, portanto a nível do planeamento, da organização e da gestão, a direção, o conselho pedagógico, a coordenadora TEIP e as equipas de trabalho TEIP olham para os resultados dos nossos alunos e a seguir reflete-se sempre sobre o que é que há a fazer relativamente às diversas situações que existem no agrupamento. Depois, ao nível micro, como já disse, os conselhos de turma refletem, os departamentos também refletem sobre os resultados e as estratégias. As nossas técnicas do gabinete TEIP fazem um trabalho de apoio aos alunos para tentarem minimizar problemas sociais, psicológicos e também fazem um trabalho de mediação e de tutorias individuais ou de pequenos grupos. (A1-ED)

Ao nível do trabalho em sala de aula, nós já tivemos uma ação de capacitação sobre pedagogia diferenciada que ajudou alguns professores. Penso que também o trabalho colaborativo será o desejável para que os professores se possam entreajudar e melhorar as suas práticas. (A1-ED)

Também é com essa finalidade que há assessorias e coadjuvações. Temos assessorias pedagógicas, mas também comportamentais, porque achamos que são muito úteis em turmas em que há muitos problemas e muito desequilíbrio. Aí, há um professor que ajuda a controlar o clima em sala de aula e consequentemente a motivação e os resultados. Temos apoios: os apoios no 2.º e no 3.º ciclo, temos o projeto de apoio ao ensino secundário nas disciplinas com exame nacional que abrange todos os alunos. (A1-ED)

No 1.º ciclo, desde o 1.º ano de escolaridade até ao 4.º, temos vindo a apostar já há dois anos em assessorias. [A assessoria] é em sala de aula ou então fora, com metodologias tipo Fénix. Aqui a questão é que, como todos os alunos são abrangidos, é possível fazer um trabalho global, portanto não estamos só a trabalhar com perfis de alunos específicos. (A2-ED)

O Apoio ao Estudo, no 2.º ciclo, está canalizado para o Português e para a Matemática, para todos os alunos. (A2-ED)

Temos um plano delineado de estratégias de intervenção em todas as turmas para as disciplinas que têm currículo em espiral, portanto, Português, Matemática e línguas estrangeiras, em particular o Inglês [...], do 5.º ao 9.º ano. (A2-ED)

Aplicamos o crédito horário e tendo mais meios humanos podemos melhorar ainda mais os resultados. (A2-ED)

Inquirimos as diretoras dos dois agrupamentos em estudo sobre o o envolvimento dos coordenadores de departamento na operacionalização de medidas para a melhoria. Os seus depoimentos encontram-se expostos no quadro III.31 e revelam que, no A1, estão implicados na definição e aprovação de estratégias em conselho pedagógico e, através das qualificações ou da formação que realizaram, trazem novas perspetivas e experiências que partilham nos departamentos – perspetiva que corrobora a valorização que esta diretora atribui às qualificações dos coordenadores de departamento, conforme foi exposto anteriormente. Têm a seu cargo a monitorização do plano de melhoria do agrupamento, sendo, também, responsáveis pelo desenvolvimento das ações do mesmo. São, ainda, responsáveis pela intervenção junto dos professores dos respetivos departamentos no sentido da mudança de práticas e da melhoria das aprendizagens e dos resultados.

A diretora do A2 declarou que os coordenadores de departamento têm a seu cargo a elaboração do relatório de autoavaliação anual do agrupamento, em que se incluem as estratégias de melhoria para o ano seguinte. O projeto educativo e o contrato de autonomia são igualmente documentos de trabalho do conselho pedagógico, cabendo também aos coordenadores de departamento a sua execução. A mesma diretora considera que as estruturas de gestão intermédia, nomeadamente os departamentos curriculares, são fundamentais e determinantes para o bom trabalho dos professores e os bons resultados dos alunos, pois trata-se de estruturas que operacionalizam as estratégias, “no terreno”.

**Quadro III. 31 – Envolvimento dos coordenadores de departamento na operacionalização de estratégias de melhoria (ED)**

Os coordenadores de departamento são sempre envolvidos através do conselho pedagógico. É no conselho pedagógico que se definem todas estas dinâmicas e iniciativas e que se aprovam, ou não, que se redesenham novos caminhos para o sucesso. (A1-ED)

Os coordenadores de departamento podem inclusivamente fazer mais formação, e alguns fazem, o que ajuda no desenvolvimento de algumas medidas e na passagem de experiências aos colegas de departamento. (A1-ED)

O plano plurianual de melhoria tem ações cuja responsabilização vai passar pelos coordenadores de departamento, pelos membros do conselho pedagógico, exatamente para que eles metam as mãos na massa. Inicialmente este trabalho era mais monitorizado pela equipa TEIP e passava ao lado de alguns coordenadores que não têm a seu cargo o Português e a Matemática, porque esses inevitavelmente estavam implicados nas ações dos planos de melhoria [...]. Neste momento, o conselho pedagógico tem

---

as ações do plano de melhoria todas divididas pelos vários elementos, que as vão monitorizar. (A1-ED)

(A partir do próximo ano vai haver) mais compromisso e mais responsabilidade (por parte dos coordenadores). Não quer dizer que não o fizemos já a nível da intervenção direta junto dos colegas para que as práticas mudassem, para que os resultados melhorassem e sobretudo para que a qualidade das aprendizagens melhore. Porque o nosso objetivo é que os alunos aprendam. (A1-ED)

No nosso relatório de autoavaliação, em cuja elaboração os coordenadores estão implicados, as estratégias de melhoria estão sempre presentes, no balanço final. Temos um relatório anual e, portanto, como costume dizer, passamos a vida a refletir sobre as coisas e a arranjar estratégias, mas dá os seus resultados. E temos um projeto educativo com metas muito claras e quantitativas em relação a essa matéria e também o nosso contrato de autonomia. (A2-ED)

Vejo (na melhoria do agrupamento alguma influência dos coordenadores de departamento). As estruturas de gestão intermédia são determinantes, na minha perspetiva, para que as coisas possam correr bem e para que se possa trabalhar. Se a gestão intermédia funciona bem, então de certeza que conseguimos implementar as estratégias – são os coordenadores que trabalham diretamente com... que fazem a ponte, para além do trabalho conjunto que permitem que seja feito no conselho pedagógico. Para mim, são determinantes nessa matéria. (A2-ED)

As diretoras dos dois agrupamentos em estudo foram auscultadas sobre o papel dos professores na melhoria dos resultados dos alunos, especificando o seu nível de intervenção – proponentes ou só executores - e sobre os meios utilizados para fazerem sugestões. As suas declarações encontram-se reproduzidas no quadro III.32.

A diretora do A1 percebe os docentes como peças fundamentais para a construção da melhoria dos resultados dos alunos, pois cabe-lhes a gestão da sala de aula. Sendo-lhes pedida uma prestação de contas sobre os resultados, são responsabilizados individualmente pelo cumprimento das metas com que o agrupamento se comprometeu. Esse processo de responsabilização constrói-se a partir de uma apresentação pormenorizada dos resultados e da reflexão sobre as formas de intervenção. Segundo a mesma diretora, o caminho para a responsabilização não tem sido linear no seu agrupamento, dado que tem havido resistências, algumas das quais já vencidas. A referida diretora acredita que os docentes do seu agrupamento se colocam numa posição de executores de medidas que lhes são propostas. Esta afirmação remete-nos para a sessão de *focus group* com os coordenadores de departamento deste agrupamento em que estes afirmavam que se sentem “executores de tarefas” e “cumpridores de ordens”, o que nos sugere que, neste agrupamento, haverá alguma dificuldade em delegar responsabilidades e partilhar a liderança.

A diretora do A2 crê que uma indiscutível maioria dos docentes do seu agrupamento se encontra envolvida no projeto educativo, até porque participou na sua conceção, e esse sentido de pertença traduz-se na intervenção na melhoria do agrupamento. Neste agrupamento, os professores fazem propostas e executam sugestões de outrem num processo mediado pelo coordenador de departamento. A diretora não considera relevante a forma como as propostas surgem, mas pensa que é fundamental a sua apropriação pelos docentes.

A análise a estas respostas parece indiciar que, no A1, os docentes são mais chamados a intervir na execução de estratégias a nível *micro* – sala de aula -, ao passo que, no A2, a sua participação se coloca a um nível mais amplo, *macro*, ou de conceção das filosofias do agrupamento. Afigura-se, assim, que os docentes participam em níveis diferenciados, mas também com papéis diferenciados: no A1, sobretudo como executores; no A2, fazendo propostas.

### Quadro III. 32 - O papel dos professores na melhoria dos resultados (ED)

---

Os professores têm um papel fundamental, porque eles são os donos, entre aspas, da sala de aula, eles gerem a sua sala de aula e todas as tarefas que aí são feitas. Ao serem implicados nas metas obrigatórias, pede-se aos professores que alimentem uma cultura de responsabilidade individual. Isto está tudo ligado, é uma cadeia. Se ele está envolvido nas metas, ele é responsável pelos seus alunos; se ele está envolvido no processo, começa a haver uma responsabilidade mais pessoal nestas questões que se calhar há uns anos nos passava ao lado ou não entendíamos estes processos deste modo. A1-ED

Quando nós apresentamos os resultados, apresentamos turma a turma, disciplina a disciplina, portanto há ali uma visualização criteriosa dos vários tipos de turma, dos vários tipos de alunos, de onde é que o professor tem de intervir. A1-ED

Há todo o tipo de professores. Eu penso assim: há professores que consideram que têm de salvar a maior parte destes alunos, investem em estratégias para que eles estejam motivados nas aulas, eles gostem das aulas e conseqüentemente aprendam e esses professores pensam diretamente... acho que também pensam nas metas, mas o principal é o clima que se cria nas aulas para que haja aprendizagem. Depois há os outros professores que têm dificuldade sobretudo na relação pedagógica e na motivação dos alunos, porque os alunos são difíceis... já explicamos isso tudo... e que consideram que as metas são uma chatice. Mas aos poucos vão percebendo que são um mal necessário para as pessoas trabalharem de outro modo. Esses com certeza vão ter de trabalhar mais com os outros, por muito que custe vão ter de mudar a atitude, porque senão vão ter dificuldade em sobreviver ou então vão sair daqui muito desgastados, doentes, frustrados. É que o mundo muda, a escola muda e nós temos mesmo de nos ajustar a essas mudanças, não é? (A1-ED)

Alguns contestam o processo, mas depois vão entrando... estas mudanças são feitas muito lentamente. (A1-ED)

Vai havendo resistências e outras vão sendo ultrapassadas. (A1-ED)

---

Eu acho que a maioria dos professores ainda espera que lhe façam sugestões, porque estão muito habituados a isso, estão numa rotina. (A1-ED)

Os professores não acreditam a 100%, mas eu acho que a maioria sim. E eu acho que as pessoas vestem a camisola e a maioria das pessoas acredita no trabalho em que está envolvida e abraça este projeto educativo como sendo seu. Não é o projeto educativo de alguém, nem do conselho pedagógico, nem da diretora. É o nosso projeto. (É um projeto educativo que logo desde a sua conceção é participado), portanto, como isto é muito apropriado por cada um, as pessoas participam efetivamente, de uma forma geral. Sempre mais uns do que outros, como é normal. Mas de uma forma geral participam e é isso que o torna eficaz, senão não se viam os resultados que se conseguem. (A2-ED)

Obviamente os professores também são determinantes. Eu posso propor ou posso ser apenas o agente que implementa aquilo que me foi proposto, a gestão intermédia faz esta articulação, mas sem os professores envolvidos, a acreditarem naquilo que estão a fazer, nas estratégias que estamos a implementar e a achar que isto é que é válido, sem isto nada feito. (A2-ED)

### *Focus group com os coordenadores de departamento*

O tratamento desta dimensão foi iniciado nas sessões de *focus group* com o lançamento de um conjunto de questões que pretendiam averiguar a periodicidade das reuniões de departamento e os assuntos tratados. As respostas estão representadas no quadro III.33.

No A1, as reuniões de departamento são, por norma, mensais. Os assuntos tratados são informações de maior destaque, matérias pedagógicas e organizativas do agrupamento e do próprio departamento. Segundo uma das coordenadoras, o típico ponto da ordem de trabalhos “outros assuntos” é frequentemente utilizado como espaço para tratar dos assuntos que os docentes solicitarem, pois os outros pontos da ordem de trabalhos são pré-definidos no conselho pedagógico. Segundo os coordenadores, os assuntos pedagógicos são tratados em departamento curricular, lançados nos grupos de recrutamento/disciplinares, onde são trabalhados, e regressam ao departamento para aferição e harmonização final.

No A2, à exceção do Departamento da Educação Pré-Escolar que reúne mensalmente (pois o departamento corresponde ao grupo de recrutamento), todos os outros reúnem, por norma, uma vez por período e as reuniões destinam-se fundamentalmente a balanços e avaliação. As informações são enviadas por correio eletrónico. O trabalho pedagógico é feito basicamente de forma setorial, por anos de

escolaridade, mensalmente ou sempre que há necessidade, para planificação e produção de materiais. Por vezes, realiza-se uma reunião com os responsáveis de cada grupo de recrutamento para monitorização desse trabalho.

### Quadro III. 33 – Periodicidade das reuniões de departamento e assuntos tratados (FGCD)

[As reuniões de departamento] em princípio são mensais. E mais alguma vez, se sentirmos necessidade. (A1-FGCD)

[Tratamos de] informações, assuntos pedagógicos e organizativos. (A1-FGCD)

Nos “outros assuntos” tratamos de assuntos de organização do próprio departamento. (A1-FGCD)

Eu gosto dos “outros assuntos”, porque é aí que a gente tem alguma margem para falar daquelas coisas... que preocupam toda a gente e de que as pessoas querem falar e não têm outro espaço se não for ali. (A1-FGCD)

Os outros pontos da ordem de trabalhos são os que vêm do conselho pedagógico, são os obrigatórios. Os “outros assuntos” são a nossa liberdade. (A1-FGCD)

[Os assuntos pedagógicos não vão só para os grupos disciplinares] Ah, não! Então ali [no departamento] têm de ser afinados. (A1-FGCD)

As coisas regressam para harmonização em departamento. (A1-FGCD)

É em departamento que se faz a aferição de procedimentos, de critérios... (A1-FGCD)

Nós [Departamento da Educação Pré-escolar] reunimos uma vez por mês ou quando haja necessidade, porque como somos poucas e estamos... por exemplo, eu estou numa escola sozinha, só há um grupo de pré-escolar, outra colega também, por isso temos mais necessidade de reunirmos com as colegas para partilhar, para dividir trabalho, pronto, para estarmos mais em sintonia. (A2-FGCD)

O normal é ser uma vez por período, é o que está definido. (A2-FGCD)

Temos hoje uma [reunião de departamento] para informações e planificação de ano, nos aspetos gerais, depois fazemos as reuniões por anos de escolaridade e essas fazem-se sempre que houver necessidade. [...] As [reuniões] de departamento são [...] para fazer o balanço e a avaliação. (A2-FGCD)

Aquelas reuniões plenárias horríveis para ouvir informações não existem. Enviamos tudo escrito, por *mail*, atempadamente, antes da reunião. (A2-FGCD)

É impossível fazer algum trabalho de jeito com vinte e tal pessoas, não é? (A2-FGCD)

Nós trabalhamos muito de uma forma setorial. (A2-FGCD)

As reuniões setoriais aqui são uma norma. Quinzenalmente, mensalmente, quando é necessário, os grupos reúnem por iniciativa própria. (A2-FGCD)

Por vezes aquilo que nós fazemos é reunir com os responsáveis científicos, ou seja, saber como é que as coisas estão a correr, a tal monitorização, o que não obriga a uma reunião plenária. (A2-FGCD)

Seguidamente, pretendemos apurar os assuntos e as formas como os docentes participam nas decisões dos seus agrupamentos. Analisamos os depoimentos dos coordenadores de departamento, transcritas no quadro III.34, segundo quatro vertentes: o interesse dos docentes em participar das decisões; a possibilidade de se pronunciarem; os assuntos sobre os quais são ouvidos; os meios utilizados.

Conforme a percepção dos coordenadores de departamento de ambos os agrupamentos, uma expressiva maioria dos professores participa nas tomadas de decisão. Os coordenadores do A1 acrescentam que existem docentes que sentem necessidade de serem mais ouvidos nas suas opiniões, outros furtam-se a dar o seu parecer pessoal para evitarem antagonismos, outros ainda não têm uma participação considerada de qualidade devido a falta de informação (como reação ao excesso de informação). Na realidade, a percepção destes coordenadores é que nem sempre os docentes se podem pronunciar sobre assuntos do seu interesse devido aos prazos serem curtos, não havendo tempo para debate e reflexão aprofundada, ou a serem colocados perante “factos consumados”, o que, creem, não enriquece a escola. A pressão do tempo parece criar a estes coordenadores uma angústia e uma sensação de que se estão a descurar as experiências e as reflexões no campo pedagógico, o que, no seu dizer, transforma os professores em burocratas. Pensamos que esta posição dos coordenadores do A1 se reflete na forma pouco concreta como se referem aos assuntos em que se faz auscultação aos professores: “decisão sobre isto ou aquilo”, “os assuntos”, “as coisas”, “aquilo é já para amanhã”. Não podemos deixar de relacionar estes dados com aqueles que foram recolhidos junto da diretora do mesmo agrupamento e que parecem mostrar os docentes como executores e fazendo-o a um nível circunscrito (sala de aula).

Num espírito e numa posição diametralmente opostos, os coordenadores de departamento do A2 declararam que os docentes são ouvidos em todos os assuntos em que são permitidas opções de agrupamento. Em ambos os agrupamentos, as auscultações fazem-se nas reuniões de departamento e, em caso de urgência, por correio eletrónico.

### Quadro III. 34 – Participação dos docentes nas decisões (FGCD)

Às vezes [a sondagem aos colegas] parte de mim. Tem de se tomar uma decisão sobre isto ou aquilo e gosto que as pessoas se pronunciem sobre os assuntos. Faço isso às vezes por *mail* e a maioria das pessoas responde. (A1-FGCD)

No contexto das reuniões de departamento. De facto, a participação às vezes não é aquela que gostaríamos que fosse. E porque é que eu considero isso? Acho que, por um lado, há excesso de informação. Eu acho que, hoje em dia, a escola tem um excesso de informação, que é contraproducente. (A1-FGCD)

Hoje em dia, nem há tempo para se refletir em nada, as coisas quando vêm, já vêm atrasadas, quase, não é? (A1-FGCD)

Muitas vezes somos colocados perante factos consumados. (A1-FGCD)

As pessoas têm de decidir logo na hora, porque aquilo é já para amanhã e tem de ser assim. Portanto, não há espaço para reflexão, não há espaço para as pessoas pensarem sobre os assuntos e a coisa mais cómoda é das duas, uma: ou não dizer nada para não se chatearem, ou dizerem que sim para despachar. E concordam, porque dizer que não é mais difícil. E isto não traz riqueza nenhuma à escola, nenhuma, pelo contrário. (A1-FGCD)

Eu acho que sobretudo na questão pedagógica, que é a função da escola, as pessoas hoje não refletem nem têm espaço de reflexão sobre isso e, portanto, a escola tornou-se essencialmente num espaço burocrático, num espaço que dá resposta a burocracias e coisas do imediato. A parte pedagógica, de pensarmos nas coisas, de experimentarmos as coisas, de errarmos, que é uma coisa para que não há espaço, para o erro... [...] E este errar implicava uma tomada de consciência do erro, desconstruir coisas para voltar a construir, e de reflexão. Não há espaço e a parte pedagógica hoje em dia está descurada. (A1-FGCD)

Às vezes temos pouco tempo para recolher opiniões e sugestões e recorremos ao *mail*, mas não adoro, porque não há troca de ideias, não há enriquecimento. (A1-FGCD)

Há pessoas que não participam em decisões nenhuma. Distanciam-se completamente. Eu acho que estão um pouco cansadas da escola, das envolvências, alguns têm problemas pessoais, outras pessoas querem desligar-se dos assuntos da escola. Mas o grosso empenha-se. Aqueles são uma minoria, são a exceção, não são a regra. (A1-FGCD)

E traz mal-estar, porque as pessoas precisam cada vez mais, pelas ações manifestam cada vez mais essa necessidade de serem ouvidas, porque não há espaço para as pessoas serem ouvidas. Em qualquer assunto. (A1-FGCD)

[A falta de diálogo e reflexão sobre os assuntos pedagógicos] só contribui para nos desprofissionalizar. Nós qualquer dia somos funcionários, é a burocracia de que se estava a falar. Se não tivermos cuidado, desumanizamo-nos, ficam os números, os objetivos, os resultados, ficam as metas, fica a estatística. E o resto? (A1-FGCD)

Estava aqui a pensar em que decisões é que os professores são envolvidos. Em todas. (A2-FGCD)

Tudo aquilo que são opções de escola. Por exemplo, em termos de constituição de turmas, de feitura de horários, de ofertas de escola. Em tudo aquilo que diz respeito àquilo que é uma opção de escola, as pessoas são ouvidas, nomeadamente até na construção dos documentos estruturantes [...]. Tudo isso leva a que efetivamente se envolvam nas tomadas de decisão. (A2-FGCD)

---

Só não se envolve quem não quer... e também existe, não é?, também existe. (A2-FGCD)

Ao nível do agrupamento, nós temos programas muito específicos como o programa da literacia da informação, o programa de valores, o programa... Até aí há o envolvimento de todos. (A2-FGCD)

Em geral, nas reuniões, mas em casos urgentes utilizamos o mail. (A2-FGCD)

---

Nas sessões de *focus group* com os coordenadores de departamento, quisemos saber como se construiu o último projeto educativo de cada um dos agrupamentos e de que modo é que os professores participaram na sua elaboração. De acordo com as respostas dos coordenadores, que constam no quadro III.35, no A1, foi um grupo de trabalho do conselho pedagógico que procedeu à conceção do projeto educativo, os professores não participaram diretamente. Os coordenadores de departamento esclareceram que o projeto educativo do seu agrupamento está subordinado às exigências do Programa TEIP, portanto, obedece aos itens, às metas que têm de ser apresentadas superiormente. Na sua substância, o projeto educativo corresponde ao projeto TEIP.

Os coordenadores de departamento declararam que, no A2, os professores são auscultados no momento da construção dos documentos estruturantes – o projeto educativo incluído – na sua avaliação e reformulação, havendo um envolvimento no seu questionamento e no lançamento de propostas. O facto de o documento ficar disponível durante algum tempo depois de finalizado e antes de ser aprovado mostra a abertura à intervenção de todos.

**Quadro III. 35 - Construção do último projeto educativo de cada um dos agrupamentos e participação dos professores na sua elaboração (FGCD)**

---

Foi um grupo de trabalho do conselho pedagógico [...] que o elaborou. [Os professores] não participaram diretamente. (A1-FGCD)

O projeto educativo cá do agrupamento está subordinado às exigências do Programa TEIP, portanto não podemos inventar muito. O projeto educativo é o projeto TEIP, obedece aos itens, às metas que têm de se apresentar superiormente. (A1-FGCD)

As pessoas são ouvidas [...] na construção dos documentos estruturantes como o projeto educativo, a forma como ele é avaliado, como é reelaborado, o facto de as pessoas receberem em suporte informático o rascunho dos documentos, poderem questioná-los, acrescentar e propor mudanças. (A2-FGCD)

Depois do documento finalizado, a direção ainda tem sempre o cuidado de disponibilizar durante um tempo para se poder fazer chegar qualquer questão, qualquer dúvida. (A2-FGCD)

---

Quisemos também saber que trabalho colaborativo se faz no âmbito letivo. Conforme as declarações dos coordenadores de departamento registradas no quadro III.36, no A1 realiza-se a planificação, elaboram-se instrumentos de avaliação, fichas de trabalho, partilham-se materiais entre professores da mesma disciplina e do mesmo ano. Foi ainda referida a partilha e divulgação de novos recursos, nomeadamente digitais. No A2, as práticas relacionadas com a preparação da planificação e dos recursos de aprendizagem e de avaliação são semelhantes.

#### **Quadro III. 36 – Trabalho colaborativo realizado no âmbito letivo (FGCD)**

---

Preparam-se fichas de trabalho, instrumentos de avaliação... (A1-FGCD)
... testes de diagnóstico... (A1-FGCD)
... materiais... (A1-FGCD)
... planifica-se... (A1-FGCD)
... partilham-se materiais... (A1-FGCD)
Às vezes descobrimos novos recursos digitais e partilhamo-los com os colegas. (A1-FGCD)
Normalmente entre professores da mesma disciplina e do mesmo ano. (A1-FGCD)
Tudo, tudo. (A2-FGCD)
Tudo. Faz-se nas tais reuniões, no 1º ciclo por anos e elas por disciplinas. O grupo trabalha tudo o que está relacionado com a prática pedagógica: planificação, materiais. (A2-FGCD)
Materiais, planificação de aulas. (A2-FGCD)

Questionados sobre se cada professor tem liberdade para adequar as estratégias/atividades, materiais e instrumentos de avaliação elaborados colaborativamente às suas turmas, os coordenadores de departamento reagiram da forma expressa no quadro III.37.

Os coordenadores de departamento do A1 foram unânimes em considerar que sim, congratulando-se com esse espaço de autonomia e criatividade. Com base nas planificações elaboradas conjuntamente para determinado ano de escolaridade, cada professor adequa-as ao contexto, introduz ou retira estratégias ou atividades, diversificando conforme os alunos. No caso dos instrumentos de avaliação, são aplicadas

as mesmas matrizes e, sempre que possível, os mesmos instrumentos de avaliação, agendando os testes de avaliação em consonância.

Também no A2 os professores têm liberdade para adequar as estratégias e os recursos segundo as necessidades dos alunos. Relativamente aos instrumentos de avaliação, há regras idênticas, mas não foi referida a elaboração de provas e/ou matrizes comuns, como aconteceu no A1.

### **Quadro III. 37 – Liberdade de adequação às turmas dos materiais produzidos colaborativamente (FGCD)**

Nós, no Pré-Escolar, é onde temos a nossa criatividade. Temos os objetivos para as crianças de cada idade, temos de os atingir, mas pode ser com histórias, com... das mais diversas formas. E é aí que nós mantemos a nossa criatividade, conforme as nossas crianças e cada um de nós. (A1-FGCD)

Eu acho que é aí que ainda temos o único espaço de criatividade e de alguma autonomia, eu acho que é o último reduto. (A1-FGCD)

Sim, até porque há turmas muito diferentes, por isso podem-se adequar as estratégias. (A1-FGCD)

Nós fazemos as planificações base para determinado ano de escolaridade, mas depois cada professor adequa ao contexto, salta atividades que não sejam tão necessárias ou se estiver atrasado, ou mete uma bucha se tiver tempo ou se precisar de consolidar alguma coisa. E se alguém descobre algum recurso novo, diz aos outros colegas e experimentamos. Foi o caso de uma aplicação para construir narrativas. (A1-FGCD)

Conforme as turmas... Temos de diversificar conforme os alunos com quem estivermos. (A1-FGCD)

Algumas estratégias da aula também são combinadas em conjunto. Sim, mas depois eu acho que no espaço da sala de aula cada professor decide. (A1-FGCD)

Aplicamos as mesmas matrizes e, sempre que possível os mesmos instrumentos de avaliação. Tentamos fazer no mesmo dia ou o mais perto possível, a menos que algum colega esteja muito desfasado dos restantes... (A1-FGCD)

Sim, sim, sim. (A2-FGCD)

Até porque nós, ao nível do 1º ciclo, temos sempre meninos que, apesar de estarem matriculados no mesmo ano, têm níveis de aprendizagem diferentes, portanto o professor pega na estrutura do material que foi feito na reunião com todos, acordou-se que são aqueles conteúdos que vamos trabalhar, mas às vezes até o modo de apresentar ao aluno é diferente. É um documento que deve ser adaptado à turma, mas a estrutura e os conteúdos são os mesmos. (A2-FGCD)

Mas, mais uma vez, chegamos lá consensualmente. Dizemos “vamos fazer assim”, mas a margem de manobra é muito grande, até a nível dos recursos. Eu faço um recurso e envio para toda a gente e toda a gente tem a liberdade de alterar o que entender e ninguém fica incomodado por terem alterado o documento que realizou. (A2-FGCD)

Por exemplo, nós, todos os períodos, temos de realizar um teste à semelhança do exame nacional, sempre, com todos os domínios do exame nacional. O segundo ou o terceiro teste irá ao encontro das dificuldades que a turma manifestou, pode ser só gramática e expressão escrita, isso depende da

---

realidade. Agora, há áreas em que temos..., quer dizer, trabalhamos da mesma forma, temos de ter esse cuidado, garantir que nenhuma turma chega ao ano seguinte sem nunca ter realizado, por exemplo, um teste com estas características. Portanto, a estrutura é igual, os cabeçalhos são iguais, a terminologia de classificação também é igual... (A2-FGCD)

---

Nas sessões de *focus group* tratamos também a existência de articulação entre as turmas do mesmo ano, entre diferentes disciplinas, entre diferentes anos e entre ciclos, estando as respostas dos coordenadores de departamento registadas no quadro III.38.

No A1, salientou-se que, devido à monodocência no 1.º ciclo, é possível fazer uma articulação entre os saberes das várias áreas de uma forma criativa, de acordo com o que for mais adequado aos alunos, embora hoje a tarefa esteja um pouco dificultada pela existência de cargas horárias para as diversas áreas de estudo. Os coordenadores de departamento declararam que, por vezes, conseguem fazer visitas de estudo ou outras atividades comuns a várias disciplinas, contudo, não há uma articulação tão aprofundada como desejariam. Na sua opinião, a pressão do cumprimento de programas demasiado extensos, dos exames ou a existência de turmas onde se gasta muito tempo de aula a resolver problemas disciplinares complicam essa articulação.

Ao nível da articulação entre anos e ciclos, no A1 é feito conjuntamente um plano por estabelecimento de ensino, que envolve atividade conjuntas da Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo; há, também, uma “passagem de testemunho” entre as docentes da Educação Pré-escolar e os professores do 1.º ano que recebem crianças dos seus grupos: as características do grupo, alguns casos específicos a que seja necessário ter mais atenção; o mesmo acontece relativamente aos alunos que chegam ao 2.º Ciclo, com a presença dos professores do 4.º ano nos conselhos de turma iniciais do 5.º ano; os testes de diagnóstico a aplicar aos alunos de 5.º ano são elaborados conjuntamente pelos professores de 4.º e 5.º anos. Existe alguma articulação entre os professores do 2.º Ciclo com o Inglês das Atividades de Tempos Livres e na preparação do Inglês do 3.º ano. Foi também referido um grande conjunto de atividades desportivas e culturais que se desenvolvem na escola sede destinadas às crianças do 1.º ciclo e da educação pré-escolar. Apesar disso, os coordenadores afirmaram que o domínio da articulação deverá ser desenvolvido e que as falhas na articulação não se devem à falta de vontade ou à falta

de reconhecimento da sua importância, mas à sobrecarga dos horários dos docentes e, logo, à falta de tempo livre comum a vários professores.

Quanto ao A2, foram dados vários exemplos de atividades de articulação entre disciplinas (Matemática com Português, Português com História, Português e Matemática com Educação Musical) ao nível da lecionação de conteúdos ou da realização de atividades de complemento curricular, articulação entre ciclos, por exemplo com atividades de leitura ou cedência de recursos entre docentes e atividades do plano anual do agrupamento. Mais especificamente na disciplina de Matemática, há experiência de assessoria, inclusivamente com o 1.º Ciclo.

---

**Quadro III. 38 - Articulação entre disciplinas, turmas do mesmo ano, anos e ciclos (FGCD)**

No 1º ciclo há essa possibilidade. É só um professor que dá as várias áreas e conseguimos gerir o currículo de acordo com o que acharmos melhor para os alunos, embora veja que já foi mais livre, nesse aspeto. Hoje em dia há x horas para o Português, x horas para a Matemática, x horas para o Estudo do Meio... a coisa está mais dispersa. Antigamente conseguíamos fazer uma articulação entre os conhecimentos das áreas de uma forma muito mais criativa. Agora, tenho de dar de manhã uma hora e meia de Português, depois tenho de dar duas horas de Matemática, depois tenho de pegar no... pronto, mas de qualquer forma ainda se consegue fazer aí uma... (A1-FGCD)

Por vezes consegue-se, por exemplo, fazer visitas de estudo comuns a várias disciplinas. (A1-FGCD)

Sim, nas minhas áreas há articulação, por exemplo, entre Educação Visual e Educação Tecnológica, também fazem ponte com algumas disciplinas como História, Português... (A1-FGCD)

Entre pré e 1º ciclo nos fazemos o plano de atividades de cada estabelecimento para o ano seguinte, em conjunto, agora no final do ano letivo, até porque alguns professores do 1º ciclo recebem os nossos grupos. Vamos mantendo sempre o contacto, combinamos algumas atividades e desenvolvemo-las em conjunto. (A1-FGCD)

E as atividades do plano anual de atividades que normalmente são combinadas. (A1-FGCD)

No final do ano letivo, há sempre a passagem de informação para o professor do 1º ano que vai receber as crianças que vêm do pré-escolar: as características do grupo, alguns casos específicos a que seja necessário ter mais atenção. Pronto. Depois, ao longo do ano, vai havendo algumas atividades pontuais que se vão desenvolvendo. (A1-FGCD)

E depois, também há um grande conjunto de atividades que se desenvolvem aqui na escola sede, que trazem as crianças do 1º ciclo e do pré-escolar. (A1-FGCD)

Também há passagem de testemunho sobre os alunos que vêm para o 2º ciclo, com a presença dos professores do 4º ano nos conselhos de turma iniciais do 5º ano, onde se fica a saber quem são os alunos, os principais problemas, os principais pontos positivos. Também já temos feito testes de diagnóstico de 5º ano em conjunto com os colegas do 4º ano. (A1-FGCD)

No Inglês, a escolha do manual para o 3º ano está a ser feita em colaboração. (A1-FGCD)

---

Neste momento, até se está a fazer com o 1º ciclo e o pré-escolar. (A1-FGCD)

Para cumprir o obrigatório quase não há tempo para fazer flores. Sobretudo com a pressão dos exames é complicado sair um pouco dos trilhos. (A1-FGCD)

E os programas são muito extensos e nas turmas complicadas gasta-se muito tempo da aula a resolver assuntos do comportamento dos alunos. (A1-FGCD)

É mais difícil. Há falta de tempo. (A1-FGCD)

Os horários dos professores estão muito sobrecarregados e já não encaixa. Só se viermos à noite. (A1-FGCD)

Eu acho que aqui podemos falhar, mas não é por não se querer ou não se achar importante, é porque é tanta coisa que as pessoas acabam por não ter tempo para mais. (A1-FGCD)

Mas há aqui trabalho a fazer. (A1-FGCD)

Eu costumo articular com o pré-escolar. [Por exemplo] a atividade “Dá-me 10”, uma das atividades que nós fizemos para criar outra dinâmica – dá-me 10 minutos de leitura. Então, nesses 10 minutos de leitura, os meus meninos do 1º ano que já iam lendo assim umas coisitas foram ler à sala do pré-escolar e eles ficaram muito contentes, todos. (A2-FGCD)

Por exemplo ao nível da expressão dramática. O texto dramático é um dos conteúdos dados obrigatoriamente no Português. A Matemática apresentou uma proposta extremamente interessante de uma peça de teatro que não tinha a ver com Gil Vicente, não tinha a ver com Almeida Garrett, e os meninos nesse ano não foram ver nenhuma obra literária dentro do corpus textual, mas foram precisamente ver uma peça que ia ao encontro da Matemática. (A2-FGCD)

Português e História. Estava-me agora a lembrar: antes de Os Lusíadas, é normal eu pedir à colega de História para fazermos uma aula conjunta em que recorde – porque infelizmente esses conteúdos foram trabalhados no ano anterior – fazemos uma aula conjunta em que se recordam esses conteúdos que depois eu necessito para Os Lusíadas. (A2-FGCD)

Na Matemática, também as frações, com matéria de Educação Musical. (A2-FGCD)

Na Matemática, já temos assessorias há vários anos, fazemos entre ciclos e no ciclo. Já chegamos a ir, inclusivamente, ao 1º ciclo. (A2-FGCD)

Por exemplo, quando os alunos passam de ciclo, do 2º para o 3º ciclo, há material que nós, logo no início, facultamos às colegas, damos às colegas para elas trabalharem, como fichas de revisão. (A2-FGCD)

E do 1º ciclo também vêm aqui buscar umas coisitas, a nível das Ciências, a nível da Matemática. (A2-FGCD)

E depois há aquelas atividades de escola, do plano anual de atividades. (A2-FGCD)

Até de uma forma extremamente comodista nós articulamos. Por exemplo, a sílaba métrica, trabalhada no 2º ciclo [...]. Mas temos as professoras de Educação Musical e temos à-vontade suficiente para abordar uma colega e dizer “olha, isto faz parte do vosso programa, trabalha lá isso com os miúdos”. (A2-CDCSH)

Perguntamos aos coordenadores de departamento se, nos seus agrupamentos, existe um projeto de supervisão pedagógica (observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação de desempenho) e, no caso de existir, se se trata de um projeto obrigatório ou voluntário, que adesão tem e como são divulgados os resultados. Os dados resultantes destas questões encontram-se no quadro III.39.

Subsequente a uma ação de formação inicial que decorreu no A1 há dois anos e suportado por uma réplica, foi criado um projeto de supervisão, havendo um grupo já alargado de professores que estão a fazer supervisão voluntariamente em áreas didáticas, outros numa vertente disciplinar. O feedback da atividade é dado ao longo do ano, através do conselho pedagógico e transmitido nos departamentos; os resultados são divulgados numa jornadas realizadas no agrupamento, no fim de cada ano letivo.

No A2, está a nascer um projeto de supervisão.

#### Quadro III. 39 – A supervisão pedagógica nos agrupamentos (FGCD)

---

Há. Decorrente de uma ação de formação no agrupamento. (A1-FGCD)

Este é o segundo ano de implementação. Há dois anos e no ano passado houve formação no agrupamento. No ano passado, arrancaram alguns grupos de supervisão e este ano o projeto ganhou mais força. (A1-FGCD)

Há colegas que estão a fazer supervisão (voluntariamente) nas áreas didáticas, outros numa vertente disciplinar. (A1-FGCD)

Há vários grupos de recrutamento a fazer na área didática. Em Inglês, nas Ciências, na Matemática... na Físico-Química. (A1-FGCD)

Os resultados são divulgados numa jornadas no fim do ano letivo. (A1-FGCD)

Mas também vai havendo *feedback* ao longo do ano, através do conselho pedagógico ... e nos departamentos. (A1-FGCD)

Vai ser implementado este ano. (A2-FGCD)

---

Também quisemos saber se existe assessoria/coadjuvação em sala de aula, quais os seus objetivos e os resultados do seu funcionamento. Os dados resultantes das respostas encontram-se no quadro III.40.

No A1, existe assessoria/coadjuvação em Português e Matemática, nos anos de escolaridade do 2.º e 3.º ciclos que não estão cobertos pelo Projeto TurmaMais,

sobretudo nos anos com exame final. Também há assessorias comportamentais em turmas onde há muita indisciplina. A monitorização dos progressos dos alunos é feita no fim de todos os períodos e existe a percepção de que esta estratégia é tanto mais rentável quanto maior for a comunicação, a articulação e o trabalho conjunto entre os professores envolvidos. De um modo geral, os resultados são positivos.

No A2, as assessorias estão a ser alargadas a todo o 1.º Ciclo. No 2.º e 3.º ciclos, é feita nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática e, em todos os ciclos, vai-lhe estar associada a metodologia Fénix.

#### **Quadro III. 40 – Assessorias/coadjuvações nos dois agrupamentos (FGCD)**

Em alguns anos de escolaridade, em Português e em Matemática. No ensino básico, em anos com exame e noutras turmas maiores ou onde é mais complicado pôr os alunos a trabalhar. (A1-FGCD)

Também há assessorias comportamentais em turmas onde há muita indisciplina. (A1-FGCD)

É feita a monitorização dos progressos dos alunos no fim de todos os períodos. Mas o trabalho é tanto mais rentável quanto maior for a comunicação, a articulação e o trabalho conjunto entre os professores envolvidos. Tem corrido bem. (A1-FGCD)

No 1º ciclo, este ano todos os anos de escolaridade vão ter. Costumamos ter no 1º e no 4º ano, aqueles anos em que nós achamos que há mais emergência, vá lá. Este ano, conseguimos umas horitas e todos os anos vão ter duas horas de assessoria. (A2-FGCD)

Português, Inglês, Matemática. (A2-FGCD)

Na Matemática, já temos assessorias há vários anos, fazemos entre ciclos e no ciclo. Já chegamos a ir, inclusivamente, ao 1º ciclo. Na nossa escola, é prática entrarmos nas aulas dos outros. É normal. Este ano, vamos adotar a metodologia Fénix nos três ciclos. Já decidimos que nas primeiras aulas não vamos ter “ninhos”, porque não sabemos muito bem como vamos escolher os alunos ainda e as colegas vêm para a nossa sala ajudar-nos a trabalhar com os meninos. Portanto, é prática entrarmos na sala uns dos outros. A2-FGCD)

Os coordenadores de departamento pronunciaram-se, ainda, sobre os procedimentos realizados nos seus agrupamentos perante os resultados da avaliação interna e externa dos alunos, estando os dados provenientes das suas respostas representados no quadro III.41.

No A1, os docentes fazem um balanço e tentam encontrar estratégias para melhorar no período ou no ano seguinte. No caso das disciplinas com exame, é criado um banco de dados com os resultados dos alunos do agrupamento em cada item de cada

prova, é definido o grau de dificuldade de cada item com base numa fórmula e criam estratégias que permitam aos alunos ultrapassar essas dificuldades específicas.

No A2, o estudo estatístico está a cargo dos coordenadores de departamento. É feita uma comparação detalhada entre os dados da avaliação interna e externa de cada aluno e, após análise e discussão em departamento curricular, são adotadas as medidas consideradas necessárias, ao nível do trabalho em sala de aula, da carga curricular das disciplinas, dos instrumentos de avaliação ou da alteração de critérios de avaliação.

#### **Quadro III. 41 – Procedimentos a partir dos dados da avaliação interna e externa dos alunos (FGCD)**

Tentamos perceber o que falhou. Procuramos estratégias. (A1-FGCD)

Faz-se um balanço e tenta-se encontrar caminhos para melhorar no período ou no ano seguinte. (A1-FGCD)

No caso das disciplinas com exame, analisamos os itens que apresentaram maior grau de dificuldade... Fazemos um banco de dados com os resultados dos nossos alunos em cada item de cada prova, definimos o grau de dificuldade de cada item com base numa fórmula e criamos estratégias para ultrapassar essas dificuldades. (A1-FGCD)

O coordenador de departamento a faz o estudo estatístico, que é levado ao grupo e refletido e discutido para se ver o que vamos reformular, como vamos trabalhar e a nossa planificação, nas estratégias, reflete o que não correu bem nos exames. (A2-FGCD)

Ao compararmos a nota interna e externa – essa comparação não é feita turma a turma, mas aluno a aluno, por domínio – ou seja, que nota é que aquele menino teve naquele domínio ao longo do ano e como é que ele se portou depois na avaliação externa. Uma das medidas, por exemplo, que nós tomamos, foi precisamente ao nível da alteração dos critérios de avaliação. (A2-FGCD)

Em Matemática fazemos como em Português, por temas matemáticos, discutimos o tema que colocou mais problemas, que correu melhor, o que é que fizemos, para depois, no ano a seguir, reformularmos. Em relação ao ano passado, vimos que a geometria era a área mais frágil. Este ano temos de a trabalhar melhor, ver o que falhou. (A2-FGCD)

À semelhança do Português, os nossos testes também têm sempre características das provas de exame e também temos os critérios de classificação iguais aos do exame. Portanto, desde o 5º ano até ao 9º, fazemos sempre isso. (A2-FGCD)

Nós também mexemos na carga horária das disciplinas consoante os anos, porque achamos que no 1º e 2º anos a disciplina mais fraca é Português e, portanto, aumentamos a carga horária de Português. No 3º e 4º anos é mais a Matemática, por isso aumentamos a carga horária de Matemática. Portanto, fazemos um ajuste às necessidades que os meninos apresentam. (A2-CA1-EDC)

A formação em contexto nos seus agrupamentos (formação com base nas necessidades e problemas da escola) foi outro tema nas sessões de *focus group* com os coordenadores. As suas respostas refletem-se no quadro III.42.

Os coordenadores de departamento afirmaram que, no A1, há formação variada e frequente: sobre supervisão pedagógica, mediação de conflitos, indisciplina, etnia cigana, de acordo com o perfil do agrupamento, e ainda no âmbito da informática. Também houve formação sobre as metas de Português e Matemática. Uma das coordenadoras dinamizou formação para o seu departamento sobre o novo programa de Português e sobre planificação e avaliação.

Quanto ao A2, os coordenadores de departamento declararam que houve formação no agrupamento no âmbito do novo programa de Português e, com maior frequência, tem havido formação em Matemática. Acrescentaram que houve docentes do agrupamento que deram formação aos seus colegas, também no âmbito das metas Português e de Matemática. De um modo geral, o plano de formação do agrupamento está sujeito ao centro de formação do concelho, que não tem satisfeito as necessidades dos docentes.

#### Quadro III. 42 – Formação em contexto nos agrupamentos (FGCD)

Há com fatura. (A1-FGCD)

Sim, há formação variada e frequente. (A1-FGCD)

Este ano houve sobre indisciplina, sobre a etnia cigana. (A1-FGCD)

Algumas sobre informática, já houve sobre mediação de conflitos. (A1-FGCD)

Eu já fiz para o meu departamento sobre o novo programa de Português, sobre planificação e avaliação em Português. Também fizemos replicações das ações sobre as metas. (A1-FGCD)

Nós fizemos há alguns anos, quando entrou o novo programa [de Português], fizemos formação aqui, para o agrupamento. Temos sempre um plano de formação que vai para o Centro de Formação, mas que não tem resposta. (A2-FGCD)

Nós, a Matemática, temos tido quase todos os anos formação. Tivemos através do EMA (Projeto Escola com Melhores Aprendizagens), em que eu pedi financiamento para uma oficina de formação, aqui no agrupamento, com uma parceria que temos com a Escola Superior de Educação. Temos tido quase todos os anos formação. (A2-FGCD)

Muito embora, a propósito também do EMA, solicitamos e estamos a aguardar confirmação, solicitamos também a um outro parceiro, a nível da oralidade, das oficinas da oralidade, contador de histórias, 9 horas de formação também ao abrigo do mesmo projeto. (A2-FGCD)

---

Também há dois anos, duas colegas formadoras do nosso agrupamento ofereceram-se e deram-nos formação ao 1º, 2º e 3º ciclos. Nós temo-nos organizado de modo a ter formação, com recursos internos ou externos. E este ano também estamos a pensar aí qualquer coisinha a nível mais da avaliação. (A2-FGCD)

---

### *Questionário aos docentes*

Relativamente à dimensão do questionário “Modos de trabalhar no departamento”, foi colocada aos docentes dos dois agrupamentos em estudo uma questão em que são enumeradas várias formas de trabalhar no departamento, relativamente a cada uma das quais os sujeitos deveriam expressar o seu grau de concordância que variava de 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo). Os resultados estão patentes no quadro III.43.

Realçamos as sete práticas em que se obtiveram-as médias mais elevadas, todas elas com a moda em 4 (totalmente de acordo), por ordem decrescente de concordância: “Os docentes da mesma disciplina/ano planificam outras atividades em conjunto” ( $M=3.42$ ,  $DP=0.70$ ); “Os docentes partilham materiais didáticos” ( $M=3.41$ ,  $DP=0.68$ ); “Os docentes do departamento refletem conjuntamente sobre os resultados dos alunos” ( $M=3.41$ ,  $DP=0.68$ ); “Os docentes preparam conjuntamente instrumentos de avaliação dos alunos” ( $M=3.40$ ,  $DP=0.74$ ); “Os docentes da mesma disciplina/ano planificam as aulas em conjunto” ( $M=3.35$ ,  $DP=0.83$ ); “Nas reuniões de departamento todos colaboram na busca de soluções para os problemas que surgem” ( $M=3.31$ ,  $DP=0.76$ ); Os docentes preparam em conjunto atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos ( $M=3.27$ ,  $DP=0.78$ ).

Seguidamente, classificaram-se as práticas que agora apresentamos, também por ordem decrescente de concordância, as quais têm a moda no ponto 3 (de acordo): “São delineadas em departamento estratégias de resolução dos problemas relacionadas com os resultados dos alunos” ( $M=3.22$ ,  $DP=0.82$ ); “Todos os docentes colaboram com sugestões para a construção do Projeto Educativo” ( $M=3.17$ ,  $DP=0.73$ ); “Preparam-se atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns” ( $M=3.16$ ,  $DP=0.80$ ); “Os docentes planificam e articulam as aulas e outras atividades em interdisciplinaridade ( $M=3.07$ ,  $DP=0.74$ ); “Os docentes reúnem por disciplina/ano, mas

cada um tem liberdade para tomar decisões próprias em relação às suas turmas” (M=3.01, DP=0.95); “Os docentes planejam aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades articulando com o ano/ciclo anterior e posterior” (M=2.91, DP=0.82).

Os cinco últimos itens da tabela são: “Existe formação de professores em contexto” (M=2.51, DP=1.06); “Existem práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula” (M=2.38, DP=1.14); “Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente” (M=2.16, DP=1.12); “As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos” (M=2.07, DP=0.98); “Existem práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação de desempenho” (M=2.03, DP=1.13). É de realçar que, ainda assim, estas práticas apresentam médias que se situam no polo positivo da escala, observando-se que, no entanto, nem todos correspondem a práticas menos positivas, como é o caso dos itens “Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente” e “As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos”.

**Quadro III. 43 - Formas como se trabalha no departamento (QD)**  
**(1- totalmente em desacordo; 4- totalmente de acordo)**

	1	2	3	4	M	DP
Os docentes da mesma disciplina/ano planificam outras atividades em conjunto.	1.43	7.62	38.10	<b>52.86</b>	3.42	0.70
Os docentes partilham materiais didáticos.	1.90	5.24	42.38	<b>50.48</b>	3.41	0.68
Os docentes do departamento refletem conjuntamente sobre os resultados dos alunos.	0.94	8.02	40.57	<b>50.47</b>	3.41	0.68
Os docentes preparam conjuntamente instrumentos de avaliação dos alunos.	1.90	9.48	35.07	<b>53.55</b>	3.40	0.74
Os docentes da mesma disciplina/ano planificam as aulas em conjunto.	3.85	11.54	30.29	<b>54.33</b>	3.35	0.83
Nas reuniões de departamento todos colaboram na busca de soluções para os problemas que surgem.	2.36	11.32	39.15	<b>47.17</b>	3.31	0.76
Os docentes preparam em conjunto atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos.	2.86	11.90	40.95	<b>44.29</b>	3.27	0.78
São delineadas em departamento estratégias de resolução dos problemas relacionadas com os resultados dos alunos.	5.21	9.00	<b>44.08</b>	41.71	3.22	0.82
Todos os docentes colaboram com sugestões para a construção do Projeto Educativo.	.94	16.98	<b>46.23</b>	35.85	3.17	0.73
Preparam-se atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns.	3.35	14.83	<b>44.02</b>	37.80	3.16	0.80
Os docentes planificam e articulam as aulas e outras atividades em interdisciplinaridade.	1.43	20.00	<b>48.57</b>	30.00	3.07	0.74
Os docentes reúnem por disciplina/ano, mas cada um tem liberdade para tomar decisões próprias em relação às suas turmas.	9.48	15.64	<b>39.34</b>	35.55	3.01	0.95
Os docentes planificam aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades articulando com o ano/ciclo anterior e posterior.	5.21	23.22	<b>47.39</b>	24.17	2.91	0.82
Existe formação de professores em contexto	20.28	<b>31.60</b>	25.00	23.11	2.51	1.06
Existem práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula.	<b>30.69</b>	22.77	24.26	22.28	2.38	1.14
Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente.	<b>39.32</b>	22.82	20.87	16.99	2.16	1.12
As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos.	33.18	<b>37.91</b>	17.54	11.37	2.07	0.98
Existem práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação de desempenho.	<b>45.32</b>	22.17	16.26	16.26	2.03	1.13

### *Documentos orientadores dos agrupamentos e outros*

Os regulamentos internos de ambos os agrupamentos definem a periodicidade das reuniões dos departamentos curriculares: “os departamentos curriculares reúnem ordinariamente uma vez por mês” (RI-A1) e “deve garantir-se, no mínimo, a realização de uma reunião por período” (RI-A2), não existindo qualquer recomendação sobre a primazia a dar a determinados assuntos. Os referidos documentos, no entanto, pormenorizam as atribuições concedidas genericamente às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, adequando-as às especificidades dos departamentos curriculares.

Assim, para além de atribuições mais burocráticas, como elaborar o seu regimento ou propor critérios para a atribuição do serviço docente e a gestão de espaços, cabe aos departamentos adequar os currículos à realidade dos agrupamentos, fomentar a articulação horizontal e vertical do currículo, debater com outras escolas ou agrupamentos a adoção de “modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino/ aprendizagem e manuais escolares”, desenvolver iniciativas para a formação dos docentes, elaborar e avaliar propostas para o plano anual de atividades enquanto instrumento de consecução do projeto educativo, aferir os critérios de avaliação em cada nível de cada disciplina/ano e pronunciar-se sobre os pedidos de parecer com origem nos diversos órgãos de gestão e administração escolar.

Através da análise dos regulamentos internos dos dois agrupamentos, registamos que não há referência a aspetos importantes da estruturação do trabalho em departamento como a participação na construção do projeto educativo, o trabalho colaborativo, a supervisão e acompanhamento da prática letiva ou a reflexão sobre os resultados dos alunos baseada em dados seguida da definição de estratégias de melhoria. Colocamos a hipótese de estes tópicos estarem tratados no artigo referente aos grupos de recrutamento, mas, no A1, apenas consta como tarefa do conselho de grupo de recrutamento a planificação das atividades pedagógicas e a análise de manuais escolares; não existem associadas competências do representante de grupo. No A2, refere-se a orientação e coordenação pedagógica e monitorização das atividades pedagógicas,

referindo-se, explicitamente, “promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo de recrutamento, promovendo momentos de reflexão periódicos” e “promover e estimular a troca de materiais de trabalho produzidos ao longo do tempo, com recurso, nomeadamente, às Tecnologias da Informação e Comunicação”.

Relativamente ao trabalho colaborativo, o texto do contrato de autonomia do A1 indica que este “é visível, por exemplo, na elaboração de planificações a médio e longo prazo, bem como ao nível da elaboração de materiais relativos à avaliação das aprendizagens das crianças/alunos”, não referindo a planificação a curto prazo nem a construção ou partilha de recursos para a aprendizagem.

O projeto curricular do A2 afirma que “a articulação curricular promove a cooperação entre os docentes do agrupamento procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos e integrar saberes das diferentes áreas disciplinares”, sendo, assim, mais um instrumento para a melhoria das aprendizagens de docentes e discentes. Define as ações inseridas na articulação curricular vertical de uma forma que nos parece consistente e determina quem “assegura” a articulação horizontal – departamentos curriculares e respetivos coordenadores, entre outros -, mas não existem quaisquer outras referências a esta vertente da articulação.

O referido projeto curricular dedica mais de duas páginas ao “trabalho cooperativo e supervisão pedagógica”, sublinhando os seus aportes à melhoria das práticas pedagógicas e outorgando aos coordenadores de departamento, em estreita colaboração com os representantes dos grupos de recrutamento, a função de “assegurar que o processo de ensino e aprendizagem assenta num efetivo e sistemático trabalho de cooperação entre pares”. Ao delinear um projeto de supervisão para o A2, assume-se que “a supervisão pedagógica tem como finalidade o desenvolvimento profissional e encontra-se intimamente relacionada com a cultura de trabalho cooperativo” e que é “uma estratégia conducente à melhoria das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que deverá levar ao aperfeiçoamento de práticas e ao desenvolvimento profissional dos docentes”. Seguidamente são traçadas as linhas gerais do projeto, nas quais não nos vamos deter devido ao facto de o projeto não estar ainda em prática no momento da recolha de dados (entraria em execução no ano letivo seguinte).

Quanto ao projeto curricular do A1, nada há a referir, por ser inexistente à data da recolha de dados. Contudo, o projeto educativo deste agrupamento, define ações que implicam assessoria/coadjuvação, codocência nas disciplinas de Português e Matemática, nos três ciclos do ensino básico, de modo a promover o sucesso escolar e reduzir o absentismo, aproximar os resultados internos dos resultados nacionais e reduzir os níveis de conflitualidade e indisciplina nos espaços escolares; as assessorias “de índole comportamental em sala de aula” para reduzir o número de alunos alvo de ocorrências disciplinares, reduzir o número de medidas disciplinares aplicadas e compensar a falta de apoio e estímulo familiares.

O plano de melhoria do A1, elaborado no contexto do Programa TEIP, é dois anos mais recente do que o projeto educativo (este abrange os anos de 2012-16 e aquele 2014-17) e revela alguma especificação e desenvolvimento dos objetivos, os quais se traduzem em áreas prioritárias de intervenção que incluem a supervisão e trabalho colaborativo; a articulação pedagógica; a reflexão sobre as práticas; a capacitação de professores a sustentabilidade da equipa de autoavaliação.

Também o texto do contrato de autonomia do A1 se refere ao trabalho colaborativo como prática consolidada, como denota o excerto: “o trabalho colaborativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina/ano de escolaridade é visível, por exemplo, na elaboração das planificações a médio e longo prazo, bem como ao nível da elaboração de materiais relativos à avaliação das aprendizagens das crianças/alunos”(CA-A1).

Relativamente à formação de professores, destaca-se a formação em contexto, tanto pelos temas tratados como pela proveniência dos próprios formadores: “o agrupamento possui uma bolsa de formadores reconhecidos pela sua qualidade profissional em toda a comunidade educativa, o que tem permitido, nos últimos anos, a dinamização de formação no âmbito da mediação de conflitos, TIC, autoavaliação do agrupamento, cultura e etnia cigana, novos programas de Português e didática e avaliação formativa em Português” (CA-A1). No que diz respeito à análise dos resultados escolares, citamos: “os resultados escolares obtidos são objeto de análise nas diferentes estruturas/órgãos (...) procedendo-se a um estudo rigoroso desta informação que permitiu conhecer com maior profundidade o desempenho” dos alunos (CA-A1). Também

a prática da prestação de contas “está instituída e interiorizada” dentro do agrupamento (CA-A1).

### **2.2.5. Percepções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento e forma como se posiciona**

Apresentamos, agora, os dados obtidos referentes à forma como os docentes percebem os modos de trabalhar no seu agrupamento e como se situam nesse contexto.

Visto que os dados relativos a este item são provenientes dos questionários – cujos respondentes foram os docentes -, por uma questão de coerência interna vão ser apresentados em primeiro lugar. Dado que com o ponto 2.5 procuramos obter uma espécie de síntese sobre a forma como os docentes percebem (pensam e sentem) pontos essenciais da vida do agrupamento sobre os quais os intervenientes foram auscultados em pontos anteriores, alguns dos dados aos quais recorreremos para triangulação já foram anteriormente referidos. Como tem acontecido ao longo deste capítulo, confrontamos os resultados dos questionários aos professores com os dados recolhidos a partir das entrevistas às diretoras e das sessões de *focus group* com os coordenadores de departamento, que revelam as suas percepções quanto à forma como a globalidade dos professores pensa e sente.

Por uma questão de facilidade de leitura, dividimos este ponto: o primeiro subponto refere-se às percepções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento e o segundo à forma como se posiciona relativamente aos processos de mudança no seu agrupamento.

#### **2.2.5.1. Percepções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento**

##### *Questionário aos docentes*

Na questão 16, que pretende aferir a percepção dos docentes relativamente aos modos de trabalhar no agrupamento, sete itens recebem elevada concordância da parte dos inquiridos, conforme se encontra expresso no quadro III.44. Enumeramo-los por

ordem decrescente de importância: “Na preparação das aulas, os docentes consideram as necessidades dos alunos” ( $M=3.72$ ,  $DP=0.51$ ,  $Md=4$ ); “Os docentes acham importante analisar os resultados dos alunos e discutir estratégias para a sua melhoria” ( $M=3.58$ ,  $DP=0.61$ ,  $Md=4$ ); “Os docentes valorizam o apoio mútuo” ( $M=3.57$ ,  $DP=0.61$ ,  $Md=4$ ); “Nos grupos de trabalho, procura-se integrar os contributos de cada um” ( $M=3.55$ ,  $DP=0.67$ ,  $Md=4$ ); “Os docentes acham importante discutir as experiências de ensino com os colegas” ( $M=3.54$ ,  $DP=0.63$ ,  $Md=4$ ); “Nos grupos de trabalho, procura-se definir objetivos que conduzam os docentes a um trabalho comum” ( $M=3.52$ ,  $DP=0.64$ ,  $Md=4$ ); “Nos grupos de trabalho, procura-se ajudar a construir consensos a partir das diferentes opiniões” ( $M=3.48$ ,  $DP=0.69$ ,  $Md=4$ ).

Destes dados, sobressai a ideia de que os professores se preocupam mais com a preparação de aulas do que com a reflexão, a discussão de ideias. Julgamos que o facto se deve à assunção de uma dinâmica de trabalho e de uma cultura associadas à profissão que ditam que “professor é quem dá aulas”, exigindo, naturalmente, que haja diariamente “trabalho preparado para os alunos” e diminuindo, assim, a disponibilidade para reflexões mais profundas.

**Quadro III. 44 - Perceção dos modos de trabalhar no agrupamento (QD)  
(1-totalmente em desacordo; 4- totalmente de acordo)**

	1	2	3	4	M	DP
Na preparação das aulas, os docentes consideram as necessidades dos alunos.	0.47	1.42	23.70	<b>74.41</b>	3.72	0.51
Os docentes acham importante analisar os resultados dos alunos e discutir estratégias para a sua melhoria.	0.48	4.78	31.10	<b>63.64</b>	3.58	0.61
Os docentes valorizam o apoio mútuo.	0.48	4.78	31.58	<b>63.16</b>	3.57	0.61
Nos grupos de trabalho, procura-se integrar os contributos de cada um.	1.90	4.29	30.48	<b>63.33</b>	3.55	0.67
Os docentes acham importante discutir as experiências de ensino com os colegas.	0.95	4.74	34.12	<b>60.19</b>	3.54	0.63
Nos grupos de trabalho, procura-se definir objetivos que conduzam os docentes a um trabalho comum.	0.95	4.76	35.24	<b>59.05</b>	3.52	0.64
Nos grupos de trabalho, procura-se ajudar a construir consensos a partir das diferentes opiniões.	2.38	4.29	36.19	<b>57.14</b>	3.48	0.69
Os docentes utilizam a autoavaliação do seu trabalho para alcançar progressos.	1.44	12.92	<b>43.54</b>	42.11	3.26	0.74
Os docentes têm oportunidades para liderar projetos e grupos de trabalho, no agrupamento.	1.90	10.95	<b>47.62</b>	39.52	3.25	0.72
Os docentes têm oportunidades para participar nas tomadas de decisão, no agrupamento.	4.27	18.96	<b>46.92</b>	29.86	3.02	0.81
Quando se pensa no sucesso dos alunos, cada docente só se preocupa com as suas turmas.	<b>35.89</b>	31.58	25.36	7.18	2.04	0.95

Ao cruzarmos os dados constantes no quadro anteriormente apresentado com os que constam no quadro III.22 – práticas do coordenador de departamento, verificamos que existe uma concordância entre aquelas que são as percepções dos modos de trabalhar no agrupamento com as percepções das práticas dos coordenadores de departamento. No dito quadro, os docentes manifestavam que valorizavam em elevado grau o apoio dos coordenadores aos docentes do agrupamento, a capacidade de aqueles promoverem o trabalho colaborativo, a reflexão sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos, a coesão dos docentes, a partilha de boas práticas. Valorizam-se de forma francamente positiva o impulsionamento às tomadas de decisão com vista à melhoria do agrupamento, bem como a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos e a promoção do trabalho colaborativo.

Isto sugere-nos, por um lado, que os resultados apresentados num quadro validam os que estão representados no outro e que, por outro lado, a ação dos coordenadores de departamento influencia profundamente a percepção que os docentes têm do modo como trabalham no agrupamento.

#### *Entrevista às diretoras*

As entrevistas às diretoras dos dois agrupamentos parecem estar em consonância com aspetos que apresentamos anteriormente. Assim, a diretora do A1 refere que uma das grandes preocupações é a adequação das práticas pedagógicas ao contexto da escola. Também a diretora do A2 declara que os grandes focos de melhoria são os resultados escolares e a melhoria do serviço prestado à comunidade conseguida através da reflexão e da avaliação dos processos, o que, necessariamente, implica a ponderação das necessidades dos alunos e a melhoria das práticas pedagógicas (quadro III.2 – conceito de mudança e práticas de melhoria).

Sobre as alterações às formas como os professores realizam o seu trabalho, a diretora do A1 refere que um dos fatores que tem impulsionado a melhoria é o trabalho colaborativo, a capacitação para a melhoria das práticas em sala de aula e a alteração de metodologias de ensino. Menciona, ainda, o papel da reflexão na alteração da práxis (quadro III.3 – fatores de melhoria e quadro III.30 – exemplos de estratégias de melhoria

de resultados). De modo análogo, a diretora do A2 indica o compromisso do corpo docente, a reflexão sobre os resultados dos alunos e a busca de estratégias de melhoria adequadas aos contextos (quadro III.3 – fatores de melhoria). Estas ideias são reforçadas pelos depoimentos registados no quadro III.25, que referem que nos dois agrupamentos o trabalho colaborativo entre professores que lecionam é uma prática generalizada, embora haja alguns resistentes, nomeadamente no que diz respeito à planificação das atividades letivas, preparação de recursos para as aulas, instrumentos de avaliação, atividades extracurriculares, bem como a reflexão sobre os resultados dos alunos. O trabalho colaborativo tem também expressão através de um projeto de supervisão implementado no A1 por professores voluntários, nas vertentes didática e sobretudo comportamental. Já no que diz respeito à articulação curricular horizontal e vertical, há práticas em ambos os agrupamentos: no A1, falta-lhes coesão e consistência que se lhes pretende imprimir através de um projeto em preparação; no A2, a articulação horizontal encontra-se já consolidada, estando diagnosticada a necessidade de investir na vertical (quadro III.27).

Relativamente à participação dos professores na vida do agrupamento, a diretora do A1 mencionou, como exemplo, a preparação de atividades lúdicas e formativas no contexto dos dias abertos à comunidade; já a diretora do A2 aludiu a tomadas de decisão como as relativas à definição de estratégias de apoio aos alunos em sala de aula, de aspetos do currículo como a definição da disciplina de oferta de escola, de um programa de educação para os valores, das atividades de complemento curricular, que nos parecem assumir um cariz de participação democrática que se diferencia dos exemplos dados pela diretora do A1 (quadro III.9 – ações surgidas por iniciativa dos coordenadores ou dos departamentos). Estes dados vão ao encontro dos que constam no quadro III.32 – o papel dos professores na melhoria dos resultados. De forma concordante, a diretora do A1 declarou que os professores intervêm como gestores da sala de aula e que lhes é pedida uma prestação de contas sobre os resultados dos alunos, sobre os quais têm uma responsabilidade individual. Já a diretora do A2 mencionou o envolvimento da maioria dos professores no desenvolvimento do projeto educativo, motivado pela participação na sua elaboração, o que provoca uma apropriação e um sentido de pertença a um coletivo

e que se reflete na intervenção nos processos de melhoria, pois os professores fazem propostas e implementam medidas.

Esta tendência de resposta é verificada quando perguntamos às diretoras se, na sua perspectiva, os docentes também desempenham alguma forma de liderança. As suas considerações estão destacadas no quadro III.45. A diretora do A1 declarou que os professores podem ser líderes nas suas salas de aula, dependendo da forma como está atento às preferências dos seus alunos e os envolve nas aprendizagens, reiterando a nossa perceção de uma visão da área de atuação e decisão do professor restrita à sala de aula. A diretora do A2 afirmou taxativamente que os professores são líderes, associando o conceito de “bom professor” com “bom líder” da sua sala de aula. Contudo, na sua perspectiva, o professor também é líder ao desempenhar cargos organizacionais como coordenador de departamento ou responsável científico de um grupo disciplinar.

#### **Quadro III. 45 – A liderança dos professores (ED)**

---

[Os professores] às vezes são líderes, líderes dos seus grupos-turma, porque se o professor envolver os alunos, os fizer trabalhar com algumas estratégias em que os implica, o professor acaba por ser ali um grande líder. (A1-ED)

O professor tem de ter os seus objetivos e se agarrar os alunos para trabalharem como eles gostam, ouvindo o que eles gostam mais de fazer, as estratégias de que eles mais gostam, pode chegar àquele fim com determinados caminhos em que os envolve. (A1-ED)

Aquele professor que abre o manual e que passa todos os dias à página seguinte nunca consegue fazer isso. (A1-ED)

Os docentes são líderes. Vamos lá ver: começam por ser líderes na sala de aula, em primeiro lugar, e um bom professor é um bom líder. (A2-ED)

Um professor é um líder a começar pelo momento em que entra na sala de aula. Como essa é a função principal e aquilo que deve correr melhor, o professor é um líder todos os dias, sim. (A2-ED)

Claro que nos outros aspetos organizacionais e etc., dependendo do papel que cada um tem, pode assumir uma posição mais de líder ou não. Pode ser líder nos grupos científicos, quando vai para o departamento já é o coordenador que assume essa posição, isso é o normal quando se funciona numa estrutura. (A2-ED)

São sempre líderes. (A2-ED)

---

### *Focus group com os coordenadores de departamento*

Tal como acontece no caso das entrevistas às diretoras dos agrupamentos, existem dados já apresentados em itens anteriores que são repescados de modo a confrontar as respostas dos docentes com as dos coordenadores de departamento.

Os coordenadores de departamento foram interpelados sobre as suas perceções quanto às grandes preocupações dos professores ao prepararem as suas aulas. Os dados provenientes das suas declarações encontram-se no quadro III.46.

Os coordenadores pensam que no A1 todos os professores têm em mente os resultados e a aprendizagem dos alunos. Os coordenadores do A2 não falam de resultados, mas da qualidade das aulas e das aprendizagens dos alunos, o que nos parece relacionar-se tanto com o perfil dos alunos que frequentam este agrupamento – inevitavelmente diferente do dos alunos do A1 – como com a necessidade de uma prestação de contas mais pormenorizada no caso do A1, por estar integrado no Programa TEIP.

#### **Quadro III. 46 - As grandes preocupações dos professores ao prepararem as suas aulas (FGCD)**

---

O sucesso. O sucesso escolar. (A1-FGCD)

O sucesso dos alunos. Que os alunos aprendam o melhor possível. (A1-FGCD)

É que os alunos aprendam bem. (A2-FGCD)

Que gostem, que não desviem o olhar. Que se deixem seduzir. (A2-FGCD)

Que as aprendizagens sejam significativas para eles. (A2-FGCD)

Que se envolvam nas atividades que são propostas, que façam boas aprendizagens, que as aulas sejam um sucesso a vários níveis. (A2-FGCD)

---

Os coordenadores foram indagados se, normalmente, os professores discutem as suas experiências de ensino com os colegas e qual será, para eles, a importância do apoio mútuo. Os seus depoimentos estão registados no quadro III.47.

Os coordenadores de ambos os agrupamentos afirmaram que, embora haja uma preferência pelos encontros presenciais, os professores da mesma disciplina e ano discutem as suas experiências de ensino frequentemente através de meios eletrónicos,

devido a problemas de tempo e horário. Assim trabalham colaborativamente ou cooperativamente, o que proporciona aprendizagem profissional e mesmo apoio pessoal.

**Quadro III. 47 – Importância da discussão das experiências de ensino entre docentes (FGCD)**

---

Essas reuniões ou encontros são marcados entre os professores de uma disciplina e ano, conforme as necessidades e as possibilidades de tempo, de horário. (A1-FGCD)

Muitas vezes trabalhamos utilizando o *mail*, a Dropbox ou o Google Drive. (A1-FGCD)

Os encontros presenciais são mais ricos, porque se dialoga mais e podemos aprender mais uns com os outros. Mas o trabalho colaborativo ou cooperativo, que seja, é sempre uma oportunidade de aprender com os colegas e de nos apoiarmos, até humanamente. (A1-FGCD)

Mais importantes do que as reuniões plenárias [de departamento] são as reuniões setoriais, onde efetivamente partilhamos, explicitamos algumas angústias e dúvidas e essas têm um caráter quinzenal ou mensal. (A2-FGCD)

[Esse trabalho também se faz] via digital, enfim, *e-mail* e tudo mais, mas é importante fazer em presença. (A2-FGCD)

---

Remetemos ainda para as declarações dos coordenadores de departamento referenciadas no quadro III.14 – a importância do apoio aos docentes, nas quais estes afirmam que existe, nos dois agrupamentos, partilha de questões e dificuldades, que são discutidas entre os docentes e o seu coordenador num clima de colaboração, prática que conduz a um crescimento pessoal e profissional.

No que diz respeito à participação nas tomadas de decisão, os coordenadores de departamento dos dois agrupamentos afirmam que a expressiva maioria dos docentes participa nelas. Todavia, enquanto os coordenadores do A2 declaram que aqueles são ouvidos em todos os assuntos em que são permitidas opções de agrupamento, os do A1 defendem que, no geral, os docentes sentem necessidade de serem mais auscultados, enquanto outros preferem não dar os seus pareceres para evitar conflitos e outros não têm uma participação de qualidade por falta de informação eficiente. Afirmaram que muitas vezes os prazos para decidir são demasiado curtos, o que não permite uma reflexão satisfatória, e que, outras vezes são colocados perante “factos consumados”, o que, na sua opinião, torna os professores “executores” e “burocratas” (quadro III.34 – participação dos docentes nas decisões).

Estas diferenças no *modus operandi* refletem-se no processo de construção dos respectivos projetos educativos: no A1, foi concebido por um grupo de trabalho do conselho pedagógico, subordinado às exigências das contratualizações do Programa TEIP e de um plano de melhoria aprovado pelo mesmo Programa. Já no A2, os docentes são auscultados na conceção, avaliação e reformulação. Os coordenadores de departamento fazem alusão a um envolvimento no questionamento e lançamento de propostas durante a sua elaboração e, depois de finalizado, ainda fica à apreciação antes de ser aprovado (quadro III.35 – construção do projeto educativo).

Ainda sobre a participação nas tomadas de decisão, os coordenadores assumem como dever seu fomentar o respeito pelas decisões individuais, na busca das decisões consensuais (quadro III.13 – a importância da comunicação). Os coordenadores de departamento do A1 afirmam a necessidade de os departamentos serem ouvidos e de as decisões serem partilhadas para que existam objetivos comuns e para que estes órgãos tenham um papel ativo; os coordenadores do A2 colocam a tónica na necessidade de gerar consensos para que o departamento funcione como um todo (III.15 – a importância da tomada de decisão).

Os coordenadores de departamento foram inquiridos sobre as oportunidades para a participação dos professores na vida do agrupamento, esclarecendo as situações em que tal ocorre. As suas perceções encontram-se registadas no quadro III.48.

Os coordenadores de departamento do A1 concordaram que, desde que haja vontade, há muitas oportunidades de participação. Como exemplo, falaram da constituição de grupos de trabalho no conselho pedagógico, aos quais por vezes se juntam outros professores que não compõem aquele órgão. Contudo, referem que na maior parte das vezes o trabalho recai sobre os membros do conselho pedagógico e um grupo restrito de professores. Manifestaram a opinião de que as tarefas deveriam ser mais distribuídas e declararam que outros professores, que não se mostram voluntários, provavelmente aderiam se fossem chamados para assumirem algum tipo de trabalho, de acordo com a sua apetência ou as suas competências.

Na perspetiva dos coordenadores de departamento do A2, os professores são chamados a participar na elaboração dos documentos estruturantes e em todas as

opções que o agrupamento pode tomar. De uma forma geral, todos se envolvem, havendo algumas exceções.

As respostas revelam de novo uma maior centralização das tarefas e das decisões no A1, ao invés do que se passa no A2.

#### **Quadro III. 48 – Participação dos professores na vida do agrupamento (FGCD)**

Haver oportunidades, há. Qualquer professor no seu dia a dia e ao longo dos anos vai estando aberto e sensível a determinadas áreas. Existirem oportunidades, existem... (A1-FGCD)

Eu acho que há, desde que a pessoa queira. Por exemplo, os grupos de trabalho para o final do ano letivo foram formados no conselho pedagógico, mas quando eu falei deles no departamento disse logo que quem quisesse podia colaborar. E na sequência desta conversa dois colegas fizeram sugestões. (A1-FGCD)

Mas não têm a noção que os grupos de trabalho caem sempre nos elementos do pedagógico e mais meia dúzia de colegas? (A1-FGCD)

Isto devia ser mais distribuído E escusávamos nós de estar tão sobrecarregados e andarmos aí a trabalhar durante as nossas férias. (A1-FGCD)

Se outras pessoas fossem às vezes chamadas até aderiam. Não digo que fossem todas, mas pelo menos algumas. Alguns não se oferecem, mas se lhes propusessem aceitavam. (A1-FGCD)

E não só. Há pessoas que têm mais apetência ou mais competências para assumirem algum tipo de trabalho. (A1-FGCD)

Estava aqui a pensar em que decisões é que os professores são envolvidos. Em todas. (A2-FGCD)

Em tudo aquilo que diz respeito àquilo que é uma opção de escola, as pessoas são ouvidas, nomeadamente até na construção dos documentos estruturantes. (A2-FGCD)

Só não se envolve quem não quer... e também existe, não é? Também existe. (A2-FGCD)

Ao nível do agrupamento, nós temos programas muito específicos como o programa da literacia da informação, o programa de valores, o programa... Até aí há o envolvimento de todos. (A2-FGCD)

Os coordenadores de departamento foram questionados se sentem que os professores do agrupamento têm objetivos comuns e quais serão. Os dados provenientes das suas respostas estão registados no quadro III.49.

Para os coordenadores do A1, a grande maioria assume os objetivos do seu agrupamento, havendo algumas exceções. A maioria pensa seriamente no sucesso dos alunos e na elevação do nível do agrupamento, inclusivamente na imagem que este transmite para o exterior, no entanto parece-lhes que há falta de empenho e

compromisso por parte de alguns professores com a globalidade dos alunos e com a ação do agrupamento, o que provoca sobrecarga de trabalho e esforço a alguns, nomeadamente aos coordenadores de departamento, que fazem um esforço acrescido para a mobilização dos seus colegas.

Os coordenadores de departamento curricular do A2 creem que aí existe coesão e sentimento de pertença que abarca maioritariamente os docentes e também os não docentes, o que facilita que os objetivos do agrupamento sejam atingidos.

### Quadro III. 49 - Objetivos comuns dos docentes do agrupamento (FGCD)

---

[O grande objetivo], é que os alunos aprendam bem e tenham bons resultados. (A1-FGCD)

A grande maioria, sem dúvida. Haverá algumas exceções... (A1-FGCD)

Há uns que sim, há uns que não. (A1-FGCD)

A maioria sim. (A1-FGCD)

Acho que sim, a maioria. (A1-FGCD)

(Essa visão de cada um só pensar nos resultados dos seus alunos) Eu espero que não seja vulgar. Espero que as pessoas cada vez mais tenham consciência de que os resultados são de todos e de que toda a gente tem de trabalhar para os mesmos objetivos. (A1-FGCD)

Eu acho que não, acho que cada vez mais os professores têm a noção do conjunto, até porque os resultados da avaliação quer no fim de cada período, quer nos exames, é apresentada a todos e discutida nos departamentos e sabemos que uma boa ou má posição nos *rankings* afeta todos, positiva ou negativamente. (A1-FGCD)

Acho que sim (que todos os professores têm em mente o sucesso dos alunos), mas acho que nem toda a gente trabalha para o mesmo lado. E daí a sobrecarga que nós sentimos em determinadas pessoas. Se a coisa fosse mais repartida e se todos de facto estivéssemos a trabalhar para o mesmo fim, o esforço era muito menor. (A1-FGCD)

Mas depois alguns podem não ter o empenho e o compromisso suficientes. Falta ainda esse compromisso com a globalidade dos alunos e do agrupamento. Falta isso. (A1-FGCD)

A coesão é uma coisa que se vai mantendo e isso também ajuda a que se desenvolva melhor esse espírito de atingirem todos o mesmo objetivo. (A2-FGCD)

A 100% não, mas eu acho que maioritariamente sim. (A2-FGCD)

Docentes e não docentes, também. Isso é muito importante ao nível da cultura dos não docentes. (A2-FGCD)

Um sentimento de pertença, isso há. E a verdade é que, mesmo naquelas ocasiões em que se pede um pouco mais às pessoas – eu estou-me a lembrar da comemoração do dia do agrupamento -, as pessoas queixam-se, mas fazem. E se perguntarmos se continuamos com essa iniciativa, respondem que sim. Isto revela que por trás há realmente uma noção de pertença e de entrega. (A2-FGCD)

---

Relativamente à participação dos pais e de outros elementos externos à escola nas tomadas de decisão do agrupamento, os coordenadores de departamento do A1 afirmaram que há uma diferença notória entre a participação dos pais das crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo, por um lado, e os pais dos alunos que frequentam os restantes ciclos de escolaridade. Nos anos de escolaridade mais baixos, os pais participam quase a 100% nas reuniões, marcadas sempre para o final do dia, prontificam-se a colaborar com as escolas e fazem propostas. Os coordenadores de departamento da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo afirmam que essa colaboração é preciosa e que o sucesso dos alunos passa pela ligação dos seus pais à escola.

Segundo os coordenadores de departamento há um “corte” com estes hábitos que se vai acentuando gradualmente conforme os alunos vão crescendo, apesar dos esforços do agrupamento. Afirmam que possivelmente se deve ao facto de haver uma alteração da conceção da escola e do seu papel, bem como à generalidade dos pais ter uma escolarização muito baixa, o que provoca essa desvinculação.

Relativamente às associações de pais e encarregados de educação, estão constituídas em todos os estabelecimentos do agrupamento. Regra geral são grupos pequenos, mas muito atentos e colaborativos. Em particular no que diz respeito à associação da escola sede, afirmaram que, inclusivamente, das verbas de que dispõem, apoiam muitas vezes alunos carenciados com cabazes de alimentos, ajuda para as visitas de estudo, na compra de óculos e também participam em atividades. Nas palavras de uma coordenadora, “não são intrusos, são parceiros”.

No que se refere a outras entidades, estão estabelecidas relações de parceria com a autarquia, coletividades, instituições do ensino superior e empresas, que facilitam, por exemplo, os estágios de alunos.

No A2, os coordenadores de departamento também referem o progressivo afastamento dos pais conforme os filhos vão crescendo. Falam também da ausência daqueles de iniciativas que lhes estão destinadas, parecendo que só demonstram interesse pelos resultados académicos e pela transição dos filhos. Neste agrupamento, a constituição da associação de pais da escola sede é muito recente.

**Quadro III. 50 - Participação dos pais e de outros elementos externos à escola nas tomadas de decisão do agrupamento (FGCD)**

Participam, colaboram. (A1-FGCD)

Eles próprios chegam com atividades, propõem. Nós, quando precisamos de alguma coisa... Eles, se puderem, prontificam-se. Nem se consegue trabalhar de outra maneira. (A1-FGCD)

É um parceiro que nós não podemos afastar. Nem pensar! Cada vez mais! (A1-FGCD)

No 1.º ciclo e no pré-escolar participam. Fiz uma reunião de pais agora no fim do ano e dos 25 estiveram 21. Os restantes não puderam estar, pediram desculpa e perguntaram quando é que os podia receber. (A1-FGCD)

As reuniões de pais são sempre marcadas ao final do dia. (A1-FGCD)

Mas como é que até ao 4.º ano temos praticamente 100% de participação dos pais nas reuniões e depois isso perde-se? (A1-FGCD)

Quando os alunos são mais velhos, os pais, a enorme maioria, já não dá esse apoio. São, no geral, pessoas com uma escolarização muito baixa. (A1-FGCD)

Acho que há uma alteração na conceção da escola e do papel da escola. (A1-FGCD)

E a realidade é outra e eles têm forçosamente de se adaptar a ela. Mas no 1.º ciclo, mesmo que não vão à reunião, podem sempre dar uma palavrinha ao professor quando vão levar ou buscar o filho. Aqui é diferente. (A1-FGCD)

Quando tenho bons resultados numa turma, o trabalho que é feito com os pais, do 1.º ao 4.º ano, é fundamental. Quando, no 1.º ano, sento os pais e pergunto o que é que eu vou trabalhar, como é que eu vou trabalhar e ao longo das reuniões que vamos tendo ao longo do ano eu vou para o quadro e explico-lhes como ensino... os pais, alguns, já estão desajustados do currículo... E eles tiram dúvidas comigo. Criar esta relação de empatia durante um ano, dois anos, três anos, quatro anos, e de confiança. Quando os agarramos no 1.º ano e eles percebem como a coisa funciona, qualquer coisa que a gente solicite, eles estão lá. Não há dúvida nenhuma. (A1-FGCD)

Aqui no agrupamento, acho que as associações de pais participam bastante. (A1-FGCD)

Ao nível da associação de pais da escola sede, há um grupo pequenino que colabora muito, mas são muito poucos. Mas temos a sensação de que trabalhamos para o mesmo. São membros construtivos. (A1-FGCD)

Sim, inclusivamente, das verbas de que dispõem, apoiam muitas vezes alunos carenciados com cabazes de alimentos, ajuda para as visitas de estudo, na compra de óculos... e também participam em atividades. Não são intrusos, são parceiros. (A1-FGCD)

Temos uma boa relação com a autarquia, coletividades da zona e parcerias com instituições do ensino superior e empresas. Até para os estágios dos alunos. (A1-FGCD)

Já temos tentado fazer formação de pais, *workshops*, e a comparência é muito reduzida. Na última, tivemos quatro pessoas. (A2-FGCD)

Nós organizamos o dia dos avós e vãos. No dia do pai, há uma atividade em que os pais têm de participar e eles vão. Estão a trabalhar e conseguem ir. (A2-FGCD)

---

Os pais, de uma forma geral, vêm às reuniões, mas não são muito motivados. (A2-FGCD)

A participação dos pais vai diminuindo à medida que eles vão crescendo. Nós temos uma realidade diferente, eles já são adolescentes e vai havendo um afastamento. (A2-FGCD)

Preocupam-se muito nomeadamente no final do ano letivo. (A2-FGCD)

Mas só este ano é que há uma associação de pais na escola sede. (A2-FGCD)

---

### **2.2.5.2. Posicionamento do professor quanto aos processos de mudança no seu agrupamento**

#### *Questionários*

O quadro III.51 representa os dados fornecidos pela questão 17, cujo objetivo é conhecer as formas como os docentes se posicionam na vida do seu agrupamento.

Apresentamos os sete itens que recebem mais elevada concordância da parte dos inquiridos, por ordem decrescente de importância: “Sinto-me disponível para partilhar os meus conhecimentos e práticas com os colegas” ( $M=3.83$ ,  $DP=0.44$ ,  $Md=4$ ); “Sinto que melho as minhas práticas discutindo as experiências de ensino com os colegas” ( $M=3.79$ ,  $DP=0.42$ ,  $Md=4$ ); “Procuro pôr as minhas capacidades ao serviço do agrupamento” ( $M=3.73$ ,  $DP=0.49$ ,  $Md=4$ ); “Gosto de realizar trabalho colaborativo” ( $M=3.67$ ,  $DP=0.52$ ,  $Md=4$ ); “Estou disponível para colaborar em mudanças que possam melhorar o agrupamento” ( $M=3.65$ ,  $DP=0.58$ ,  $Md=4$ ); “Sinto necessidade de expandir os meus conhecimentos e práticas em conjunto com os colegas” ( $M=3.64$ ,  $DP=0.57$ ,  $Md=4$ ); “Acho que sou um elemento importante para o progresso dos resultados dos alunos” ( $M=3.60$ ,  $DP=0.55$ ,  $Md=4$ ).

**Quadro III. 51 - Posicionamento do docente na vida do agrupamento (QD)**  
(1- totalmente em desacordo; 4- totalmente de acordo)

	1	2	3	4	M	DP
Sinto-me disponível para partilhar os meus conhecimentos e práticas com os colegas.	0.47	1.42	12.32	<b>85.78</b>	3.83	0.44
Sinto que melhoro as minhas práticas discutindo as experiências de ensino com os colegas.	0.00	0.47	19.91	<b>79.62</b>	3.79	0.42
Procuro pôr as minhas capacidades ao serviço do agrupamento.	0.47	.47	24.64	<b>74.41</b>	3.73	0.49
Gosto de realizar trabalho colaborativo.	0.48	0.96	29.19	<b>69.38</b>	3.67	0.52
Estou disponível para colaborar em mudanças que possam melhorar o agrupamento.	0.95	2.37	27.01	<b>69.67</b>	3.65	0.58
Sinto necessidade de expandir os meus conhecimentos e práticas em conjunto com os colegas.	0.47	3.32	27.96	<b>68.25</b>	3.64	0.57
Acho que sou um elemento importante para o progresso dos resultados dos alunos.	0.48	1.43	35.24	<b>62.86</b>	3.60	0.55
Sinto-me parte de uma comunidade com objetivos comuns.	0.95	10.48	<b>50.00</b>	38.57	3.26	0.68
Considero que a participação dos pais e de outros elementos externos traz contributos para as decisões do agrupamento.	0.47	11.37	<b>50.71</b>	37.44	3.25	0.67
Acredito que os docentes têm poder para fazer as mudanças necessárias no agrupamento.	5.74	18.18	<b>46.89</b>	29.19	3.00	0.84
Gosto de liderar projetos ou grupos de trabalho.	14.42	27.40	<b>35.10</b>	23.08	2.67	0.99
Quando surgem problemas, evito tomar posição.	<b>46.89</b>	29.19	16.27	7.66	1.85	0.96

A questão seguinte pretendia averiguar a opinião dos docentes quanto à existência ou não de impedimentos à melhoria, nos seus agrupamentos. Assim, consideram não haver quaisquer impedimentos o 40.57% ( $n=86$ ) dos docentes, tal como representa o quadro III.52. Para os professores que consideram existir, a falta de tempo ( $n=96$ , 45.28%) é o motivo mais apontado.

**Quadro III. 52 - Impedimentos à mudança e melhoria no agrupamento (QD)**

	<i>n</i>	%
Há falta de tempo.	96	45.28
Não há impedimentos.	86	40.57
Os docentes não estão motivados.	45	21.23
Há falta de equipamentos tecnológicos.	44	20.75
Há falta de equipamentos desportivos.	44	20.75
Há falta de coesão entre os docentes.	42	19.81
Há falta de equipamentos laboratoriais.	36	16.98
Os docentes estão demasiado compartimentados	29	13.68
Há falta de formação centrada nos problemas do agrupamento.	23	10.85
O agrupamento é demasiado grande.	20	9.43
A organização curricular é demasiado compartimentada.	17	8.02
Os órgãos de gestão ainda não encontraram recursos para implementar ações de mudança.	15	7.08
Os órgãos de gestão não estão conscientes da necessidade de mudança.	8	3.77
Os órgãos de gestão ainda não criaram estratégias de promoção da mudança.	7	3.30

### *Entrevista às diretoras*

As diretoras dos dois agrupamentos em estudo foram inquiridas sobre se, na sua opinião, estão reunidos os meios para caminhar para a melhoria e quais os obstáculos que se colocam ao agrupamento, aos coordenadores de departamento e aos professores em geral. As partes significativas das suas respostas encontram-se transcritas no quadro III.53.

Para a diretora do A1, os constrangimentos derivam da situação profissional (envelhecimento, sobrecarga dos horários), psicológica (desânimo) e salarial dos professores, de dificuldades de satisfação das necessidades do agrupamento por parte do Ministério da Educação (colocação tardia e instabilidade de professores, situação precária

de assistentes operacionais), contudo pensa que a necessidade de melhoria dos resultados e das aprendizagens dos alunos se lhe sobrepõe. Refere igualmente a falta de compromisso de alguns coordenadores de departamento que abrangem disciplinas que não são escrutinadas pela necessidade do cumprimento das metas contratualizadas com o Programa TEIP, sublinhando a necessidade de todos encararem tais exigências, bem como todo o espírito do projeto educativo como um objetivo comum e de se desenvolverem profissionalmente. Apesar destas considerações, afirma que o facto de o A1 estar inserido no Programa TEIP obriga a um maior crescimento e inovação, pelas características da população escolar, pelos compromissos assumidos superiormente e consequente responsabilização.

Na perspetiva da sua diretora, o A2 reúne condições para a melhoria, havendo, no entanto, alguns constrangimentos que se prendem com a sobrelotação da escola sede, com consequências nos horários de discentes e docentes e, logo, nas condições de trabalho e no espaço físico. Não existem instalações desportivas, o que compromete o desenvolvimento desportivo e a promoção da saúde. Os recursos humanos são suficientes, contando, ao abrigo do contrato de autonomia, com mais um psicólogo. Apesar das dificuldades existentes, considera que há no agrupamento um ambiente de trabalho e de disciplina, o que faz a diretora afirmar que não há grandes problemas, mas “questões de pormenor”.

### **Quadro III. 53 – Obstáculos à melhoria (ED)**

---

Os professores estão muito mais sobrecarregados, mais velhos, mais doentes e contestam com toda a legitimidade o modo como são tratados e a redução dos seus salários. (A1-ED)

É difícil, porque neste momento os horários dos professores pioraram, têm quase as suas horas todas preenchidas com atividade obrigatória, por isso o tempo que lhes sobra é muito pouco e alguns estão mais velhos, doentes, mais cansados, desiludidos e desanimados com o modo como têm tratado os professores e daí, às vezes, haver algumas resistências. Percebo. Por outro lado, penso que estou numa escola e o meu alvo são os alunos, que não têm culpa das políticas educativas, e o nosso grande desafio tem de ser o aluno e o nosso compromisso tem de ser trabalhar para melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos. (A1-ED)

Há muitos constrangimentos, não é? A maioria de nós... nós acreditamos. Eu acredito que somos capazes de mudar, mas há muitos constrangimentos: a colocação tardia de professores, a instabilidade que não permite a continuidade pedagógica, a não colocação de assistentes operacionais. Temos 14 do Centro de Emprego. Portanto esta falta de continuidade no trabalho afeta muito o nosso agrupamento [...] e reflete-se no acompanhamento aos alunos, porque cria insegurança e gera indisciplina. (A1-ED)

---

Alguns [coordenadores] pensam que estas preocupações devem ser mais acentuadas para o Português e a Matemática, que só temos de melhorar a Português e a Matemática. Alguns pensam assim e pensam muito mal, porque a cultura de agrupamento tem de ser alimentada e tem de crescer. Depois, nós já começamos a ver que as próprias exigências do TEIP já se estão a alargar a outras disciplinas. Aí, os coordenadores têm de mudar uma atitude que tem sido consequência de não estarem diretamente envolvidos. Agora vão ter de se envolver mais, têm de ser mais participativos, têm de trabalhar mais com os outros, têm de colaborar mais. (A1-ED)

Todas as pessoas têm de perceber que o nosso projeto educativo é o projeto educativo TEIP. Portanto todos têm de trabalhar para o mesmo, todos têm de ter uma atitude proativa, de inovação que ao mesmo tempo permita o seu desenvolvimento profissional. (A1-ED)

Pelo facto de o seu agrupamento ser TEIP há um maior compromisso com a mudança e com a melhoria. Já estive em várias sessões em que a maior parte dos diretores de TEIP acha que, por termos estas pressões internas e da tutela, somos obrigados, entre aspas, a ter atitudes mais proativas. Portanto, a necessidade aguça o engenho, no sentido de que tendo estes meninos difíceis e estas turmas cheias de problemas, temos de encontrar outros caminhos. O TEIP obriga-nos, entre aspas, a encontrar caminhos diferenciados porque são pedidas contas do nosso trabalho e automaticamente essas contas têm de ser prestadas e as pessoas responsabilizadas. Por outro lado, o TEIP tem uma figura que é o perito externo, que pode ser um guia neste processo, porque tem como função criticar o que está mal e dar sugestões de melhoria. (A1-ED)

Meios para a melhoria, obviamente que estão reunidos. Temos feito esse percurso. Agora, continuam a existir obstáculos, sim. (A2-ED)

Neste momento, não posso dizer que não tenho os recursos humanos de que preciso. Tenho. Tenho todos os professores de que preciso para fazer todos os reforços, os apoios, as estratégias que preciso. Não posso dizer que não tenho. Quanto a recursos humanos não docentes, poderia estar melhor, mas já estive pior. Tenho psicóloga, agora tenho mais um recurso adicional para este contrato de autonomia que foi renovado agora e, portanto, não me posso queixar de falta de recursos humanos, neste momento. (A2-ED)

Recursos físicos: tenho a escola sede sobrelotada, tenho 10 turmas a mais e isso cria problemas a nível da elaboração dos horários. Este é um constrangimento [...]. Poderíamos ter melhores horários, melhores condições de trabalho para os nossos professores e melhores horários também para os alunos se conseguíssemos ter a escola em regime normal. Estamos em duplo. (A2-ED)

Neste momento eu tenho mais de 1000 alunos aqui [escola sede] e devia ter 700. E isto não nos dá as condições de trabalho tão boas quanto seria desejável, portanto, o espaço físico é um problema, neste momento. (A2-ED)

Tenho também problemas com as instalações desportivas, porque não tenho pavilhão, por isso em toda a área de desenvolvimento desportivo, da educação física, da promoção da saúde, temos essas falhas e aí com muito poucas possibilidades de intervir, porque não podemos decidir que amanhã começamos a construir um pavilhão. Isso é um grande constrangimento. (A2-ED)

Melhoramos muito nos últimos anos com os recursos adicionais que fomos conseguindo conquistar. Não tenho problemas de indisciplina na escola, os alunos estão no ponto que eu gosto, pontualmente temos um ou outro que pisa o risco, mas temos um ambiente tranquilo na escola, um bom ambiente de aprendizagem e estamos numa fase em que, como eu costumo dizer, começamos a entrar no pormenor, em coisas que noutras alturas acharíamos secundárias... Já não temos assim problemas dignos de grande preocupação. (A2-ED)

### *Focus groups com os coordenadores de departamento*

Relativamente aos constrangimentos à melhoria, representados no quadro III.54, os coordenadores de departamento do A1 referem o tempo e as condições de trabalho; os do A2 salientam os entraves institucionais que não podem ser resolvidos pelo agrupamento. Estas tendências parecem ir ao encontro dos principais motivos apontados pelos professores: a falta de tempo, a motivação dos docentes, a falta de equipamentos.

#### **Quadro III. 54 – Constrangimentos à melhoria (FGCD)**

Eu acho que temos constrangimentos aos quais muitas vezes somos alheios, nomeadamente situações como a da colega que vibra com isto e que acabou de receber um horário com nove turmas. Nove turmas! Uma língua! Não é? Isto é brutal! E é qualquer coisa que nos ultrapassa, é de lei, não se pode fazer nada quanto a isto. Como é que eu consigo dizer-lhe “Vamos embora! E vamos fazer isto...”? Portanto, são precisas melhores condições de trabalho, sem dúvida alguma. Aquilo que a direção pode fazer e nós temos solicitado, tem sido ouvido, agora lá de cima!... (A1-FGCD)

Há coisas que precisávamos melhorar, mas não são os docentes. (A2-FGCD)

As questões organizacionais não conseguimos ultrapassar. (A2-FGCD)

É mais a estrutura, é mais o sistema. (A2-FGCD)

Os coordenadores de departamento foram igualmente questionados sobre as formas de melhorar as aprendizagens dos alunos. As respostas dadas (quadro III.55) reproduzem os desafios que os públicos de cada agrupamento representam para os docentes, revelando as dificuldades acrescidas que os professores de um agrupamento TEIP – o A1 - sentem perante os seus alunos. Expressando a dificuldade em motivar os alunos, os coordenadores do A1 demonstram a carência de tempo para uma reflexão mais aprofundada sobre as necessidades dos alunos, para fazerem novas experiências e integrarem metodologias/tecnologias que vão ao encontro das apetências dos discentes. Manifestam também a necessidade de todos os professores terem uma direção comum no seu trabalho e de se reforçar uma identidade no agrupamento que creem não estar ainda consolidada, devido à instabilidade do corpo docente. Ao contrário dos coordenadores do A1, que demonstram algum desencanto e cansaço face às grandes dificuldades do trabalho dos docentes e do seu próprio trabalho enquanto coordenadores, o discurso dos coordenadores do A2 está marcado pelo entusiasmo e até

pela paixão. Para eles, a melhoria das aprendizagens dos alunos passa sobretudo pela relação construída entre o professor e os alunos: o envolvimento do professor leva a uma maior motivação dos alunos, bem como a utilização de metodologias que trabalhem com base nas dificuldades dos alunos.

### Quadro III. 55 – Formas de melhorar as aprendizagens dos alunos (FGCD)

O que às vezes me desencanta é que se espera que os professores se desdobrem em estratégias, em atividades, em não sei quê e pensa-se que o sucesso passa só pelo que os professores possam fazer. Eu, às vezes, estou desencantada porque não sei que pinos hei de fazer. Converso com os colegas, há trabalho colaborativo, as pessoas trocam impressões, materiais, experimentamos coisas novas e não conseguimos descobrir a fórmula para fazer o milagre. E pronto, eu não sei como mudar. (A1-FGCD)

Sobretudo na questão pedagógica, que é a função da escola, as pessoas hoje não têm espaço de reflexão, a escola tornou-se essencialmente num espaço burocrático e que dá resposta a coisas do imediato. A parte pedagógica, de pensarmos nas coisas, de experimentarmos as coisas, de errarmos, que é uma coisa para que não há espaço, para o erro... (A1-FGCD)

As solicitações boas, para os alunos, não estão na escola. O que é bom e apelativo está fora da escola e, portanto, eles vêm para os mínimos e para não se chatearem [...] Os computadores, os *tablets*, os não sei quê, está tudo lá fora. (A1-FGCD)

Enquanto agrupamento e nós, enquanto coordenadores, temos de saber muito bem para onde vamos e temos de criar uma identidade e eu acho que ainda não criamos. Também somos um agrupamento relativamente recente, mas essa identidade tem de ser consolidada com o tempo e esta movimentação de professores não é facilitadora desse processo. (A1-FGCD)

Um primeiro trabalho a fazer com os alunos é envolvê-los, motivá-los para as aprendizagens. Se nós lhe dermos o gosto por aprender todo o resto é mais fácil, não é? As aprendizagens podem ser muitas, podem ser difíceis, podem..., mas se eles estiverem motivados para isso, eles fazem-no e fazem-no bem. (A2-FGCD)

Se nós tivermos a capacidade de envolver os alunos, tudo é mais fácil. Portanto, é isso que faz falta, é nós conseguirmos. (A2-FGCD)

Quando obtemos uma resposta do outro lado, também é um incentivo para nós continuarmos a investir ainda mais e a procurar mais e a ... (A2-FGCD)

Motivar os alunos para o estudo, fazer-lhes ver que o erro... quebrar o erro com eles. Fazer-lhes ver que o erro é um ponto de partida, porque muitas vezes os miúdos não respondem por vergonha, por medo, porque, se errarem, o professor ralha e eu tento transmitir isso no departamento, que o erro é para ser trabalhado e não para ser punido. A partir daí, do erro, é que nós devemos trabalhar as realidades dos alunos, onde é que eles erraram e, a partir daí, então, planificar o nosso trabalho. [...] Chegar ao aluno, cativar o aluno para o estudo, motivar o aluno para as aprendizagens. (A2-FGCD)

Precisamos de professores apaixonados, verdadeiramente apaixonados, professores cujo segundo nome seja "Afetividade". Se não tivermos isso, não temos nada. Alias, o melhor recurso continua a ser a forma de se relacionar... (A2-FGCD)

Quanto aos entraves à mudança e melhoria do agrupamento, expressos no quadro III.56), segundo os coordenadores do A1 são a resistência de alguns docentes por receio da “desestruturação” que a mudança acarreta e por se tratar de processos lentos; o excesso de burocracia que gasta tempo e energia; o excesso de trabalho que leva a que os professores se cinjam a rotinas; um certo desalento pela falta de reconhecimento social dos professores.

No A2, os coordenadores de departamento aludiram à falta de meios físicos e monetários, à falta de autonomia real da escola, ao excesso de trabalho, à falta de colaboração dos pais.

#### **Quadro III. 56 – Entraves à mudança e melhoria do agrupamento (FGCD)**

[...] Há aquele grupo de pessoas mais resistentes [...] porque, de facto, as pessoas têm receio da mudança. Mudar implica uma destruturação do nosso processo mental e que é muito complicado. (A1-FGCD)

As pessoas agarram-se àquilo que têm por certo. (A1-FGCD)

[Precisávamos] que houvesse mais consideração, que as pessoas fossem mais reconhecidas pelo trabalho que fazem. Isso dava mais segurança às pessoas. Porque esta exposição a que estamos sujeitos de há uns anos para cá rebentou com tudo. (A1-FGCD)

Estamos concentrados num excesso de burocracia. (A1-FGCD)

Excesso de trabalho. (A1-FGCD)

Sim, se tu tivesses um pouquinho mais de espaço para ti, tu se calhar conseguias fazer outras coisas, refletir mais sobre aquilo que é essencial para os nossos alunos. Mas tu não tens tempo, porque tens sempre este trabalho e o outro e o outro e tudo para ontem. (A1-FGCD)

O que às vezes me desencanta é que se espera que os professores se desdobrem em estratégias, em atividades, em não sei quê e pensa-se que o sucesso passa só pelo que os professores possam fazer. Eu, às vezes, estou desencantada porque não sei que pinos hei de fazer, não sei... pronto. Converso com os colegas, há trabalho colaborativo, as pessoas trocam impressões, materiais, experimentamos coisas novas e não conseguimos descobrir a fórmula para fazer o milagre. E pronto, eu não sei como mudar. (A1-FGCD)

Para mim, o grande problema que nós temos aqui é que os alunos não estudam nada. E a gente pode fazer o pino, que eles não estudam nada. Aqueles que são bons alunos e estudam medianamente ou muito, esses têm boas notas. Então o problema pode não estar em nós, nem nas estruturas do agrupamento, nem está nas nossas estratégias nem em nada disso. Como é que se põem aquelas almas a estudar se não tiverem objetivos na vida? (A1-FGCD)

Os objetivos deles são muito limitados. Aqueles que têm pais da classe média ou da classe média-alta têm objetivos e querem atingi-los. Mas muitos dos nossos alunos não têm esse apoio, ou têm vivências que os desmotivam e os resultados estão à vista. Alguns dos nossos alunos têm familiares licenciados que estão no desemprego. Porque é que eles vão esforçar-se se nada está garantido? (A1-FGCD)

As solicitações boas, para os alunos, não estão na escola. O que é bom e apelativo está fora da escola e, portanto, eles vêm para os mínimos e para não se chatearem. O que eles querem é despacharem-se disto. Os computadores, os *tablets*, os não sei quê, está tudo lá fora. (A1-FGCD)

Mas é isso que te dá ânimo. No dia a seguir vens trabalhar e pensas “temos de arregaçar as mangas e vamos lá embora”. E vamos outra vez à luta. (A1-FGCD)

Há determinados constrangimentos físicos, às vezes monetários. (A2-FGCD)

É complicado realizar coisas sem meios. (A2-CA1-EDC)

E outros constrangimentos, de facto, ultrapassam-nos aqui em termos de instituição. Nós temos um contrato de autonomia, não é? Eu pensei “Fantástico, temos um contrato! Vamos...” Não! (A2-FGCD)

Sobreposição de horários, excesso de funções, excesso de cargos. (A2-FGCD)

A maior parte [das tarefas] é em regime de voluntariado, não é? É outra vertente curiosa que se está a desenvolver... (A2-FGCD)

Precisávamos de um espaço mais adequado, que não há, de condições físicas, ginásio não há, salas de trabalho. Está tudo ocupado com salas de aula porque os alunos são muitos, nós queremos um gabinete para trabalhar. (A2-FGCD)

Se eles [pais] viessem [à escola], facilitavam a vida. (A2-FGCD)

### 3. Discussão de resultados e conclusões

Neste ponto, procedemos à discussão de resultados e à elaboração das conclusões provenientes dos dados anteriormente apresentados e analisados, tendo por base as questões que nortearam o nosso estudo e os respetivos objetivos que aqui transcrevemos. As questões que orientaram a investigação são:

i) Como se organizam as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos estudados? Que processos e ferramentas tecnológicas são usados na comunicação?

ii) Em que medida as lideranças intermédias contribuem para a criação e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores?

iii) Quais as perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos?

iv) Que constrangimentos se colocam ao desenvolvimento das comunidades profissionais de aprendizagem em cada um dos agrupamentos?

Tendo em conta as questões de investigação formuladas, foram definidos os seguintes objetivos do estudo:

- i) Identificar as perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos;
- ii) Analisar o papel dos coordenadores de departamento curricular na promoção e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores;
- iii) Compreender os processos de atuação das lideranças intermédias em cada um dos referidos agrupamentos;
- iv) Caracterizar as comunidades profissionais de aprendizagem nos agrupamentos em estudo;
- v) Contribuir para o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem.

Apresentamos a discussão dos resultados e as conclusões seguindo a par e passo cada um dos cinco objetivos.

*i) Identificar as perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos*

Este primeiro objetivo pretendia lançar um olhar crítico sobre a assunção ou não da liderança por parte dos coordenadores de departamento curricular e a perceção da mesma por parte das diretoras e dos docentes, nos dois agrupamentos que constituem o objeto de estudo. Tendo em conta a revisão da literatura efetuada, procuramos a identificação dos coordenadores com a liderança transformacional ou orientada para a mudança, a inovação e a excelência associadas a uma visão, a um rumo para a organização em que se insere, bem como evidências da sua influência e motivação junto dos seus pares (Rego 1998; Costa, 2000; Bolívar, 2012).

No que diz respeito à autoperceção dos coordenadores, na generalidade consideram-se líderes. Embora assumindo a sua fragilidade em relação a circunstâncias

internas ou externas aos seus agrupamentos (no A1, consideram-se “cumpridores de ordens”, “executores de tarefas” e mencionam “falta de autonomia” nas suas funções; no A2, têm-se como “líderes camuflados”, devido à relação de paridade com os outros docentes), admitem que têm características associadas à liderança, considerando que o seu papel é imprescindível para a construção da identidade dos departamentos e, por esta via, para o bom funcionamento e a construção da identidade e cultura do agrupamento.

Apesar disso, os coordenadores do A2, pensam que os colegas não os percebem como líderes, apesar de concordarem que influenciam e podem até “manipular o departamento”; ao contrário, os do A1 sentem que são líderes ao serem aceites, reconhecidos e respeitados pelos pares, fruto do seu trabalho e empenho, da sua experiência que ajuda a resolver dificuldades dos colegas e do seu expediente na construção de consensos. Também admitem a sua influência nas tomadas de decisão do departamento, quando é chamado a fazê-lo, o que não acontece frequentemente.

Na opinião da diretora do A1, os coordenadores são exemplo para os seus colegas e conota-os com funções de apoio aos docentes, encorajamento e de grande relevo na monitorização. Não serão alheias a esta opinião as dificuldades acrescidas no exercício do papel do professor que advêm do perfil dos alunos e da comunidade em que este agrupamento se insere, nem o rigor da prestação de contas que é pedida pela tutela a um TEIP, que, sendo alvo de discriminação positiva, deve justificar o investimento efetuado. Para a diretora do A2, os coordenadores têm um papel muito importante na análise de dados e na definição de estratégias de atuação em sede de departamento e de conselho pedagógico. Congruentemente, esta diretora identifica como iniciativas dos coordenadores ou dos departamentos a decisão sobre estratégias de apoio aos alunos com mais dificuldades, a definição da disciplina de oferta de escola e a elaboração do programa de educação para os valores. Ao invés, a diretora do A1 mencionou a preparação de atividades formativas e lúdicas destinadas aos alunos e comunidade, o que nos remete para a afirmação acima referida de que os coordenadores se sentem mais “executores de tarefas” e pouco chamados à tomada de decisão.

Declarando ambas as diretoras que consideram os coordenadores de departamento líderes pela influência junto dos departamentos, transmitindo a sua motivação e compromisso, e pelo seu papel de mediadores em várias situações, inclusive em conflitos, a diretora do A1 valoriza, no seu perfil, as qualidades profissionais como professor, o compromisso na melhoria do agrupamento e a capacidade de mobilização dos docentes; a diretora do A2 dá primazia às características pessoais que favoreçam um bom relacionamento com toda a comunidade educativa. As qualificações académicas exigidas pela lei ficam em segundo plano, em ambos os casos.

Na perspetiva dos docentes, os atributos mais importantes num coordenador de departamento são a capacidade de comunicação, de se relacionar e apoiar os colegas do departamento, o que demonstra que, tal como as diretoras, reconhecem uma importante vertente relacional transversal ao seu trabalho. São também sublinhadas as capacidades de promover o trabalho colaborativo - o que mostra a relevância dada pelos professores a este modo de trabalhar - e de gestão e monitorização.

Tal como acontece com as diretoras, a formação específica é pouco considerada pelos docentes, bem como a experiência no desempenho do cargo, a competência científica e até a competência didática e pedagógica. Estes resultados não causam estranheza, dada a valorização da componente relacional e humana aliada a um conjunto de competências transversais associadas à profissão docente, em detrimento de um perfil de coordenador mais interventivo e implicado num acompanhamento e supervisão mais próximos das práticas em sala de aula.

O perfil de coordenador de departamento que obtivemos com o nosso estudo é semelhante ao que foi traçado na investigação de Ferreira (2018) e já referenciado por Correia e Oliveira (2015, 2016a, 2016b); contudo entra em contradição com a investigação de Freitas (2016), que concluiu que, no contexto estudado, o seu principal papel é a representação dos seus colegas e a ligação entre os vários órgãos de gestão da escola, não se assumindo como líderes e arrolando esse exercício para o presidente do conselho executivo, que toma as iniciativas com vista à discussão dos resultados da aprendizagem dos alunos e incita os docentes a procurarem estratégias para a sua

melhoria. Não evidenciam, assim, o exercício de uma liderança pedagógica, mas antes uma “liderança gerencial/formal”.

Lima (2008) considera que a liderança distribuída foi formalmente instituída nas escolas portuguesas através do cargo de coordenador de departamento curricular, mas que ainda é incipiente. Na nossa opinião, essa debilidade tanto pode depender de uma ausência “comodista” de assunção da liderança por parte dos professores como de uma persistente centralização do poder pelos líderes de topo. Na nossa investigação, cremos ter encontrado nos dois agrupamentos de escolas um conjunto de coordenadores de departamento com características/capacidades pessoais e profissionais - e até qualificações académicas - para as funções que uma liderança lhes outorga (Rego 1998; Costa, 2000; Bolívar, 2012) e que levam a que sejam percecionados como líderes tanto pelos seus pares como pelas diretoras. Pensamos que o fator distintivo são as oportunidades para o exercício da liderança: os do A2, como resultado da prática de uma liderança partilhada e democrática por parte da sua diretora, são chamados, juntamente com os seus pares, à participação na construção de uma visão para o seu agrupamento (atente-se ao processo de construção do seu projeto educativo), à reflexão e à tomada de decisão sobre os modos de alcançar o rumo traçado, ou seja, sobre as estratégias de melhoria da aprendizagem dos alunos. Ao contrário, o processo de conceção do projeto educativo do A1 é mais restrito e a chamada à tomada de decisão menos frequente. Lembremos que os coordenadores afirmaram que amiúde são colocados perante “factos consumados” - afigurando-se-nos que em resultado de uma liderança mais autocrática por parte da diretora - o que se repercute, necessariamente, nas suas práticas junto dos colegas e, conseqüentemente, no papel que estes desempenham no agrupamento.

Apesar das fragilidades da liderança dos coordenadores de departamento, verificamos que existe uma concordância entre aquelas que são as perceções dos modos de trabalhar no agrupamento e as perceções das práticas dos coordenadores de departamento, por exemplo no que diz respeito à valorização do trabalho colaborativo, da partilha de boas práticas, da reflexão sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos, ou da coesão dos docentes. Isto sugere-nos que os departamentos, através da liderança dos seus coordenadores, têm o poder de ajudar a

determinar a identidade profissional dos professores e, por via disso, a identidade de um agrupamento.

*ii) Analisar o papel dos coordenadores de departamento curricular na promoção e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores*

O segundo objetivo visava apurar, em primeiro lugar, se existem práticas colaborativas e reflexivas nos agrupamentos em estudo e qual a sua dimensão; em segundo lugar, de que modo os coordenadores de departamento influenciam estas dinâmicas.

Selecionamos a colaboração e a reflexividade dos professores como indicadores de eventuais processos de melhoria a ocorrer nos agrupamentos em estudo, uma vez que, segundo Hopkins (1987) e Hopkins e Lagerweij (1997), sendo a escola o centro da mudança para a melhoria, as condições internas têm de ser transformadas, abrangendo as atividades de ensino e aprendizagem, a cultura escolar, a gestão de recursos e a distribuição de responsabilidades. Harris (2000), ao elencar os fatores que promovem o sucesso da mudança, menciona a existência de uma visão de escola; a assunção de uma liderança alargada, com partilha das decisões e da responsabilidade; foco nas aprendizagens dos alunos a nível académico, pessoal e social; promoção de processos de mudança em toda a escola, pois com mudanças fragmentárias não se atinge a totalidade.

Tendo em conta o que acima mencionamos e tendo em vista uma perspetiva mais alargada sobre as eventuais condições para a melhoria, optamos por ponderar, na discussão e nas conclusões respeitantes a este objetivo, não só as práticas colaborativas e reflexivas, mas também a existência de uma efetiva liderança distribuída - que interfere na partilha das decisões, na existência de uma visão coletiva de escola e na assunção comum de responsabilidades – com resultados na melhoria das aprendizagens dos alunos (Correia & Seabra, 2014).

Na perspetiva de todos os intervenientes no nosso estudo, o trabalho colaborativo é uma prática generalizada e consolidada. Os docentes que lecionam os mesmos níveis planificam, produzem e partilham recursos para as aulas e instrumentos de avaliação,

preparam atividades e implementam projetos no âmbito do plano anual de atividades e, em departamento, refletem sobre os resultados da avaliação dos alunos. No A1, existe, para além disso, um projeto de supervisão entre pares, com uma vertente didática e outra comportamental. No dizer das diretoras, o papel dos coordenadores em cada um dos agrupamentos difere: no A1, que integra o projeto TEIP, monitorizam a execução; no A2, mobilizam para o trabalho colaborativo. Embora nos tenhamos confrontado com a repetição da legislação nos documentos estruturantes dos dois agrupamentos ou com dados parcos, o plano de melhoria do A1 e sobretudo o regulamento interno e o projeto curricular do A2 contemplam o trabalho colaborativo, na linha que aqui apresentamos.

Tanto as diretoras como os coordenadores mencionam exemplos de articulação curricular, que pressupõe trabalho colaborativo. No que se refere ao A1, consideram que, apesar das práticas já existentes, é uma área a tornar mais consistente, nomeadamente através da construção de um projeto curricular. No A2, a articulação horizontal é um aspeto alcançado, mas a vertical é mais complexa, havendo um grupo de trabalho que está a conceber um referencial mais coeso. Os coordenadores estão envolvidos na elaboração dos projetos, em ambos os agrupamentos (Correia & Oliveira, 2017).

No que se refere às práticas reflexivas sobre os resultados dos alunos com definição de estratégias de melhoria, ambos os agrupamentos têm o seu calendário e as suas rotinas, tendo o A1, mais uma vez, uma monitorização aparentemente mais complexa tanto nos momentos como nos procedimentos. As estratégias de melhoria implementadas possuem, no A2, um cariz mais cognitivo (apoios pedagógicos, assessorias em sala de aula) e, no A1, estão associadas a essas o apoio social e psicológico, a mediação cultural e a capacitação dos professores, já que as características dos alunos e do meio de inserção do agrupamento assim o exigem.

A diretora do A1 afirmou que os coordenadores são responsáveis pelo desenvolvimento e monitorização do plano de melhoria e intervêm junto do departamento para que haja alterações nas práticas com vista à melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos. No A2, elaboram o relatório de autoavaliação anual do agrupamento, que contém as estratégias para o ano seguinte, concebem o

projeto educativo e o contrato de autonomia e orientam o trabalho do departamento na sua implementação.

A diretora do A1 crê que os professores são fundamentais nos processos de melhoria como executores, em sala de aula, das medidas que lhes são propostas, sendo responsabilizados individualmente pelos resultados dos alunos através de prestações de contas periódicas. Quanto ao A2, a diretora afirma que os professores fazem propostas e executam-nas num processo mediado pelo coordenador de departamento, salientando que existe um sentido de pertença e um compromisso na melhoria que advêm do facto de terem intervindo na conceção do projeto educativo e na definição e aprovação das estratégias. Na verdade, neste agrupamento os professores são auscultados durante o processo de conceção do projeto educativo, na sua avaliação e reformulação. Depois de finalizado e antes de ser aprovado, o documento fica disponível de modo a permitir que sejam dadas sugestões. Ao invés, o projeto educativo do A1 foi elaborado por um grupo de trabalho do conselho pedagógico, não tendo havido uma participação direta dos professores.

Do ponto de vista dos coordenadores, uma expressiva maioria dos professores participa nas tomadas de decisão, tendo os do A1 a perceção de que isso nem sempre é possível devido a serem colocados perante “factos consumados” ou à brevidade dos prazos que impedem uma reflexão profunda sobre as práticas, o que, no seu parecer, transforma os professores em burocratas. De forma diametralmente oposta, os coordenadores do A2 afirmam que os professores são ouvidos em todos os assuntos em que o agrupamento pode fazer opções. No quadro III.5, apresentamos a síntese destes resultados, de modo a torná-los mais explícitos.

**Quadro II. 5 – Comparação das práticas colaborativas, reflexivas e de tomada de decisão nos dois agrupamentos**

	<b>Agrupamento 1</b>	<b>Agrupamento 2</b>
Práticas colaborativas	Trabalho colaborativo alargado	
	Projeto de supervisão em curso	Projeto de supervisão inexistente
	Alguma articulação curricular	Articulação horizontal consolidada
	Trabalho em curso para a melhoria da articulação curricular	
Práticas reflexivas	Foco na melhoria das aprendizagens dos alunos; grande importância dos resultados	Foco na melhoria das aprendizagens dos alunos e dos resultados
	Rotina de tempos e práticas de reflexão sobre os resultados das aprendizagens dos alunos e estratégias de melhoria	
	Prestação de contas por parte dos professores com responsabilização individual	Prestação de contas por parte dos professores
Liderança	Liderança autocrática da diretora	Liderança democrática da diretora
	Visão da escola centrada na diretora	Visão da escola discutida e partilhada
	Projeto educativo elaborado de forma restrita	Projeto educativo construído e discutido pelos professores
	Tomadas de decisão centralizadas ou frequentemente centralizadas	Tomadas de decisão partilhadas
	Coordenadores de departamento mobilizam os professores e monitorizam a execução do trabalho colaborativo	Coordenadores de departamento mobilizam os professores e orientam o trabalho colaborativo
	Coordenadores de departamento implementam e monitorizam o plano de melhoria	Coordenadores implementam o projeto educativo e o contrato de autonomia; na autoavaliação anual do agrupamento propõem medidas
	Professores são executores das estratégias de melhoria em sala de aula	Professores propõem e executam as estratégias de melhoria (escola; sala de aula)

Os resultados da nossa investigação no que diz respeito a este segundo objetivo têm afinidades com os do estudo de Ferreira (2018), que verificou a importância do trabalho colaborativo e da reflexão, havendo nessas práticas forte influência dos coordenadores de departamento (Correia & Oliveira, 2017). Na linha dos resultados que obtivemos com a nossa investigação, Caixeiro (2014) estudou duas escolas, tendo observado que numa delas a liderança se centrava mais no diretor e na sua visão, o qual definia a cultura de escola. Na outra, o estilo mais colegial do diretor gerava uma maior democraticidade, participação, colaboração e compromisso. Somos ainda remetidos para o estudo de Bexiga (2009), que recolheu evidências de que uma liderança colegial do diretor gera um ambiente democrático e a participação nas tomadas de decisão, pois constatamos que as abordagens à liderança por parte das diretoras dos agrupamentos que estudamos – mais autocrática ou mais democrática -, condicionam as oportunidades

para a reflexão sobre a escola e para a tomada de decisão por parte dos professores, bem como para o exercício da liderança por parte dos coordenadores de departamento.

Seguindo o modelo de Thurler (2001) sobre as dimensões culturais e do funcionamento da escola, consideramos que:

- quanto às relações profissionais, em ambos os agrupamentos se observa colegialidade e cooperação, partilha sobre questões profissionais e há iniciativas comuns. Parece-nos que vão além da “colaboração confortável” de que falam Fullan e Hargreaves (2001), uma vez que não se focam em aspetos imediatos e é sistemática; também não temos a percepção de que haja “colegialidade artificial” (Fullan & Hargreaves, *ibid.*) ou colaboração imposta, tendo em conta os resultados relativos a um item em que os docentes eram questionados sobre a sua apetência para o trabalho colaborativo;

- no que diz respeito à cultura e identidade coletiva, os docentes concebem a sua prática voltada para a reflexão, conforme os resultados do questionário. O impedimento à concretização deste fator no A1 relaciona-se com as possibilidades pouco frequentes de pensarem a sua escola além da sala de aula;

- sobre a capacidade de se projetar no futuro, Thurler (*ibid.*) considera que os projetos da escola são fruto de uma negociação que conduz à adesão aos objetivos e às estratégias a seguir, o que é patente no A2, mas não no A1;

- no que concerne a liderança e o exercício do poder, a liderança é partilhada e a autoridade negociada, contextualizando-se o papel e a função do diretor nesse modo de exercer o poder. Encontramos evidências claras no A2, poucas no A1;

- no que se relaciona com a escola como organização que aprende, os professores refletem sobre os problemas e objetivos da sua prática e existe prestação de contas, parecendo-nos que há condições para ambos os itens serem concretizados no A2. Em relação ao A1, a reflexão parece carecer de frequência e de abrangência (quase exclusivamente sobre a sala de aula), havendo uma (quase) obrigatoriedade de apresentação de resultados (responsabilização individual pelos resultados dos alunos).

Concluimos, então, que o A2 possui características francamente favoráveis à melhoria, enquadrando-se, pelo acima descrito, na ideologia do Movimento da Melhoria das Escolas. O A1, apesar de partilhar algumas dessas práticas, encontra obstáculos

situados ao nível da reflexão sobre a escola, da tomada de decisão e do exercício da liderança dos professores e dos coordenadores. Pela grande atenção conferida aos resultados dos alunos somos levados a associá-lo às preocupações do Movimento da Eficácia Escolar. Esta nossa percepção está também comprovada pelo *focus group* com os coordenadores, no qual os do A1 assumem que a preocupação dos professores do seu agrupamento é o sucesso dos alunos, ao passo que os do A2 afirmam que são as boas aprendizagens.

*iii) Compreender os processos de atuação das lideranças intermédias em cada um dos referidos agrupamentos*

Com o nosso terceiro objetivo pretendíamos compreender os meios envolvidos na interação entre os coordenadores e os professores dos seus departamentos.

Os docentes consideram que, na comunicação com os seus coordenadores, são de maior importância o contacto pessoal e presencial, facto que justificamos com uma necessidade de relação próxima que se prende com as funções com que conotam prioritariamente o coordenador: apoio, encorajamento e mediação. As reuniões são outra forma de contacto selecionada de forma incontestável, demonstrando que são valorizadas pelo facto de, na visão dos professores, não se limitarem à transmissão de informações, mas também à partilha, reflexão e à auscultação sobre os problemas e as soluções, o que revela o desejo de participação dos professores.

Ao mesmo tempo que conferem grande importância à utilização das formas presenciais de contacto, afirmam que o mail pessoal também é muito utilizado – é a forma mais frequente de partilhar informação e serve também para auscultar os colegas em situações urgentes, pela rapidez que proporciona. Para um contacto pessoal, é utilizado o telefone ou o telemóvel, embora em casos esporádicos.

No trabalho colaborativo ou como repositório de testes ou de outros materiais didáticos, utilizam a Google Drive, a Dropbox e a plataforma Moodle. As redes sociais não são utilizadas em situação de trabalho; são associadas às relações pessoais, à informalidade e ao lúdico.

Em primeiro lugar, sublinhamos as potencialidades das tecnologias digitais na comunicação dos professores, quer para a recolha de opiniões, quer para a realização de trabalho colaborativo. Neste âmbito, evocamos Lima (2007) ao afirmar que o grande desafio dos professores é acrescentarem às interações que, naturalmente, realizam com os seus alunos, outras com os seus colegas ou com outros profissionais que tenham relação com a sua atividade. O desafio parece ter começado a ser abraçado pelos docentes dos dois agrupamentos em estudo, onde às redes de comunicação centradas no coordenador de departamento, com comunicação num só sentido (o correio eletrónico veiculando informação, ao qual os docentes não precisam de dar resposta), é acrescentada a comunicação descentralizada, em vários sentidos, ou seja, com vários intervenientes e ligada a práticas conjuntas (Lima, 2017), nomeadamente para a elaboração de recursos pedagógicos, dando azo a facetas da liderança dos professores. Registamos que o A1 integra uma “minirrede TEIP” com outros agrupamentos TEIP da sua região, fazendo um encontro anual, presencial, para partilha de experiências. Seria interessante aprofundar a experiência criando uma estrutura virtual onde a partilha e a aprendizagem pudessem ser permanentemente realizadas.

#### *iv) Caracterizar as comunidades profissionais de aprendizagem nos agrupamentos em estudo*

Com o quarto objetivo pretendíamos averiguar a identificação, ou não, dos agrupamentos estudados com comunidades profissionais de aprendizagem, descrevendo-os comparativamente com os atributos que as caracterizam.

Optamos por não seguir a abordagem adotada relativamente aos objetivos anteriores (síntese dos resultados, comparação com os de outras teses afins, cotejo com outras investigações e conclusões). Assim, começaremos por confrontar os resultados que obtivemos com a caracterização de comunidade profissional que selecionamos por considerarmos que sintetiza o que a literatura nos oferece sobre o assunto (Bolam *et al.*, 2005), seguindo-se a comparação com os resultados de outras teses e as conclusões.

Bolam *et al.* (2005) elencam vários processos que contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem. Seguidamente vamos mencionar de que forma estão – ou não – presentes nos agrupamentos estudados.

Entre as oportunidades formais de desenvolvimento profissional contextualizado na escola conta-se, no A1, com um vasto leque de ações de formação contínua creditada, dando resposta a algumas das necessidades de formação sentidas pelos professores, tendo em conta o seu contexto. Esta abundância relaciona-se com o financiamento de ações de capacitação pelo Programa TEIP. Para além destas, houve docentes com creditação como formadores (quase todos coordenadores de departamento) que realizaram formação destinada aos colegas (mediação de conflitos, planificação e avaliação em Português, educação para a saúde e educação sexual, TIC e ainda ações no âmbito dos novos programas de Português e Matemática). No agrupamento 2, a formação em contexto é quase nula (só foi feita no âmbito dos novos programas de Português e Matemática), estando os docentes sujeitos à oferta do centro de formação da área, a qual não tem sido satisfatória.

Foram detetadas oportunidades de aprendizagem baseadas no trabalho, tais como a reflexão sobre os resultados dos alunos e as práticas pedagógicas, as assessorias /coadjuvações (sobretudo em Português e Matemática), em ambos os agrupamentos. A articulação curricular é um ponto a melhorar nos dois agrupamentos, embora a horizontal já esteja consolidada no A2. Existe um projeto de supervisão pedagógica entre pares, de participação voluntária, com observação de aulas e reflexão, no A1. Verificamos, no entanto, que, embora reconhecendo grande importância à análise e reflexão sobre os resultados das aprendizagens dos alunos e à conseqüente debate de estratégias de melhoria, bem como à discussão das experiências de ensino com os colegas, a preocupação mais imediata dos docentes é a preparação das aulas.

Existe trabalho colaborativo generalizado e consolidado, em grupos de disciplina/ano para planeamento e desenvolvimento curricular e para preparação de outras atividades e projetos incluídos no plano anual de atividades, em ambos os agrupamentos. As tarefas ao nível organizacional (projeto educativo, projeto curricular, autoavaliação do agrupamento) são realizadas por grupos de trabalho formados por

coordenadores de departamento. No A2, há uma abertura à discussão alargada dos documentos antes da sua aprovação. No A1, os coordenadores de departamento lamentam que, para além da preparação de documentos do agrupamento que é sua competência, sejam ainda chamados a organizar, por exemplo, eventos na escola ou a representação do agrupamento em certames externos, concentrando-se demasiado trabalho em si, pois é difícil encontrar outros professores voluntários. Deparamos, então, com uma diferença no compromisso dos professores que coincide com a frequência com que são chamados a decidir sobre a vida da escola e, pensamos, com o facto de a construção da identidade do A1 ser dificultada pela instabilidade do corpo docente, devido a ser um TEIP, o que implica o trabalho diário com alunos com problemáticas complexas e um trabalho burocrático acrescido, pois encontra-se sujeito a uma monitorização detalhada periódica. Ainda em relação à grande apetência pelo trabalho colaborativo e mesmo à necessidade dele declaradas pelos docentes, estes sentem-se fortemente disponíveis para partilhar conhecimentos e práticas com os colegas, pois sentem que eles próprios beneficiam com essa partilha e que a melhoria das suas capacidades tem reflexos no agrupamento.

No que diz respeito à liderança, gestão e coordenação das atividades profissionais, há diferenças nos processos de construção da visão e planeamento do desenvolvimento da escola: mais restritos e centralizados na diretora, no caso do A1; mais participados e democráticos, no A2. Como fazem notar os coordenadores de departamento do A2, a participação nos processos de decisão faz com que os docentes se sintam comprometidos na melhoria da escola – e, efetivamente, eles afirmam que sentem que são importantes para o progresso dos resultados dos alunos e que acreditam que os docentes têm poder para realizar as mudanças necessárias nos seus agrupamentos. Para além disso, sentem-se disponíveis para colaborar na sua melhoria, embora não tenham grande propensão a lugares de liderança.

Em ambos os agrupamentos, são utilizados dados provenientes da avaliação interna e externa dos alunos para informar a prática dos docentes, com processos de reflexão e delineamento de estratégias para resolução dos problemas. Parece existir uma efetiva preocupação com as aprendizagens dos alunos e uma noção alargada de que o sucesso

dos alunos é uma responsabilidade comum, embora no A1 sejam assacadas responsabilidades individuais.

O A1 possui uma parceria externa com uma universidade no âmbito do Programa TEIP, que proporciona um perito externo com a função de promover a abertura da comunidade escolar a novas ideias e de ajudar a interpretar e utilizar dados, trazendo um olhar exterior às atividades da escola com o intuito de fazer repensar as práticas. Ambos os agrupamentos têm parcerias com empresas locais, associações sociais e culturais bem como com a autarquia, sendo a carteira mais numerosa no A1, devido aos estágios profissionais dos alunos dos cursos de educação e formação (CEF) e à realização de estágios profissionais no agrupamento por parte de alunos de várias instituições. Os docentes pensam que a abertura da escola a elementos externos e aos pais e encarregados de educação traz benefícios ao agrupamento. Em relação a estes, o A1 tem associações constituídas e com uma participação ativa; no A2, o processo é mais recente e não foram encontradas evidências de uma participação além da integração nos órgãos da escola (conselho geral).

A obtenção de graus académicos mais avançados (pós-graduação, mestrado, diploma de estudos superiores) tem concorrido para o desenvolvimento profissional de alguns professores: cerca de 18% dos professores que responderam ao questionário e cerca de 60% dos coordenadores de departamento. Os professores têm a perceção de que a autoavaliação no âmbito da sua avaliação de desempenho ajuda ao seu progresso.

Os professores organizam-se em departamentos, em grupos de disciplina/ano ou em grupos de trabalho com o objetivo de partilhar ideias, divulgar boas práticas, discutir e resolver problemas. O A1 faz parte de uma “minirrede TEIP”, onde, anualmente, se partilham experiências sobre uma determinada temática.

Apesar de todo o trabalho que já foi feito nos dois agrupamentos que estudamos e dos ventos que por lá sopram, mais ou menos favoráveis a que cheguem a bom porto, há fatores que não dependem das escolas e que condicionam negativamente a mudança para a melhoria. Alguns são aspetos laborais (o excesso de trabalho, a falta de tempo, a falta de motivação), que não surpreendem sobretudo se tivermos em conta as reivindicações que têm vindo a ser feitas pela classe docente; a falta de equipamentos

tecnológicos, desportivos e laboratoriais, que limitam as abordagens didáticas e pedagógicas; e também a falta de coesão dos docentes, que se associa à grande compartimentação dos professores e dos currículos. Todavia, é curioso verificar que não existem obstáculos à mudança para cerca de 40% dos docentes, talvez porque pensem na colaboração como forma de entreajuda e na reflexão como modo de objetivar o trabalho que se realiza.

Os resultados que obtivemos diferem dos que foram apresentados por Ferreira (2018). Na escola estudada, os professores têm dificuldade em trabalhar em conjunto, há resistência à supervisão pedagógica por pares e rejeição generalizada da mudança, que só é implementada por obrigação. No entanto, o entrave principal é semelhante ao encontrado nos nossos dois agrupamentos: falta de tempo para refletir e para realizar trabalho colaborativo.

Em suma, encontramos nos dois agrupamentos características que se coadunam com as de uma comunidade profissional de aprendizagem, segundo Bolam *et al.* (2005):

- nos dois agrupamentos, a visão é orientada para a aprendizagem de todos os alunos, havendo valores partilhados;

- nos dois agrupamentos, a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é assumida coletivamente, o que ajuda a sustentar o compromisso pessoal numa cultura de corresponsabilização. Especificamente no A1, existe ainda uma responsabilização pessoal pelos resultados dos alunos e o compromisso pessoal é prejudicado por um défice de participação democrática por parte dos professores;

- nos dois agrupamentos, encontramos questionamento profissional reflexivo como parte integrante do trabalho, análise da prática com os colegas, partilha de conhecimento, planeamento e desenvolvimento curricular conjuntos de modo a responder às necessidades dos alunos; a observação mútua apenas se verifica no A1.

- nos dois agrupamentos, existe colaboração que vai além de trocas superficiais e esporádicas de ajuda, apoio ou assistência, esperando-se que gere aprendizagem profissional não só individual, mas coletiva.

Pelos motivos apontados, consideramos a existência de uma comunidade profissional de aprendizagem no A2, pois encontramos colaboração simultaneamente

resultante e geradora de compromisso e responsabilidade pelas decisões e pelas ações e - porque não dizê-lo? – um envolvimento em que transparece confiança e entusiasmo.

Quanto ao A1, embora possua várias características compatíveis com estas comunidades, faltam-lhe atributos essenciais que comprometem a sua classificação como tal, já que, na nossa opinião, poderão comprometer a sua consolidação e sustentabilidade: a liderança distribuída, a tomada de decisão frequente por parte dos professores e um maior compromisso destes com a escola.

*v) Contribuir para o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem*

Lima (2002) declara que, em Portugal, não há tradição de práticas associativas de base entre docentes, defendendo que a cultura dos professores permanece individualista, por vezes balcanizada, havendo constrangimentos à comunicação colegial e à partilha. O nosso estudo contraria estas conclusões da investigação levada a cabo em meados dos anos 90. Passadas mais de duas décadas, algo parece ter mudado, talvez devido à formação inicial e contínua dos professores, porque a autonomia e os projetos educativos permitem que escolas façam as suas escolhas, para dar resposta a exigências do sistema educativo, ou outros motivos sobre os quais não nos cabe especular. O facto é que, tendo a percepção que advém da experiência de que o trabalho colaborativo e a reflexão não são ainda práticas frequentes nas escolas, numa distância de uma dezena de quilómetros encontramos dois agrupamentos com essas rotinas.

Com efeito, julgamos ter dados para classificar um dos agrupamentos comunidade profissional de aprendizagem (A2); o outro, embora com hábitos de trabalho conjunto, partilha, reflexão e foco nas aprendizagens dos alunos, não nos parece reunir condições para o considerarmos como tal (A1). Ao procurarmos as diferenças e as semelhanças entre as práticas de ambos, questionamos, ao fim e ao cabo, alguns componentes estruturais de uma comunidade profissional de aprendizagem.

No nosso estudo, verificamos a relevância dos departamentos curriculares e dos respetivos coordenadores no incentivo e apoio ao trabalho colaborativo e à reflexão

sobre as aprendizagens dos alunos e outros problemas que nelas se refletem. Também observamos a importância dos departamentos na construção das percepções dos professores sobre a sua escola, pois tendem a espelhar nesta a identidade e a cultura do seu departamento.

Daí sermos levados a considerar que, como “líder intermediário” entre o departamento e a escola, o coordenador tem um duplo papel como impulsionador da melhoria: no conselho pedagógico, onde através do projeto educativo se definem a visão, a missão e os valores para a organização, e no departamento, estrutura que, por excelência, orienta e apoia a sua implementação.

Tendo em conta os resultados da nossa investigação acima referidos, somos levados a ponderar a necessidade de construir a coerência e a coesão entre filosofia e prática.

Atentemos numa passagem do projeto educativo do A1:

Liderar para a mudança, definindo caminhos, alinhando recursos, motivando e inspirando, incitando a um *empowerment* constante, será o percurso a desencadear para que as pessoas iniciem mais facilmente os projetos, enquadrando-se na visão da organização. Acreditamos que isso seja possível com o envolvimento da comunidade educativa nos processos de participação e de crescimento do Agrupamento. (p.13)

Segundo os dados que recolhemos e a nossa análise, o que poderá sobrar em retórica, neste excerto, parece faltar em efetivo “envolvimento da comunidade educativa nos processos de participação”. Na verdade, segundo referimos anteriormente, uma liderança de topo de natureza mais autocrática reduz a frequência (e a qualidade?) da participação democrática nas tomadas de decisão por parte dos docentes (e da comunidade educativa, no geral?), obstruindo a liderança dos coordenadores de departamento e demais professores, pondo assim em causa o seu envolvimento e compromisso com a escola e, conseqüentemente, com os processos de mudança.

Com esta investigação, pretendíamos contribuir para o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem. Ao terminarmos, a conclusão que se nos impõe é que fazer uso da autonomia das escolas, construir e operacionalizar um projeto educativo para a mudança e melhoria que se concretize numa comunidade profissional de aprendizagem implica a criação e manutenção de espaços de diálogo e de exercício de liderança que reflitam as opções dos

atores escolares, o que não se compagina com uma liderança menos democrática e não partilhada.

Surgindo este nosso estudo na continuidade de outros similares como forma de alargar o conhecimento no campo das lideranças intermédias, dos modos de trabalhar nos departamentos curriculares e das dinâmicas envolvidas, assim como da supervisão entre pares e o trabalho colaborativo, sugerimos o prosseguimento desta linha de investigação sobretudo estudando o impacto da aprovação de documentos como o *Perfil dos alunos para o século XXI* e do Decreto-Lei n.º 55/2018, que visa a autonomia e flexibilidade curricular nos ensinos básico e secundário. Promovendo-se a interdisciplinaridade e a articulação curricular, o trabalho colaborativo ampliar-se-á? Qual o papel dos departamentos curriculares neste cenário? A coordenação e o acompanhamento do currículo deslocar-se-ão para os conselhos de turma?

Não podemos deixar de mencionar o relevo destes estudos centrados nas escolas como potenciadores da mudança. Julgamos que os seus resultados devem ser divulgados e constituir ponto de partida para a reflexão e a transformação, por exemplo, do modo de trabalho dos professores, das formas como se organizam, sublinhando as potencialidades das tecnologias digitais – que parecem pouco utilizadas - na agilização da reflexão e da tomada de decisões. Sublinhamos o papel das lideranças no incentivo a esta transformação digital. E porque falamos de redes, parece-nos importante salientar a ligação que os agrupamentos já têm às comunidades locais, sendo de alargar e/ou apostar nessas redes como forma de proporcionar diversas experiências a professores e alunos.

## Bibliografia referenciada e consultada

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ahmed, J. (2010). Documentary Research method: new dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4, 1-14.
- Ainscow, M., Southworth, G. & West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas, pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Changing school management*. N. I., Finnish National Board of Education.
- Azevedo, J. (2006). *Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias*. Comunicação do IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro, 4 e 5 de maio.
- Azevedo, J. (2012). *Autonomia das Escolas e a Hipocrisia Organizada. Pela Definição de um Modelo Coerente de Administração Educacional*. Intervenção na Assembleia da República, maio de 2012.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). Do pacto educativo à educação como pacto. In A. Teodoro (Coord.). *Pacto educativo: Aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editores.

- Barroso, J. (2000). Autonomia das Escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Costa, Neto-Mendes & Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (Org.). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manoel Leão.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, NY: Free Press.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. V. (2008). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In Mendonça, A. & Bento, A. V.(org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal programs supporting change. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica: Rand.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas Organizações Escolares: Estudo de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. (Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1113/1/2010000277.pdf>

- Blankenship, S. S. & Ruona, W. E. A. (2007). *Professional learning communities and communities of practice: a comparison of models, literature review*. Online Submission: ERIC. Web. 24 Mar. 2015.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637*. London: DfES & University of Bristol.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1978). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editora Vega.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- Brown, M.E. & Treviño, L.K. (2006). Ethical leadership: a review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.

- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work. New evidence on accountability reforms*. Washington DC: The World Bank.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e Cultura Organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. (Tese de Doutoramento não editada). Évora: Universidade de Évora. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416?locale=pt>
- Caixeiro, C., Verdasca, J.C. & Estêvão, C.V. (2018). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). In L. Grave, G. Matos & I. Oliveira, *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp 85-122). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7396>
- Caldwell, B. (2014). *Impact of school autonomy on student achievement in 21<sup>st</sup> century education. A review of evidence*. Department of Education and Training of the Australian Government.
- Caldwell, B. & Johnston, C. (2001). Leadership and organizational learning in the quest for world class schools. *International Journal of Educational Management*, 15, 94-102.
- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Castro, D.M.R.F. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. (Tese de doutoramento, Departamento de Ciências e Educação, Universidade de Aveiro, Portugal). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15561335.pdf>
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo* (Tese de doutoramento, Departamento de Ciências e Educação, Universidade de Aveiro, Portugal). Disponível em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000843>
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2014). *Administração Pública. Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carroll, T. G., Fulton, K. & Doerr, H. (Eds.). (2010). *Team up for 21<sup>st</sup> century teaching and learning. What research and practice reveal about professional learning*. Whashington, DC: NCTAF.
- Chrisman, V. (2005). How schools sustain success. *Educational Leadership*, 62(5), 16-20.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Correia, A.R. & Seabra, F. (2014). Modelos de supervisão pedagógica – Perspetivas do passado ao presente. In *Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais, Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga, Universidade do Minho, pp. 3669-3673. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3521>

- Correia, A.R. & Oliveira, I. (2015). *As lideranças intermédias como impulsionadoras da mudança: Estudo em dois agrupamentos de escolas*. Lisboa, Universidade Aberta, IV Seminário de Liderança Educacional (comunicação).
- Correia, A.R. & Oliveira, I. (2016a). *Os coordenadores de departamento curricular: impulsionadores da mudança? Estudo em dois agrupamentos de escolas – Apresentação de dados qualitativos preliminares*. Barreiro, Encontro TEIP, Agrupamento de Escolas de Santo António (comunicação).
- Correia, A.R. & Oliveira, I. (2016b). *Os coordenadores de departamento curricular: impulsionadores da mudança? Estudo em dois agrupamentos de escolas – Apresentação de dados preliminares*. In *Atas XIII Congresso SPCE Fronteiras, diálogos e transições na educação*, Viseu, SPCE, pp. 1297-1307. [http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII SPCE 2016 atas D.pdf](http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf)
- Correia, A.R. & Oliveira, I. (2017). *Os coordenadores de departamento e a mudança: perceções dos atores - Apresentação de dados preliminares*, Coimbra, Universidade Aberta & Universidade de Coimbra, I Colóquio: Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva (comunicação; artigo aguarda publicação).
- Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. *Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A., Figueiredo S. & Castanheira, P. (2013). *Liderança educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/261436192\\_Lideranca\\_educacional\\_e\\_m\\_Portugal\\_metanalise\\_sobre\\_producao\\_cientifica](https://www.researchgate.net/publication/261436192_Lideranca_educacional_e_m_Portugal_metanalise_sobre_producao_cientifica)
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31 (6), 527-540.

- Cox, J. W. & Hassard, J. (2005). Triangulation in organizational research: a representation. *Organization*, 12 (1), 109-133.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement*. 17 (3), 347-366.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: introduction and application. In G. Cizek (Ed.) *Handbook of educational policy*. San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research design. In A. Tashakkori & J. C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Curtis, R. (2013). *Finding a new way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 81-92.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Leithwood, K. & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28 (1), 83-96.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A, Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham, UK: University of Nottingham.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham, UK: University of Nottingham.
- De Hoogh, A.H.B. & Den Hartog, D.N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *Leadership Quarterly*, 19, 297–311.
- De Hoogh A.H.B., Den Hartog D.N. (2009). Ethical leadership: the positive and responsible use of power. In D. Tjosvold & B. Wisse (org.), *Power and Interdependence in Organizations*, pp. 338–54. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Den Hartog, D. N. (2015). Ethical leadership. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 409–434.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933, 1989). How we think. In A. Boydston (Ed.). *John Dewey: The later works 1925-1953*. 8 (pp. 105-352). Carbondale e Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305-316.
- Drago-Severson, E. & Pinto, K. (2006). School leadership for reducing teacher isolation: drawing from the well of human resources. *International Journal of Leadership Education*, 9 (2), 129-155.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work. New insights for improving schools*. Bloomington: Solution Tree.
- Eisenbeiss, S.A. & Giessber, S.R. (2012). The emergence and maintenance of ethical leadership in organizations: a question of embeddedness?. *Journal of Personnel Psychology*, 11(1), 7-19.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Eds). *Improving school leadership. Case studies on system leadership*, 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.

- Engelbrecht, A.S. (2017). Integrity, ethical leadership, trust and work engagement. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 368-379.
- Ferreira, I.L. (2018). *As lideranças intermédias em contextos de mudança: estudo de caso*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7523>
- Flores, M.A, Viana, I.C. & Ferreira, F.I. (2014). “Liderança e profissionalismo docente: resultados de um inquérito por questionário”. In Flores, M.A. (Org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*, pp.79-99. Santo Tirso: De Facto Editores,
- Formosinho, J., Fernandes, A.S., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freitas, A. I. (2016). *Práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6659>
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle, Dynamique de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.
- Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3, 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1996). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 77, 420-423
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century learning. In A. Hargreaves (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Pub.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores.

- Fullan, M. (2004). *Leadership and sustainability: Systems thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.) (2002). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théorie et pratique*. Paris: Armand Colin.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jenson, D. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Grave, I., Bastos, G. & Oliveira, I. (2018). *Lideranças e inovação em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7396>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Hammersley, M. (1992). Deconstructing the qualitative-quantitative divide. In J. Brannen (Ed.). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Ashgate.

- Handy, C. & Aitken, R. (1990). *Understanding schools as organizations*. Londres: Penguin Books.
- Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23–46.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. Educar na era da segurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., Earl, M., Moore, S., Manning, S. (2001). *Leading to change – Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Harris, A. (2009). *Distributed school leadership. Evidence, issues and future directions*. Penrith, Aus.: The Australian Council for Educational Leaders.
- Harris, R. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, Vol. 22(1), 31–34.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1969). *Management of Organizational Behavior – Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, M.M. & Hill, A. (1998). *Construção de um questionário- Documento de trabalho*. s.l.: Dinâmia / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Hill, M.M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. In J. Gray et al. (Eds.), *Merging Traditions: The future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-51). London: Cassell.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. In D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: toward the third age. *British Educational Research Journal*, 27 (4) 459-475.
- Hopkins, D. & West, M. (1994). Teacher development and school improvement. In D. Welling (Ed.), *Teachers as leaders*. Indiana: Phi Delta Kappa.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: an overview. In S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M., & Hirsh, S. A. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66 (5), 22-23.
- House, E. R. (1979). Technology versus craft. A ten-year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or Dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1984). *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press.

- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research – quantitative, qualitative and mixed approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48(8), 59-62.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham: Open University Press.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D.N. & De Hoogh, A.H.B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51-69.
- Katzenmeyer, M. & Moller, M. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum Qualitative Social Research* (revista on-line), disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index>
- King, M. B. & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15 (2), 86-93.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, V.E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: the case of school effects. *Educational Psychologist*, 35, 125-141.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Walstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. N. I.: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K.A., & Jantzi, D., (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, (4), 177-199.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Reserach Report RR 800, University of Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008): Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership & management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. In J. H. Block, S. T. Everson & T. R. Guskey (Eds.), *Selecting and integrating school improvement programs*. New York: Scholastic Books.

- Lima, J.A. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lima, J.A. (2000). O Departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.
- Lima, J.A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School leadership and management*, 28(2), 159-187.
- Lima, J. A. (2012). Comunidades Profissionais nas Escolas: o que são e o que não são. In Flores, M. A. (Org.), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas* (pp.173-200). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lima, L. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos*, vol. I. (pp. 15-95). Lisboa: Ministério da Educação.
- Little, J. W. (1999). *Teachers' professional development in the context of high school reform: Findings from a three-year study of restructuring schools*. Paper apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, abril.

- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.
- Louis, K. S., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S. & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.
- MacGilchrist, B., Mortimore, P., Savage, J. & Beresford, C. (1995). *Planning matters. The impact of development planning in primary schools*. London: Paul Chapman.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31.
- Marsh, J. C. (1990). Managing for total school improvement. In J. Chapman (Ed), *School-Based Decision-Making and Management*, (pp. 147-159). Lewes: Falmer Press.
- McLaughlin, M.W. (1990). The rand change agent study revisited: macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*, 19 (9), 11-16.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19, 394-398.
- Morrisey, M. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

- Morse, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L., Pérez-Albo, M.J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: Un estudio de casos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.
- Murillo, F. J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos De Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 319-360.
- Murillo, F. J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Murphy, C. U. & Lick, D. W. (2004). *Whole-faculty study groups: Creating professional learning communities that target student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership to school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Myers, K. (1996). *School improvement in practice: Schools make a difference project*. London: Falmer Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.
- OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? *PISA in Focus*. 2011/9. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Education indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful (Volume IV): Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, I. & Courela, C. (2013). Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, 9 (27), 97-117.
- Oliveira, I. & Henriques, S. (2017). Investigação-ação em rede: a criação de comunidades e a atividade de *blogging*. In P. Dias, D. Moreira & A. Quintas, *Práticas e cenários de inovação em educação online* (pp. 47-74). Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5513>
- Oliveira, I. (2018). Liderança(s) e inovação tecnológica. In L. Grave, G. Matos & I. Oliveira, *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp 21-41). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7396>

- Ozgan, H. & Toprak, M. (2012). Classroom effects on the effectiveness at school. *Journal of educational and instructional studies in the world*. 2 (2), 182-190.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Perillo, S. J. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as network practice. *School Leadership & Management*, 28(2), 189-203.
- Pearn, N., Roderick, C. & Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. London: McGraw Hill.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership – policy and practice*. OECD.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reezigt, G. J. (2001). *A framework for effective school improvement*. Amsterdão: GION.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança. Mudança, resultados, integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Resick, C.J., Hanges, P.J., Dickson, M.W. & Mitchelson, J.K. (2006), A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63 (4), 345-359.
- Reynolds, D. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. In C. Dimmock (Ed.). *School-based management and school effectiveness*. London: Routledge.

- Reynolds, D. & Creemers, B. (1990). School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement. *School Effectiveness & School Improvement*, 1(1), 1-3.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B. P. M., Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Reynolds, D. & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: the knowledge bases. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij. *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Reynolds D. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rosenholz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organisation of schools*. New York: Longman.
- Ruttler, M. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary school and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Saint-Onge, H. & Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45- 64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. F. (2007). Liderança dos Professores em Contexto de Comunidades de Prática. In Ramos, F. (Coord.). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes* (pp. 135- 144). Coimbra: Fernando Ramos Editor.

- Sanches, M. F. (2009). A «(In)sustentável Leveza» da Liderança dos Professores em Contextos de Mudança: Contrastes entre Idealidade e Realidade. In Sanches, M. F. C. (Org.), *A escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2009b). Liderança da Escola: Os Caminhos Transversais da Complexidade e Sustentabilidade. In Sanches, M. F. C. (Org.). *A escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 95-124). Porto: Porto Editora.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: Coming of age in a twenty-first century*. Lisse, Exton, PA: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 9-26.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.
- Sanches, M. F. (2009). A «(in)sustentável leveza» da liderança dos professores em contextos de mudança: contrastes entre idealidade e realidade. In Sanches, M. F. C. (Org.), *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sandelowski, M. (1996). Using qualitative methods in intervention studies. *Research in Nursing & Health*, 19 (4), 359-364.
- Santos, A. (2008). *Gestão estratégica. Conceitos, modelos e instrumentos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M.J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: IIE.

- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. The Netherlands: University of Twente.
- Schein, E.H. (1985/1992), *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Scribner, J., Cockrell, D., Cockrell, K. & Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35, 130-160.
- Sebarroja Carbonell, J. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M. (2000). The academy as learning community: contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas (Ed.). *Leading academic change: Essential roles for department chairs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P.M., Camron-McCabe, N., Dutton, J., Kleiner, A., Lucas, T., Smith, B. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Currency/Doubleday.

- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silins, H. & Zarins, H. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3, 24-32.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, I. & Dianda, M. (1996). Success for all: a summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41-76.
- Smith, L. M., Dwyer, D. C., Prunty, J. J. & Kleine, P. F. (1987). *The fate of an innovative school*. London: Falmer Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stentz, J. E., Plano Clark, V. L. & Matkin, G.S. (2012). Applying methods to leadership research: a review of current practices. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1173-1183.
- Stoll, L., Bolam, R. & Collarbone, P. (2002). Leading for change: building capacity for learning. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of education change*, 7, 221-258.
- Stoll, L., Creemers, B.P.M. & Reezigt, G. (2006). Effective School Improvement: similarities and differences in improvement in eight european countries. In A. Harris & J.H. Chrispeels (Ed.). *Improving schools and educational systems. International perspectives*. London: Routledge.

- Stoll, L. & Fink, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (1), 19-41.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge Falmer.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. P. M. & Hopkins, D. (1997). La fusión de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Ejemplos prácticos. In D. Reynolds, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. (pp. 103-118). Madrid: Santillana.
- Stoll, L. & Wikeley, F. (1998). Issues of linking school effectiveness and school improvement. In W.T. Hoeben (Ed.). *Effective School Improvement: State of the art. Contribution to a discussion*. Groningen: ICO.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers college record*, 104 (8), 1591-1626.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Sage handbook of mixed-methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London, New York: Falmer Press.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a ten-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.

- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundation of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teixeira, S. (2010). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Verlag Dashofer Edições Profissionais.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Edições.
- Toole, J. C. & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 13 (49), 435-451.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.
- Torres, L. L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109.
- Trochim, W. M. K. & Donnelly, J.P. (2006). *Research Methods Knowledge Base*. Bellevue, IA: Atomic Dog Publishing.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., Monteiro, M.B. & Lima, M.L. (1988). Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias. *Análise social*, XXIV (101-102), 663-687.

- Velzen, W. van, Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Voogt, J.C. (1986). Werken aan onderwijs verbetering. In A. Reints & J.C. Voogt (Eds.), *Naar beter onderwijs*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 33 (1), 53-64.
- Whitton, D., Sinclair, C., Barker, K., Nanlohy, P., & Nosworthy, M. (2004). *Learning for teaching: Teaching for learning*. Southbank, Victoria: Thomson Learning.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- N. a. (2012). *Leading from the middle. Educational leadership for middle and senior leaders*. Wellington: Ministry of Education.

## **Legislação de enquadramento**

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – Define as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - Proceda à 11ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Proceda à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho – aprova o regime de autonomia e flexibilidade curricular nos ensinos básico e secundário.

## **Anexos**



## **Anexo I - Matriz do questionário**

Dimensões	Indicadores		Parte	Questões	
				N.º	Tipo
Identificação do respondente	Agrupamento a que pertence		Parte 1 – Identificação	1	Aberta
	Departamento em que está inserido			2	Escolha múltipla
	Situação profissional			3	Escolha múltipla
	Género			4	Escolha múltipla
	Idade			5	Escolha múltipla
	Habilitações académicas			6	Escolha múltipla
	Tempo de serviço docente			7	Escolha múltipla
	Tempo de serviço na escola			8	Escolha múltipla
	Cargos desempenhados na escola/agrupamento			9	Escolha múltipla
Perfil e práticas do coordenador de departamento	Comunicação	a. Capacidade de comunicação.	Parte 2 – Perfil e práticas do coordenador de departamento	10	Ordenação
		b. Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.		11	Ordenação
		c. Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.			
	Apoio aos docentes	e. Capacidade para resolver problemas.			
		f. Capacidade para apoiar os docentes do departamento.			
	Tomada de decisão	g. Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.			
		h. Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.			
Gestão e monitorização	i. Capacidade de gestão e monitorização.				
Gestão de conflitos	d. Capacidade de gestão de divergências/conflitos.				
	Outras características pessoais	j. Competência científica.			
		k. Competência didática e pedagógica.			
		l. Conhecimento profundo da escola.			
m. Formação específica para o desempenho do cargo.					
		n. Experiência no desempenho do cargo.			

Dimensões	Indicadores	Parte	Questões	
			N.º	Tipo
	Liderança	a. Coordenação de formas de atuação didática e pedagógica. b. Coordenação de formas de atuação na avaliação dos alunos. c. Acompanhamento das atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento. d. Impulsão das tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento. e. Encorajamento à participação dos docentes do departamento.	12	Escala  (concordância)
	Comunicação	f. Garantia de uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento. g. Apoio humano aos docentes do departamento.		
	Apoio aos docentes	g. Apoio humano aos docentes do departamento. h. Identificação das necessidades de formação dos docentes. i. Promoção da formação contínua dos docentes. j. Garantia de apoio científico aos docentes. k. Garantia de apoio pedagógico aos docentes.		
	Tomada de decisão	l. Promoção de formas de trabalho colaborativo. m. Estímulo à articulação curricular. n. Incentivo à coesão entre os docentes do departamento. o. Estímulo à partilha de boas práticas. p. Promoção da reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos. q. Incentivo à tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos. r. Impulsão das tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento. r. Combate à resistência à mudança por parte dos docentes do departamento.		
	Gestão e monitorização	s. Verificação da adequação das planificações. t. Monitorização do cumprimento de planificações/programas.		
	Gestão de conflitos	u. Mediação da resolução de conflitos dentro do departamento.		
	Outras características pessoais	g. Apoio humano aos docentes do departamento. i. Promoção da formação contínua dos docentes. j. Garantia de apoio científico aos docentes. k. Garantia de apoio pedagógico aos		

Dimensões	Indicadores	Parte	Questões		
			N.º	Tipo	
		docentes.			
Atividade no departamento	Formas de comunicar e funcionamento	Formas de comunicar com o departamento. Função das redes sociais na comunicação entre coordenador e departamento.	Parte 3 – Comunicação e modos de trabalhar no departamento	13	Ordenação/aberta
				14	Aberta
		a. Periodicidade das reuniões de departamento. b. Processo de colaboração na busca de soluções para os problemas que surgem. c. Funções das reuniões de departamento. d. Intervenientes na construção do Projeto Educativo. e. Liberdade de ação dos docentes. f. Trabalho colaborativo dos docentes – planificação de aulas.		15	Escala (concordância)
	Articulação na planificação e realização de aulas e outras atividades	g. Trabalho colaborativo dos docentes – planificação de outras atividades. h. Planificação e articulação das aulas e outras atividades em interdisciplinaridade. i. Planificação de aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades em articulação com o ano/ciclo anterior e posterior. j. Partilha de materiais didáticos. k. Preparação conjunta de atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos. l. Preparação conjunta de instrumentos de avaliação. m. Preparação de atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns. n. Práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação. o. Práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula.			
	Articulação na avaliação dos resultados e estratégias de melhoria	p. Reflexão conjunta dos docentes sobre os resultados dos alunos. q. Definição em departamento de estratégias de resolução dos problemas relacionados com os resultados dos alunos. r. Existência de formação de professores em contexto.			
Perceções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento e à forma como se	a. Integração dos contributos, nos grupos de trabalho. b. Definição de objetivos conducentes ao trabalho comum dos docentes. c. Construção de consensos. d. Preparação das aulas tendo em conta as necessidades dos alunos. e. Discussão das experiências de ensino entre docentes. f. Valorização do apoio mútuo. g. Importância da análise dos resultados dos alunos e da	Parte 4 – O professor no agrupamento	16	Escala (concordância)	

Dimensões	Indicadores	Parte	Questões	
			N. º	Tipo
posiciona	<p>discussão de estratégias de melhoria.</p> <p>h. Assunção do sucesso dos alunos como uma tarefa coletiva.</p> <p>i. Utilização da autoavaliação do trabalho dos docentes para a melhoria.</p> <p>j. Oportunidades de liderança.</p> <p>k. Oportunidades de participação nas tomadas de decisão.</p>			
	<p>a. Crença na influência dos docentes na mudança no agrupamento.</p> <p>b. Disponibilidade para colaborar na mudança do agrupamento.</p> <p>c. Disponibilidade para colocar as capacidades ao serviço do agrupamento.</p> <p>d. Assunção das tomadas de posição.</p> <p>e. Assunção de si próprio como um elemento importante para o progresso dos resultados dos alunos.</p> <p>f. Perceção da melhoria das práticas através da discussão das experiências de ensino com os outros docentes.</p> <p>g. Disponibilidade para a partilha de conhecimentos e práticas com os colegas.</p> <p>h. Necessidade de expandir os conhecimentos e práticas conjuntamente.</p> <p>i. Gosto pelo trabalho colaborativo.</p> <p>j. Gosto pela liderança de projetos ou grupos de trabalho.</p> <p>k. Perceção da participação dos pais e de outros elementos externos nas decisões do agrupamento.</p> <p>l. Sentimento de pertença a uma comunidade com objetivos comuns.</p>		17	Escala (concordância)
	<p>a. Necessidade de mudança sentida pelos órgãos de gestão.</p> <p>b. Criação de estratégias de promoção da mudança por parte dos órgãos de gestão.</p> <p>c. Afetação de recursos para implementar ações de mudança por parte dos órgãos de gestão.</p> <p>d. Motivação dos docentes.</p> <p>e. Coesão entre os docentes.</p> <p>f. Falta de tempo.</p> <p>g. Falta de equipamentos tecnológicos.</p> <p>h Falta de equipamentos laboratoriais.</p> <p>i. Falta de equipamentos desportivos.</p> <p>j. Dimensão do agrupamento.</p>		18	Sim/não Escolha múltipla

Dimensões	Indicadores	Parte	Questões	
			N. º	Tipo
	k. Compartimentação dos docentes (por ciclos, por departamentos, por escolas). l. Compartimentação do currículo. m. Falta de formação centrada nos problemas do agrupamento. n. Outra. Indicação de qual.			

**Anexo II – Guião destinado à entrevista com as diretoras**



Dimensões	Indicadores	Procedimentos e questões	
1. Identificação dos participantes	Género Idade Habilitações académicas Habilitações para o desempenho da função de diretor Tempo de serviço docente Tempo de serviço na escola/agrupamento Cargos desempenhados na escola/agrupamento	É solicitado ao entrevistado que faça uma breve apresentação, respondendo às questões:  - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações académicas? - Possui habilitação específica para o desempenho da função de diretor? Qual? - Qual o seu tempo de serviço docente? - Há quanto tempo trabalha nesta escola/agrupamento? - Que cargos já desempenhou antes de ser diretor?	
O agrupamento e a mudança e melhoria na perspetiva do diretor		- O que significa, para si, mudança e melhoria no contexto do seu agrupamento? - Quais são as áreas de melhoria prioritárias? - Que fatores têm contribuído para a eventual melhoria dos resultados dos alunos? - Para si, qual é o papel dos coordenadores de departamento nessa melhoria?	
2. Perfil e práticas do coordenador de departamento	Comunicação	a. Capacidade de comunicação. b. Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento. c. Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	- Pensa que é mais importante a ação dos coordenadores de departamento enquanto membros do Conselho Pedagógico ou como orientadores de um departamento curricular? - Dê exemplos de ações ou dinâmicas dos coordenadores de departamento, no seu agrupamento, que tenham surgido, recentemente, por iniciativa dos próprios ou dos departamentos.  - No processo de eleição dos coordenadores de departamento, quais são os critérios que utiliza para propor os três nomes que são postos à votação? Que características que, na sua opinião, são mais importantes para essa designação? - Na sua opinião, são mais importantes as características pessoais ou as qualificações específicas para o cargo?
	Apoio aos docentes	e. Capacidade para resolver problemas. f. Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	
	Tomada de decisão	g. Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento. h. Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas	

Dimensões	Indicadores	Procedimentos e questões
		do agrupamento.
	Gestão e monitorização	i. Capacidade de gestão e monitorização.
	Gestão de conflitos	d. Capacidade de gestão de divergências/conflitos.
	Outras características pessoais	j. Competência científica. k. Competência didática e pedagógica. l. Conhecimento profundo da escola. m. Formação específica para o desempenho do cargo. n. Experiência no desempenho do cargo.
	Liderança	a. Coordenação de formas de atuação didática e pedagógica. b. Coordenação de formas de atuação na avaliação dos alunos. c. Acompanhamento das atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento. d. Impulsionamento das tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento. e. Encorajamento à participação dos docentes do departamento.
	Comunicação	f. Garantia de uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento. g. Apoio humano aos docentes do departamento.
	Apoio aos	g. Apoio humano aos

Dimensões	Indicadores		Procedimentos e questões
	docentes	<p>docentes do departamento.</p> <p>h. Identificação das necessidades de formação dos docentes.</p> <p>i. Promoção da formação contínua dos docentes.</p> <p>j. Garantia de apoio científico aos docentes.</p> <p>k. Garantia de apoio pedagógico aos docentes.</p>	
	Tomada de decisão	<p>l. Promoção de formas de trabalho colaborativo.</p> <p>m. Estímulo à articulação curricular.</p> <p>n. Incentivo à coesão entre os docentes do departamento.</p> <p>o. Estímulo à partilha de boas práticas.</p> <p>p. Promoção da reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos.</p> <p>q. Incentivo à tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos.</p> <p>d. Impulsionamento das tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento.</p> <p>r. Combate à resistência à mudança por parte dos docentes do departamento.</p>	
	Gestão e monitorização	<p>s. Verificação da adequação das planificações.</p> <p>t. Monitorização do</p>	

Dimensões	Indicadores		Procedimentos e questões
		cumprimento de planificações/programas.	
	Gestão de conflitos	u. Mediação da resolução de conflitos dentro do departamento.	
	Outras características pessoais	g. Apoio humano aos docentes do departamento. i. Promoção da formação contínua dos docentes. j. Garantia de apoio científico aos docentes. k. Garantia de apoio pedagógico aos docentes.	
Atividade no departamento	Formas de comunicar e funcionamento	Formas de comunicar com o departamento. Função das redes sociais na comunicação entre coordenador e departamento. a. Periodicidade das reuniões de departamento. b. Processo de colaboração na busca de soluções para os problemas que surgem. c. Funções das reuniões de departamento. d. Intervenientes na construção do Projeto Educativo. e. Liberdade, de ação dos docentes. f. Trabalho colaborativo dos docentes – planificação de aulas.	<p>- No seu agrupamento, que importância é dada ao trabalho colaborativo entre docentes? É uma prática generalizada? Como se concretiza?</p> <p>- Qual a função dos coordenadores de departamento na implementação do trabalho colaborativo?</p> <p>- Como se operacionaliza a articulação entre disciplinas, anos e ciclos? Dê exemplos de práticas.</p> <p>- De que modo os coordenadores de departamento se envolvem nas decisões e na implementação dessa articulação?</p> <p>- Em que momentos ou ocasiões há reflexão sobre os resultados dos alunos?</p>
	Articulação na planificação e realização de aulas e outras atividades	g. Trabalho colaborativo dos docentes – planificação de outras atividades. h. Planificação e articulação das aulas e outras atividades em interdisciplinaridade. i. Planificação de aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades em articulação com o ano/ciclo anterior e posterior. j. Partilha de materiais didáticos. k. Preparação conjunta de atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos. l. Preparação conjunta de instrumentos de avaliação. m. Preparação de	<p>- É habitual definirem-se estratégias para a melhoria dos resultados dos alunos? Que estratégias são delineadas? Onde ou em que circunstâncias são definidas? Qual a participação dos professores nessas decisões?</p> <p>- De que modo os coordenadores estão envolvidos na operacionalização de medidas para a melhoria? Quais?</p> <p>- Vê nessa melhoria do seu agrupamento alguma influência dos coordenadores de departamento? Em que medida?</p> <p>- Qual tem sido o papel dos professores na melhoria dos resultados? Executam decisões emanadas dos órgãos?</p>

Dimensões	Indicadores		Procedimentos e questões
		atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns. n. Práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação. o. Práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula.	Fazem propostas? Que meios são utilizados para fazerem propostas?
	Articulação na avaliação dos resultados e estratégias de melhoria	p. Reflexão conjunta dos docentes sobre os resultados dos alunos. q. Definição em departamento de estratégias de resolução dos problemas relacionados com os resultados dos alunos. r. Existência de formação de professores em contexto.	
Perceções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento e à forma como se posiciona	a. Integração dos contributos, nos grupos de trabalho. b. Definição de objetivos conducentes ao trabalho comum dos docentes. c. Construção de consensos. d. Preparação das aulas tendo em conta as necessidades dos alunos. e. Discussão das experiências de ensino entre docentes. f. Valorização do apoio mútuo. g. Importância da análise dos resultados dos alunos e da discussão de estratégias de melhoria. h. Assunção do sucesso dos alunos como uma tarefa coletiva. i. Utilização da autoavaliação do trabalho dos docentes para a melhoria. j. Oportunidades de liderança. k. Oportunidades de participação nas tomadas de decisão.	- Considera que estão reunidos os meios para caminhar para a melhoria? Se não, quais são os obstáculos que se colocam (ao agrupamento, aos coordenadores, aos professores em geral)?  - Pensa que os coordenadores também são líderes? De que modo? Porquê? - E os docentes também são líderes? Em que medida? - Que motivos têm os alunos e os encarregados de educação para preferirem este agrupamento? - Sente que a sua função de diretor é, por vezes, de algum modo “solitária”?	
	a. Crença na influência dos docentes na mudança no agrupamento. b. Disponibilidade para colaborar na mudança		

Dimensões	Indicadores	Procedimentos e questões
	<p>do agrupamento.</p> <p>c. Disponibilidade para colocar as capacidades ao serviço do agrupamento.</p> <p>d. Assunção das tomadas de posição.</p> <p>e. Assunção de si próprio como um elemento importante para o progresso dos resultados dos alunos.</p> <p>f. Perceção da melhoria das práticas através da discussão das experiências de ensino com os outros docentes.</p> <p>g. Disponibilidade para a partilha de conhecimentos e práticas com os colegas.</p> <p>h. Necessidade de expandir os conhecimentos e práticas conjuntamente.</p> <p>i. Gosto pelo trabalho colaborativo.</p> <p>j. Gosto pela liderança de projetos ou grupos de trabalho.</p> <p>k. Perceção da participação dos pais e de outros elementos externos nas decisões do agrupamento.</p> <p>l. Sentimento de pertença a uma comunidade com objetivos comuns.</p> <hr/> <p>a. Necessidade de mudança sentida pelos órgãos de gestão.</p> <p>b. Criação de estratégias de promoção da mudança por parte dos órgãos de gestão.</p> <p>c. Afetação de recursos para implementar ações de mudança por parte dos órgãos de gestão.</p> <p>d. Motivação dos docentes.</p> <p>e. Coesão entre os docentes.</p> <p>f. Falta de tempo.</p> <p>g. Falta de equipamentos tecnológicos.</p> <p>h Falta de equipamentos laboratoriais.</p> <p>i. Falta de equipamentos desportivos.</p> <p>j. Dimensão do agrupamento.</p> <p>k. Compartimentação dos docentes (por ciclos, por departamentos, por escolas).</p> <p>l. Compartimentação do currículo.</p>	

Dimensões	Indicadores	Procedimentos e questões
	m. Falta de formação centrada nos problemas do agrupamento. n. Outra.	



**Anexo III – Guião destinado *ao focus group* com os coordenadores de departamento**



Dimensões	Indicadores	Procedimentos e questões	
1. Identificação dos participantes	<p>Departamento que coordena</p> <p>Situação profissional</p> <p>Género</p> <p>Idade</p> <p>Habilitações académicas</p> <p>Habilitações para o desempenho da função de coordenador de departamento</p> <p>Tempo de serviço docente</p> <p>Tempo de serviço na escola/agrupamento</p> <p>Cargos desempenhados na escola/agrupamento</p>	<p>É solicitado aos participantes que façam uma breve apresentação, respondendo às questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o departamento que coordena?</li> <li>- Qual a sua situação profissional?</li> <li>- Qual a sua idade?</li> <li>- Quais as suas habilitações académicas?</li> <li>- Possui habilitação específica para o desempenho da função de coordenador de departamento? Qual?</li> <li>- Qual o seu tempo de serviço docente?</li> <li>- Há quanto tempo é professor nesta escola/agrupamento?</li> <li>- Que cargos já desempenhou na escola/agrupamento?</li> </ul>	
2. Perfil e práticas do coordenador de departamento	<p>Comunicação</p> <p>Apoio aos docentes</p> <p>Tomada de decisão</p> <p>Gestão e monitorização</p> <p>Gestão de conflitos</p>	<p>a. Capacidade de comunicação.</p> <p>b. Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.</p> <p>c. Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.</p> <p>e. Capacidade para resolver problemas.</p> <p>f. Capacidade para apoiar os docentes do departamento.</p> <p>g. Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.</p> <p>h. Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.</p> <p>i. Capacidade de gestão e monitorização.</p> <p>d. Capacidade de gestão de divergências/conflitos.</p>	<p>A entrevistadora coloca diante dos participantes do <i>focus group</i> 6 cartões, contendo os seguintes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação;</li> <li>- Apoio aos docentes;</li> <li>- Tomada de decisão;</li> <li>- Gestão e monitorização;</li> <li>- Gestão de conflitos;</li> <li>- Outras características pessoais.</li> </ul> <p>São colocadas as questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os tópicos <u>mais importantes</u> para o desempenho da função de coordenador de departamento?</li> <li>- Ordene-os.</li> <li>- Que capacidades inclui nos tópicos escolhidos?</li> <li>- Quais são os tópicos <u>menos importantes</u> para o desempenho da função de coordenador de departamento?</li> <li>- Ordene-os.</li> <li>- Que capacidades inclui nos tópicos escolhidos?</li> </ul>

Dimensões	Indicadores		Procedimentos e questões
	Outras características pessoais	j. Competência científica. k. Competência didática e pedagógica. l. Conhecimento profundo da escola. m. Formação específica para o desempenho do cargo. n. Experiência no desempenho do cargo.	
	Liderança	a. Coordenação de formas de atuação didática e pedagógica. b. Coordenação de formas de atuação na avaliação dos alunos. c. Acompanhamento das atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento. d. Impulsão das tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento. e. Encorajamento à participação dos docentes do departamento.	A entrevistadora coloca diante dos participantes do <i>focus group</i> 7 cartões, contendo os seguintes indicadores: - Liderança; - Comunicação; - Apoio aos docentes; - Tomada de decisão; - Gestão e monitorização; - Gestão de conflitos; - Outras características pessoais.  São colocadas as questões: - Dê exemplos das suas práticas como coordenador de departamento que se refiram a cada um dos tópicos.
	Comunicação	f. Garantia de uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento. g. Apoio humano aos docentes do departamento.	
	Apoio aos docentes	g. Apoio humano aos docentes do departamento. h. Identificação das necessidades de formação dos docentes. i. Promoção da formação	

Dimensões	Indicadores		Procedimentos e questões
		<p>continua dos docentes.</p> <p>j. Garantia de apoio científico aos docentes.</p> <p>k. Garantia de apoio pedagógico aos docentes.</p>	
	Tomada de decisão	<p>l. Promoção de formas de trabalho colaborativo.</p> <p>m. Estímulo à articulação curricular.</p> <p>n. Incentivo à coesão entre os docentes do departamento.</p> <p>o. Estímulo à partilha de boas práticas.</p> <p>p. Promoção da reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos.</p> <p>q. Incentivo à tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos.</p> <p>d. Impulsionamento das tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento.</p> <p>r. Combate à resistência à mudança por parte dos docentes do departamento.</p>	
	Gestão e monitorização	<p>s. Verificação da adequação das planificações.</p> <p>t. Monitorização do cumprimento de planificações/programas.</p>	
	Gestão de conflitos	<p>u. Mediação da resolução de conflitos dentro do departamento.</p>	

Dimensões	Indicadores		Procedimentos e questões
	Outras características pessoais	g. Apoio humano aos docentes do departamento. i. Promoção da formação contínua dos docentes. j. Garantia de apoio científico aos docentes. k. Garantia de apoio pedagógico aos docentes.	
Atividade no departamento	Formas de comunicar e funcionamento	Formas de comunicar com o departamento. Função das redes sociais na comunicação entre coordenador e departamento. a. Periodicidade das reuniões de departamento. b. Processo de colaboração na busca de soluções para os problemas que surgem. c. Funções das reuniões de departamento. d. Intervenientes na construção do Projeto Educativo. e. Liberdade de ação dos docentes. f. Trabalho colaborativo dos docentes – planificação de aulas.	- Como comunica com os colegas do seu departamento? - Costuma comunicar através das redes sociais? Considera-a importante? Trata-se/ tratar-se-ia de uma comunicação mais formal ou menos formal?  - Qual a periodicidade das reuniões de departamento? - Que assuntos são aí tratados? Predominam as informações gerais ou os assuntos pedagógicos? (Onde são tratados os assuntos de natureza pedagógica?) - Como é que os docentes participam nas decisões? Quais são os assuntos em que os professores tomam decisões?
	Articulação na planificação e realização de aulas e outras atividades	g. Trabalho colaborativo dos docentes – planificação de outras atividades. h. Planificação e articulação das aulas e outras atividades em interdisciplinaridade. i. Planificação de aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades em articulação com o ano/ciclo anterior e posterior. j. Partilha de materiais didáticos. k. Preparação conjunta de atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos. l. Preparação conjunta de instrumentos de avaliação. m. Preparação de atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns. n. Práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação.	- Como se construiu o último projeto educativo? De que modo é que os professores participaram na sua elaboração?  - Que trabalho colaborativo se faz no âmbito letivo? (Planificação das aulas? De outras atividades? Há partilha de materiais didáticos? Preparam-se conjuntamente as estratégias e tarefas para as aulas? Os instrumentos de avaliação são comuns?) - Cada professor tem liberdade para adequar essas estratégias/atividades, materiais e instrumentos de avaliação às suas turmas?  - Existe articulação entre as turmas do mesmo ano? E com as outras disciplinas? E com outros anos/ciclos? Exemplos.

Dimensões	Indicadores		Procedimentos e questões
		o. Práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula.	<p>- Existe um projeto de supervisão pedagógica (observação de aulas entre docentes fora da avaliação de desempenho)? É obrigatório ou voluntário? Que adesão há? Há quanto tempo existe? Como são divulgados os resultados?</p> <p>- Existe assessoria/coadjuvação em sala de aula? Com que objetivos? Quais os resultados do seu funcionamento?</p> <p>- Perante os resultados da avaliação interna e externa dos alunos, o que fazem?</p> <p>- No agrupamento, existe formação com base nas necessidades e problemas da escola (formação em contexto)?</p>
	Articulação na avaliação dos resultados e estratégias de melhoria	<p>p. Reflexão conjunta dos docentes sobre os resultados dos alunos.</p> <p>q. Definição em departamento de estratégias de resolução dos problemas relacionados com os resultados dos alunos.</p> <p>r. Existência de formação de professores em contexto.</p>	
Perceções do professor quanto aos modos de trabalhar no seu agrupamento e à forma como se posiciona	<p>a. Integração dos contributos, nos grupos de trabalho.</p> <p>b. Definição de objetivos conducentes ao trabalho comum dos docentes.</p> <p>c. Construção de consensos.</p> <p>d. Preparação das aulas tendo em conta as necessidades dos alunos.</p> <p>e. Discussão das experiências de ensino entre docentes.</p> <p>f. Valorização do apoio mútuo.</p> <p>g. Importância da análise dos resultados dos alunos e da discussão de estratégias de melhoria.</p> <p>h. Assunção do sucesso dos alunos como uma tarefa coletiva.</p> <p>i. Utilização da autoavaliação do trabalho dos</p>	<p>- Há oportunidades para a participação dos professores na vida do agrupamento? Em que situações?</p> <p>- Como se constroem os consensos?</p> <p>- Sente que os professores do agrupamento têm objetivos comuns? Quais?</p> <p>- Qual acha que é a principal preocupação dos professores ao prepararem as suas aulas?</p> <p>- Normalmente, os professores discutem as suas experiências de ensino com os colegas? Será, para eles, importante o apoio mútuo?</p> <p>- É comum analisar em conjunto os resultados dos alunos? Em que situações? São discutidas estratégias comuns de melhoria? Quais?</p>	

Dimensões	Indicadores	Procedimentos e questões
	<p>docentes para a melhoria.</p> <p>j. Oportunidades de liderança.</p> <p>k. Oportunidades de participação nas tomadas de decisão.</p>	<p>- O que é que os professores podem fazer para a melhoria do seu agrupamento?</p> <p>- Está disponível para isso?</p>
	<p>a. Crença na influência dos docentes na mudança no agrupamento.</p> <p>b. Disponibilidade para colaborar na mudança do agrupamento.</p> <p>c. Disponibilidade para colocar as capacidades ao serviço do agrupamento.</p> <p>d. Assunção das tomadas de posição.</p> <p>e. Assunção de si próprio como um elemento importante para o progresso dos resultados dos alunos.</p> <p>f. Perceção da melhoria das práticas através da discussão das experiências de ensino com os outros docentes.</p> <p>g. Disponibilidade para a partilha de conhecimentos e práticas com os colegas.</p> <p>h. Necessidade de expandir os conhecimentos e práticas conjuntamente.</p> <p>i. Gosto pelo trabalho colaborativo.</p> <p>j. Gosto pela liderança de projetos ou grupos de trabalho.</p> <p>k. Perceção da participação dos pais e de outros elementos externos nas decisões do agrupamento.</p> <p>l. Sentimento de pertença a uma comunidade com objetivos comuns.</p>	<p>- O que pode fazer para melhorar os resultados dos alunos?</p> <p>- Acha que a discussão de experiências entre professores e o trabalho em conjunto são importantes? Que vantagens trazem?</p> <p>- Está disponível para isso?</p> <p>- Considera-se um líder? Porquê?</p> <p>- O que pensa da participação dos pais e de outros elementos externos à escola nas tomadas de decisão do agrupamento?</p> <p>- Acha que faz parte de uma comunidade com objetivos comuns? Como justifica a sua opinião?</p>
	<p>a. Necessidade de mudança sentida pelos órgãos de gestão.</p> <p>b. Criação de estratégias de promoção da mudança por parte dos órgãos de gestão.</p> <p>c. Afetação de recursos para implementar ações de mudança por parte dos órgãos de gestão.</p>	<p>- Pensa que há entraves à mudança e melhoria do agrupamento? Quais?</p>

Dimensões	Indicadores	Procedimentos e questões
	<p>d. Motivação dos docentes.</p> <p>e. Coesão entre os docentes.</p> <p>f. Falta de tempo.</p> <p>g. Falta de equipamentos tecnológicos.</p> <p>h Falta de equipamentos laboratoriais.</p> <p>i. Falta de equipamentos desportivos.</p> <p>j. Dimensão do agrupamento.</p> <p>k. Compartimentação dos docentes (por ciclos, por departamentos, por escolas).</p> <p>l. Compartimentação do currículo.</p> <p>m. Falta de formação centrada nos problemas do agrupamento.</p> <p>n. Outra.</p>	



## **Anexo IV – Questionário**



## Questionário dirigido a docentes

Este questionário realiza-se no âmbito da tese de doutoramento em Educação, Especialidade de Liderança Educacional, com o título *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança – Estudo em dois agrupamentos de escolas*.

Pretende-se, com este questionário, averiguar de que forma os coordenadores de departamento curricular fomentam a criação e/ou consolidação de práticas indiciadoras da existência de uma comunidade profissional de aprendizagem, no seu agrupamento.

Solicito a sua colaboração para responder a este questionário, que foi concebido para cerca de 20 minutos. É anónimo e está garantida a confidencialidade de todos os participantes.

Agradeço a disponibilidade e a colaboração.

Ana Rita Correia

## Parte 1 - Identificação

1. Agrupamento em que leciona: \_\_\_\_\_

### 2. Departamento em que está inserido:

- a. Educação Pré-escolar
- b. 1.º Ciclo
- c. Línguas
- d. C. Sociais e Humanas
- e. Matemática e C. Experimentais
- f. Expressões

### 3. Situação profissional:

- a. Quadro de agrupamento
- b. Quadro de zona pedagógica
- c. Contratado

### 4. Género:

- a. Feminino
- b. Masculino

### 5. Idade:

- a. Até 29 anos
- b. 30 a 39 anos
- c. 40 a 49 anos
- d. 50-59 anos
- e. 60 ou mais anos

### 6. Habilitações académicas:

- a. Bacharelato
- b. Licenciatura
- c. Pós-graduação
- d. Mestrado
- e. Diploma de estudos avançados
- f. Doutoramento

7. Tempo de serviço docente: \_\_\_\_\_ anos

8. Tempo de serviço docente na escola onde leciona atualmente: \_\_\_\_\_ anos

### 9. Cargos já desempenhados nesta escola/ agrupamento:

- a. Coordenador de departamento curricular
- b. Subcoordenador / delegado de grupo
- c. Coordenador dos diretores de turma/ de ciclo
- d. Diretor de turma
- e. Coordenador de projetos
- f. Membro da direção
- g. Outro.  Indicar qual: \_\_\_\_\_

## Parte 2 – Perfil e práticas do coordenador de departamento

10. De entre os itens abaixo referidos, indique os cinco que considera **MAIS importantes** para o desempenho da função de coordenador de departamento curricular.

*Ordene-os atribuindo valores de 1 (mais importante) a 5 (menos importante).*

	Ordenar de 1 a 5
a. Capacidade de comunicação.	<input type="checkbox"/>
b. Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	<input type="checkbox"/>
c. Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>
d. Capacidade de gestão de divergências/conflitos.	<input type="checkbox"/>
e. Capacidade para resolver problemas.	<input type="checkbox"/>
f. Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>
g. Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	<input type="checkbox"/>
h. Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.	<input type="checkbox"/>
i. Capacidade de gestão e monitorização.	<input type="checkbox"/>
j. Competência científica.	<input type="checkbox"/>
k. Competência didática e pedagógica.	<input type="checkbox"/>
l. Conhecimento profundo da escola.	<input type="checkbox"/>
m. Formação específica para o desempenho do cargo.	<input type="checkbox"/>
n. Experiência no desempenho do cargo.	<input type="checkbox"/>

**11. De entre os itens abaixo referidos, indique os cinco que considera MENOS importantes para o desempenho da função de coordenador de departamento curricular.**

*Ordene-os atribuindo valores de 1 (menos importante) a 5 (mais importante).*

	Ordenar de 1 a 5
a. Capacidade de comunicação.	<input type="checkbox"/>
b. Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	<input type="checkbox"/>
c. Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>
d. Capacidade de gestão de divergências/conflitos.	<input type="checkbox"/>
e. Capacidade para resolver problemas.	<input type="checkbox"/>
f. Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>
g. Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	<input type="checkbox"/>
h. Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.	<input type="checkbox"/>
i. Capacidade de gestão e monitorização.	<input type="checkbox"/>
j. Competência científica.	<input type="checkbox"/>
k. Competência didática e pedagógica.	<input type="checkbox"/>
l. Conhecimento profundo da escola.	<input type="checkbox"/>
m. Formação específica para o desempenho do cargo.	<input type="checkbox"/>
n. Experiência no desempenho do cargo.	<input type="checkbox"/>

**12. As afirmações abaixo mencionadas referem-se a possíveis práticas do seu coordenador de departamento.**

*Assinale com X o espaço que corresponde à sua opinião relativamente a cada um dos itens.*

	1 Totalmente em desacordo	2	3	4 Absoluta- mente de acordo
a. Coordena formas de atuação didática e pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Coordena formas de atuação na avaliação dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Acompanha as atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Impulsiona tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Encoraja a participação dos docentes do departamento na vida do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Assegura uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Apoia os docentes do departamento a nível humano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Identifica necessidades de formação dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Promove a formação contínua dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Garante apoio científico aos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Garante apoio pedagógico aos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Promove formas de trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Estimula a articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Incentiva a coesão entre os docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Estimula a partilha de boas práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Promove a reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q. Incentiva a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. Tenta combater a resistência à mudança por parte dos docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s. Verifica a adequação das planificações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t. Monitoriza o cumprimento de planificações/programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u. Medeia a resolução de conflitos dentro do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Continua**

**13. Ordene as alíneas, considerando a sua importância na comunicação entre o seu coordenador de departamento e o departamento.**

*Considere o número 1 o mais importante e coloque 0 (zero) nos meios que não são utilizados.*

	Ordenar
a. Contacto pessoal e presencial	<input type="checkbox"/>
b. Reuniões	<input type="checkbox"/>
c. Mail institucional	<input type="checkbox"/>
d. Mail pessoal	<input type="checkbox"/>
e. Moodle	<input type="checkbox"/>
f. Telefone/telemóvel	<input type="checkbox"/>
g. Placard na sala de professores/sala de departamento	<input type="checkbox"/>
h. Rede social	<input type="checkbox"/>
i. Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**14. Considera que as redes sociais desempenham ou podem desempenhar um papel importante na comunicação entre o seu coordenador de departamento e o departamento? Perceciona essa comunicação como mais formal ou menos formal? Exemplifique.**

---



---



---

**Continua**

### Parte 3 – Modos de trabalhar no departamento

#### 15. As afirmações seguintes dizem respeito à forma como se trabalha NO SEU DEPARTAMENTO.

Assinale com X o espaço que corresponde à sua opinião relativamente a cada um das afirmações seguintes.

	1 Totalmente em desacordo	2	3	4 Absoluta- mente de acordo
a. Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Nas reuniões de departamento todos colaboram na busca de soluções para os problemas que surgem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Todos os docentes colaboram com sugestões para a construção do Projeto Educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Os docentes reúnem por disciplina/ano, mas cada um tem liberdade para tomar decisões próprias em relação às suas turmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Os docentes da mesma disciplina/ano planificam as aulas em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Os docentes da mesma disciplina/ano planificam outras atividades em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Os docentes planificam e articulam as aulas e outras atividades em interdisciplinaridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Os docentes planificam aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades articulando com o ano/ciclo anterior e posterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Os docentes partilham materiais didáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Os docentes preparam em conjunto atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Os docentes preparam conjuntamente instrumentos de avaliação dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Preparam-se atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Existem práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação de desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Existem práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Os docentes do departamento refletem conjuntamente sobre os resultados dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q. São delineadas em departamento estratégias de resolução dos problemas relacionadas com os resultados dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. Existe formação de professores em contexto (ou seja, no agrupamento, dirigidas aos professores de determinado grupo/departamento ou de todo o agrupamento).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continua

#### Parte 4 – O professor no agrupamento

#### 16. As afirmações seguintes dizem respeito à forma como percebe MODOS DE TRABALHAR NO SEU AGRUPAMENTO.

Assinale com X o espaço que corresponde à sua opinião relativamente a cada um das afirmações seguintes.

	1 Totalmente em desacordo	2	3	4 Absoluta- mente de acordo
a. Nos grupos de trabalho, procura-se integrar os contributos de cada um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Nos grupos de trabalho, procura-se definir objetivos que conduzam os docentes a um trabalho comum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Nos grupos de trabalho, procura-se ajudar a construir consensos a partir das diferentes opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Na preparação das aulas, os docentes consideram as necessidades dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Os docentes acham importante discutir as experiências de ensino com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Os docentes valorizam o apoio mútuo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Os docentes acham importante analisar os resultados dos alunos e discutir estratégias para a sua melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Quando se pensa no sucesso dos alunos, cada docente só se preocupa com as suas turmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Os docentes utilizam a autoavaliação do seu trabalho para alcançar progressos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Os docentes têm oportunidades para liderar projetos e grupos de trabalho, no agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Os docentes têm oportunidades para participar nas tomadas de decisão, no agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continua

**17. As afirmações seguintes dizem respeito à forma COMO SE POSICIONA na vida do seu agrupamento.**

*Assinale com X o espaço que corresponde à sua opinião relativamente a cada um das afirmações seguintes.*

	1 Totalmente em desacordo	2	3	4 Absoluta- mente de acordo
a. Acredito que os docentes têm poder para fazer as mudanças necessárias no agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Estou disponível para colaborar em mudanças que possam melhorar o agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Procuo pôr as minhas capacidades ao serviço do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Quando surgem problemas, evito tomar posição.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Acho que sou um elemento importante para o progresso dos resultados dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Sinto que melhoro as minhas práticas discutindo as experiências de ensino com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Sinto-me disponível para partilhar os meus conhecimentos e práticas com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Sinto necessidade de expandir os meus conhecimentos e práticas em conjunto com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Gosto de realizar trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Gosto de liderar projetos ou grupos de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Considero que a participação dos pais e de outros elementos externos traz contributos para as decisões do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Sinto-me parte de uma comunidade com objetivos comuns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Continua**

18. Considera que há impedimentos à mudança e à melhoria no agrupamento? Sim  Não

Se sim, indique os motivos com que concorda, assinalando com X:

	Assinalar
a. Os órgãos de gestão não estão conscientes da necessidade de mudança.	<input type="checkbox"/>
b. Os órgãos de gestão ainda não criaram estratégias de promoção da mudança.	<input type="checkbox"/>
c. Os órgãos de gestão ainda não encontraram recursos para implementar ações de mudança.	<input type="checkbox"/>
d. Os docentes não estão motivados.	<input type="checkbox"/>
e. Há falta de coesão entre os docentes.	<input type="checkbox"/>
f. Há falta de tempo.	<input type="checkbox"/>
g. Há falta de equipamentos tecnológicos.	<input type="checkbox"/>
h. Há falta de equipamentos laboratoriais.	<input type="checkbox"/>
i. Há falta de equipamentos desportivos.	<input type="checkbox"/>
j. O agrupamento é demasiado grande.	<input type="checkbox"/>
k. Os docentes estão demasiado compartimentados (por ciclos, por departamentos, por escolas).	<input type="checkbox"/>
l. A organização curricular é demasiado compartimentada.	<input type="checkbox"/>
m. Há falta de formação centrada nos problemas do agrupamento.	<input type="checkbox"/>
n. Outra. Indique qual: _____	<input type="checkbox"/>

**Agradeço a sua colaboração!**