



Volume I

**A Coordenação do Departamento Curricular:
- Concepções, lógicas e práticas.**

Maria Gabriela Fernandes dos Reis Moreira

Orientadora: Professora Doutora Mariana da Conceição Dias

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Lisboa, Janeiro de 2008

Maria Gabriela Fernandes dos Reis Moreira

**A Coordenação do Departamento Curricular:
- Concepções, lógicas e práticas.**

*Dissertação apresentada à Universidade Aberta
elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre
em Administração e Gestão Educacional*

Sob a Orientação da Professora Doutora Mariana da Conceição Dias

Lisboa, Janeiro de 2008

*“Aqueles que passam por nós,
Não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós”.*

Antoine de Saint – Exupery

Agradecimentos

Para aqueles que não nos deixa (ra) m sós...

- ✧ À Professora Doutora Mariana da Conceição Dias, nossa Orientadora, pela elevada competência científica com que nos orientou, pela sua permanente disponibilidade e estímulo, pelas clarividentes sugestões e críticas que nos ajudaram a encontrar o rumo...
- ✧ Às colegas do Órgão de Gestão da Escola MAR pela abertura, disponibilidade e apoio concedidos.
- ✧ À Ana, minha colega de mestrado, à (s) Teresa (s) e ao David pelo apoio incondicional.
- ✧ A todos os professores, coordenadores ou não, que de forma tão amável, colaboraram neste estudo.
- ✧ A todos os professores e colegas do grupo de Mestrado.
- ✧ A meus pais por me aceitarem os meus silêncios de trabalho.
- ✧ Aos amigos António, João e Elisa... e àqueles a quem recusei encontros de convívio.
 - ✧ Ao IVO, **meu filho**, inseparável companheiro desta caminhada...
 - ✧ E ao **Pai** que, paciente e carinhosamente, me acompanhou e apoiou na concretização deste projecto....

A todos deixo uma mensagem de reconhecida gratidão e espero que em todos tenha ficado um pouco de nós...

A todos...Bem hajam!

RESUMO

Este estudo situa-se na área da gestão intermédia da organização escola e visa compreender o papel e a acção do Coordenador do Departamento Curricular, e, concomitantemente, as representações, lógicas e práticas da Coordenação do Departamento Curricular de modo a explicitar os contributos desta estrutura para a definição das políticas educativas de escola e para gestão intermédia da organização num agrupamento de escolas onde a autonomia é o grande desafio do momento.

A investigação, de natureza qualitativa, foi realizada num Agrupamento de Escolas na região de Lisboa, e envolveu, essencialmente, a realização de entrevistas, que nos possibilitaram descrições dos modos de agir e de estar e as perspectivas dos entrevistados sobre o papel e o funcionamento desta estrutura de gestão intermédia.

A opção por uma abordagem metodológica de índole qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, na forma de estudo de caso, constituiu, quanto a nós, a forma mais adequada de entrar em contacto directo com um determinado espaço organizacional no sentido de recolher e descrever as significações que os actores atribuem ao papel e acção do coordenador.

Respondendo à problemática do nosso estudo, evidenciamos que esta estrutura organizacional e funcional da escola – a Coordenação do Departamento Curricular, exige: a) um actor – coordenador que reúna saber técnico, competência científica e autoridade profissional; b) uma liderança transformacional e pedagógica; c) uma valorização e “profissionalização” do cargo; d) dinâmicas de trabalho assentes na colaboração e na participação.

Os resultados obtidos mostraram que: a) o profissional CDC exerce uma diversidade de papéis, funções e tarefas, cada vez mais complexas, sem formação específica para o cargo; b) As lógicas, igualitarista e paritária, explicam a quase inexistência da prática da supervisão e controlo pedagógico sobre as práticas docentes e a ausência de reconhecimento e valorização do cargo; c) A predominância da lógica disciplinar tem vindo a condicionar o trabalho nos departamentos e a dificultar o trabalho de articulação e gestão curricular, continuando a existir a prática do individualismo docente.

Contudo, os elementos recolhidos sugerem algumas mudanças ao nível das formas de trabalho entre os professores. A prática de novas modalidades de trabalho pedagógico que passam pela prática colaborativa e colegial (trabalho em equipa,

reflexão e avaliação conjunta de actividades, troca de experiências e materiais, cooperação entre professores, reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas), procuram inverter a posição privilegiada ocupada pela prática do individualismo docente e são percebidas como um meio de crescimento profissional, de participação na organização e de qualidade do ensino.

O actual momento político – educativo, com a publicação de novas leis relativas à carreira profissional dos professores e à gestão escolar, situam esta estrutura de gestão pedagógica intermédia e o seu coordenador numa encruzilhada entre o instituído e novos desafios que poderão contribuir para abrir fissuras nas lógicas e nas práticas instituídas.

ABSTRACT

This study deals with the intermediate management of school organization and aims to understand the role and action of the Curricula Department Coordinator as well as the logic and practical representations of the Curricula Department Coordination in order to express the contributions of this structure for the definition of school educational policies and the intermediate management of organization, in a Group of Schools where the autonomy is the great challenge of the moment.

This qualitative research was carried out in a School near Lisbon and involved essentially the conduct of interviews with teachers, which made possible for us to analyze descriptions about the ways of behaving and acting as well as the interviewees' views on the role and functioning of this intermediate management structure.

The choice of a case study with a qualitative, descriptive and interpretative methodological approach was, in our point of view, the most suitable way to get in direct contact with a certain organizational environment in order to collect and describe the meanings that actors attach to the role and action of a coordinator.

In answer to the issue focused in our study we proved that this organizational and functional structure of School - the Curricula Department Coordination requires: a) an actor-coordinator with technical knowledge, scientific competence and professional authority; b) a transformational and pedagogical leadership; c) a valuation and "professionalisation" of the post; d) work dynamics based on cooperation and participation.

The achieved results show that: a) a CDC performs a diversity of more and more complex roles, functions and tasks without specific training for the post; b) the logics of equability and parity explain the almost non-existence of the practice of supervision and pedagogical control of the teaching practices and the absence of recognition and valuation of the post; c) the predominance of disciplinary logic has conditioned the work in the departments and made the curricula articulation and management more difficult, continuing to exist the practice of teaching individualism.

However, the elements collected suggest some changes regarding the ways of working among teachers. The practice of new manners of pedagogical work that require the cooperative and collegiate practice (team work, combined reflection and evaluation of activities, exchange of experiences and materials, cooperation among teachers

reflecting together about pedagogical practices), tries to reverse the privileged position of teaching individualism and is understood as a means of professional development, of participation in the organization and quality of teaching.

The present political-educative moment with the recent legislation concerning the professional career of teachers and School management places this pedagogical intermediate management structure in the middle of what is established and the new challenges which can contribute to the opening of fissures in the established logics and practices.

RÉSUMÉ

Cette étude concerne la gestion intermédiaire d'un établissement d'enseignement¹ et son principal objectif est celui de comprendre le rôle et l'action du Coordonnateur du Département Curriculaire** et les représentations portées sur les logiques et les pratiques de la Coordination de manière à expliciter les contributions de cette structure pour la définition des politiques éducatives internes, surtout au moment où cette école envisage l'autonomie.

L'étude, de nature qualitative, a été menée à bien au sein d'une école de la région de Lisbonne et elle a compris la réalisation de différents entretiens qui nous ont permis d'avoir des descriptions sur la forme d'être et d'agir de cet acteur- coordonnateur bien comme les perspectives des participants de l'étude sur le rôle et le fonctionnement de cette structure de gestion intermédiaire.

L'option par une méthodologie qualitative, de nature descriptive et interprétative, à la forme d'étude de cas, a été pour nous la meilleure forme d'entrer en contact direct avec une réalité organisationnelle spécifique de manière à recueillir et décrire les significations que les acteurs éducatifs attribuent au rôle et à l'action du coordonnateur.

En répondant à la problématique de notre étude, on a mis en relief que cette structure organisationnelle et fonctionnelle de l'école- la Coordination du Département Curriculaire implique: a) un acteur - coordonnateur doté de savoir technique, compétence scientifique et autorité professionnelle ; b) une "leadership" transformationnelle et pédagogique; c) une valorisation et "expertise" du charge; d) des dynamiques de travail basées à la collaboration et participation.

Les données de notre étude ont abouti à montrer que: a) le professionnel CDC exerce une diversité de rôles, de fonctions et des tâches de plus en plus complexes sans

¹ Cet établissement englobe l'enseignement primaire, élémentaire et collège.

** Au Portugal, le Département Curriculaire est un conseil de discipline ou de disciplines, composé, seulement, par les professeurs de l'établissement d'enseignement. Le Département Curriculaire fait partie de la structure pédagogique intermédiaire de l'école, de même que le Conseil de Classe.

formation spécialisée spécifique; b) Les logiques paritaires et égalitaires justifient aussi bien l'inexistence de supervision et contrôle des pratiques pédagogiques que l'absence de reconnaissance et valorisation du charge; c)La prépondérance de la logique d'un enseignant spécialiste de sa discipline continue à conditionner et difficulter le travail d'articulation curriculaire dans les départements multidisciplinaires, de même que les pratiques individualistes des enseignants continuent à exister.

Cependant, on rend compte déjà des transformations au niveau des formes de travail entre eux. L'apparition de nouvelles modalités de travail pédagogique (travail de groupe, en équipes, coopération entre les professeurs, réflexion conjointe sur les pratiques pédagogiques), développées au sein de ces conseils de professeurs, commence à ouvrir le chemin vers une culture de collaboration, permettant aux enseignants une "croissance" professionnelle, leur participation dans l'organisation et la qualité éducative.

Le moment politique et éducatif actuel, avec la publication des nouvelles lois de la carrière professionnelle des enseignants et de la gestion, positionne cette structure de gestion intermédiaire et son "Chef" dans un "carrefour" entre ce qui était établi et les nouveaux défis qui pourront contribuer à briser les logiques d'action et les pratiques soutenues jusqu'à présent...

ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
ABSTRACT	III
RÉSUMÉ	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE FIGURAS E QUADROS	XI

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO I - AS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: BREVE ABORDAGEM DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA ACTUAL	
--	--

	10
--	-----------

Introdução.....	11
-----------------	-----------

1. O modelo weberiano – A Burocracia	12
---	-----------

1.1. O modelo burocrático e os mecanismos de coordenação	14
---	-----------

1.2. Perspectivas burocráticas: a mecanicista e a profissional	17
---	-----------

1.2.1. Aspectos burocráticos da organização escolar	18
--	-----------

1.2.2. Factores desviantes do modelo burocrático na organização escolar	20
--	-----------

1.3. A Coordenação e o lugar ocupado pelo Coordenador do Departamento numa escola burocrática profissional	22
---	-----------

1.3.1. Coordenadores de departamento: superior hierárquico ou operacional?	24
---	-----------

2. A Escola das Relações Humanas	29
---	-----------

2.1. Os departamentos curriculares e as lideranças democráticas	31
--	-----------

3. A Escola numa perspectiva cultural	35
--	-----------

3.1 As Culturas docentes e as lógicas	38
--	-----------

3.1.1. O conceito de “lógicas de acção”	38
--	-----------

3.1.2. A lógica profissional	40
---	-----------

3.2. As culturas docentes	42
--	-----------

3.2.1. Formas e modos de trabalho docente	43
--	-----------

3.2.1.1. O individualismo docente.....	43
3.2.2. A colegialidade docente.....	45
3.2.2.1. Colegialidade natural.....	45
3.2.2.2. Colegialidade compulsiva.....	47
3.3. A importância dos contextos no fomento da colegialidade.....	49
3.3.1. Os departamentos curriculares: instâncias de colegialidade e colaboração docente.....	50
3.3.2. Os departamentos curriculares - espaços de socialização.....	52
4. A perspectiva micropolítica.....	54
4.1. O sentido estratégico e os interesses dos actores.....	55
4.2. O poder.....	57
4.3. O(s) conflito(s).....	59
4.4. Os departamentos curriculares: espaços políticos.....	60
CAPÍTULO II - O CARGO E AS FUNÇÕES NOS NORMATIVOS LEGAIS	63
Introdução	64
1. Da figura de delegado de disciplina à de coordenador de departamento curricular.....	64
2. Perspectivas actuais: - Do DL. N°115-A/98, de 04.05 ao DL.N° 15/2007,de 19.01.....	70
3. Estudos existentes no âmbito da gestão intermédia em Portugal.....	74
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	78
Organização do capítulo	79
1. Definição da Problemática e Objectivos do estudo	79
1.1. O Objecto de estudo.....	79
1.2. Questões de investigação.....	81
2. Opções Metodológicas Fundamentais.....	83
2.1. A investigação qualitativa.....	84
3. Procedimentos Técnicos de Recolha e Análise de Dados.....	87
3.1. A Triangulação.....	88

3.2. Técnicas de Recolha de Dados.....	89
3.2.1. A Análise documental.....	89
3.2.2. A observação directa não participante.....	91
3.2.3. A Entrevista.....	92
3.3. A análise de conteúdo.....	95
4. A Escola e o contexto local.....	97
4.1. A Escola MAR.....	98
4.2. O lento caminhar na construção da autonomia.....	99
4.2.1. A Organização do Agrupamento e a constituição dos Departamentos Curriculares.....	102
4.3. Os participantes no estudo.....	104
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	109
Introdução.....	110
1 – Tema 1 – Concepções sobre o papel do coordenador do departamento curricular.....	112
1.1. O Perfil do coordenador: as competências	113
1.1.1. Competências fundamentais.....	114
1.1.2. Critérios para o desempenho do cargo.....	117
1.2. O estatuto do coordenador.....	119
1.2.1. Situação actual.....	119
1.2.2. Factores de valorização do cargo.....	122
1.3. As funções do coordenador.....	126
1.3.1. Funções burocráticas e de representação institucional.....	128
1.3.2. Função de Coordenação	130
1.3.3. Mediador de conflitos ou de sensibilidades.....	135
1.4. Fragilidades no desempenho do cargo.....	138
1.4.1. Igualdade entre pares ou não assunção de um poder real.....	139
1.4.2. Dificuldades na articulação curricular.....	142
2. Tema 2 – As relações profissionais.....	148
2.1. Modos de relação profissional.....	148
2.1.1. Individualismo/Isolamento.....	150

2.1.2. Colegialidade /colaboração.....	152
2.1.3. Emergência de um novo profissionalismo docente: a colaboração.....	156
2.2. Perspectivas sobre a modalidade colaborativa.....	157
2.2.1. O desenvolvimento profissional do professor.....	158
2.2.2. Melhoria das aprendizagens dos alunos e qualidade de ensino.....	160
2.2.3. Vantagens organizacionais.....	161
3 - Tema 3 – Participação do departamento curricular nas políticas educativas de escola.....	167
3.1. Dinâmicas dos departamentos.....	168
3.2. Padrões de participação dos departamentos.....	171
3.3. Visão sobre as políticas educativas contemporâneas.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
1.1. Diversidade e complexidade das funções e tarefas do profissional CDC.....	183
1.2. Da indiferenciação funcional e da lógica igualitária à emergência de um supervisor hierárquico	184
1.3. Esvaziamento de coordenação pedagógica e gestão/articulação curricular a nível de departamento	189
1.4. Da prevalência do individualismo didáctico à emergência de um novo profissionalismo docente.....	192
1.5. A participação do (s) departamento (s) na política educativa de escola.....	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	211

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação profissional dos professores da amostra.....	105
Gráfico 2 – Anos de serviço: na docência e na escola MAR.....	106
Gráfico 3 – Cargos desempenhados.....	107

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz das lógicas de acção.....	39
Quadro 2 – Individualismo: tipologia e características.....	44
Quadro 3 – Constituição dos departamentos e sua representatividade no C.P.....	102
Quadro 4 – Síntese de temas e categorias.....	111
Quadro 5 – Perfil do coordenador do departamento curricular.....	113
Quadro 6 – O estatuto do coordenador.....	119
Quadro 7 – As funções do coordenador de departamento.....	127
Quadro 8 – Fragilidades no desempenho do cargo.....	138
Quadro 9 – Modos de relação profissional.....	149
Quadro 10 – Vantagens das culturas de colaboração.....	158
Quadro 11 – Constrangimentos e condições facilitadoras desta modalidade de trabalho	163

Quadro 12 – As dinâmicas dos departamentos.....	167
Quadro 13 – Padrões de participação.....	171
Quadro 14 – Visão sobre as políticas educativas contemporâneas.....	176

INTRODUÇÃO



ESCOLAS:

“ Lugares de uma enorme visibilidade permanece em grande parte oculto aquilo que nesses lugares é a vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença “.

(Sarmiento, 2000:19)

As estruturas de gestão intermédia da escola, e em particular a Coordenação do Departamento Curricular, constituem uma realidade pouco estudada em Portugal, apesar da importância crescente que lhes vem sendo atribuída na literatura nacional da especialidade² e na organização interna das instituições escolares.

De facto, a estruturação interna das escolas em departamentos tem implicações muito importantes para a vida profissional dos professores e para a organização e gestão escolar. Os departamentos Curriculares são instâncias de interacção pessoal, social e profissional e desempenham um papel relevante na actividade micropolítica de escola e na definição de identidades e comunidades profissionais locais.

Sensíveis à lacuna de estudos nesta área e, ao mesmo tempo, desejosos de compreender esta estrutura de gestão, nas suas dinâmicas, práticas e representações, optámos pela realização de um estudo incidindo nesta estrutura de gestão intermédia “ *A Coordenação do Departamento Curricular: concepções, lógicas e práticas* “.

² Pereira e Neto -Mendes (2004,1999); Costa (2004,2001,2000); Lima (2004,2002); Sá (1997).

Estamos, no entanto, conscientes da complexidade do objecto de estudo que elegemos pela multiplicidade de competências e de saberes necessários ao desempenho do papel de coordenador(a) de departamento e pela diversidade de áreas de intervenção da estrutura que representa.

Nas comunidades educativas actuais onde o desejo de construção da autonomia plena, a possibilidade de inovação e de excelência educativa, a exigência de prestação de contas, tanto a nível interno como externo, vêm fazendo parte dos discursos e das práticas do quotidiano escolar, estas competências e saberes, quanto a nós, não podem depender da simples experiência de ensino de professor. O exercício rotativo, “amador” e “compulsivo” do cargo, também, não permitirá, por si só, um desempenho eficaz deste papel. A gestão do Departamento Curricular exige saberes e competências múltiplas que abrangem o espírito crítico, a capacidade de negociação, de coordenação e planeamento de processos e actividades, a sensibilidade na condução de reuniões, o envolvimento na tomada de decisões, a abertura e relação com outras estruturas internas e externas à escola.

Neste sentido, consideramos que o Coordenador do Departamento Curricular é um elemento de enorme relevância para a prossecução dos objectivos político – pedagógicos da organização escolar. De facto, na nossa opinião, este actor educativo, ao exercer funções, influencia:

- a. Os processos de tomada de decisão;
- b. A circulação da informação;
- c. A construção de relações entre os actores educativos;
- d. A gestão do currículo;
- e. A concertação e dinamização do trabalho dos professores;
- f. A gestão de conflitos;

Além destas funções e tarefas, e por via do recente estatuto da carreira docente³, o Coordenador do Departamento Curricular passa a ter uma intervenção e participação mais directa na supervisão e avaliação dos outros professores.

³ DL. nº15/2007 de 19 de Janeiro (alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário). Este normativo altera o ECD aprovado pelo Decreto-

Assim sendo, a relevância do seu papel e função advém-lhe, em especial, dos seguintes níveis de intervenção:

1. Do papel e a acção como líder dos outros professores (liderança transformacional, educativa e pedagógica);
2. Da possibilidade de promoção de um trabalho colegial, cooperativo, reflexivo, motivador;
3. Da sua representatividade no Conselho Pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, onde se processa o jogo político da reivindicação, da participação e da construção da autonomia.

Se o que atrás expusemos evidencia o papel do coordenador, não podemos deixar de referir a importância da estrutura de coordenação que este actor representa pela singularidade que caracteriza cada organização educativa.

As recentes directrizes legislativas possibilitaram no âmbito da autonomia⁴ de cada escola a (re) organização de disciplinas curriculares em departamentos, de acordo com a identidade e as dinâmicas internas específicas de cada escola. A esta auto-definição e (re) organização presidiram lógicas mais ou menos explícitas mas que a margem de liberdade concedida a cada escola ajudou a corporizar em cada Regulamento Interno, tornando possível a coexistência de organizações departamentais diversas de escola para escola o que as torna singulares nas suas dinâmicas internas.

A consciência desta realidade organizacional despertou em nós o desejo de conhecer, “por dentro”, a Coordenação de Departamento Curricular, realidade com a qual mantemos relações de “familiaridade” mas também de complementaridade pois ao longo da nossa carreira profissional, como docentes em várias escolas secundárias, temos vindo a contactar de perto com esta estrutura de gestão intermédia. Este facto,

Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que foi depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

⁴“ *Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.*” DL. n.º 115-A/98, de 04 de Maio.

aliado ao nosso desempenho de funções de gestão há nove anos, como vice-presidente de um Conselho Executivo, levou-nos a problematizar o papel e a acção do Coordenador de Departamento Curricular, o (s) modo (s) de funcionamento e a importância do papel desta estrutura de gestão intermédia, no pressuposto de que o Departamento Curricular “ (...) influencia e enforma as acções daqueles que habitam no seu reino” (Siskin, 1994)⁵ e “ marca efectivamente os laços das *interacções principais* da maior parte dos professores (Lima, 2002:31).

Acresce às razões pessoais e profissionais anteriormente apontadas para o nosso estudo, o facto de termos escolhido como local de investigação um agrupamento de escolas do ensino básico de um concelho dos arredores de Lisboa, que através da sua recente candidatura à contratualização da autonomia, tenta materializar o disposto no chamado decreto da autonomia (DL.nº115-A/98, de 4 de Maio). Esta candidatura pressupõe uma avaliação externa por parte da tutela da qual resultou um relatório crítico divulgado publicamente e que considerámos relevante, sobretudo porque foi de encontro à nossa problemática ao abordar em termos avaliativos o papel e a participação da gestão intermédia na escola que elegemos como contexto da nossa investigação.

Salientamos, ainda, como outro factor motivacional, a actualidade desta temática da gestão intermédia na medida em que a partir da publicação do novo estatuto da carreira docente em Janeiro deste ano escolar (DL. nº15 / 2007, de 19 de Janeiro) só os professores titulares poderão desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular. A publicação deste normativo influenciou a nossa escolha temática e levou-nos a reflectir sobre se com as condições de acesso deste estatuto a professor titular, serão necessariamente estes professores a deter um perfil de líder desta estrutura de gestão intermédia, capaz de incentivar e motivar os outros docentes e de os levar ao desempenho e ao dinamismo de boas práticas de ensino, contribuindo para o funcionamento eficaz da organização – escola e questionando “ a acomodação, a cristalização e a estagnação “ de que nos fala Fátima Chorão (1992).

Se o nosso interesse pelo estudo desta estrutura organizativa intermédia se deveu às razões anteriormente enunciadas, de facto não podemos deixar, finalmente, de

⁵ Citado por Lima (2002:30).

reconhecer o incipiente trabalho académico produzido no âmbito da Coordenação do Departamento Curricular, tanto a nível nacional como internacional, até porque em Portugal a instituição do cargo é recente pois emana da produção legislativa dos anos 90.

Em suma, o tema que definimos para este trabalho pretende, pois, simbolizar a complexidade do papel e da acção do Coordenador de Departamento Curricular. Reflecte, também, a perspectiva não determinista que orienta este trabalho. De facto, assumimos, como Giddens (1975) e Sarmiento (2000) que “as estruturas tanto são constringedoras do comportamento humano como são possibilitadoras; a acção tanto depende das estruturas que a constringem, a partir das suas propriedades estruturais, quanto as produz, reproduz, modifica, altera e redefine “. (2000:55)

Postos perante esta problemática e conscientes da complexidade funcional e relacional do papel e da acção do Coordenador do Departamento Curricular, e tomando como referência conceptual modelos teóricos baseados na análise das organizações e nas relações de trabalho, ao mesmo tempo que ajudados pelos normativos legais, definimos o seguinte problema de estudo:

Qual o papel do departamento curricular e do coordenador de departamento na definição das políticas de escola e na gestão intermédia da organização?

A questão inicial que formulámos, integradora de toda a pesquisa, necessita também ela de ser operacionalizada, através de um conjunto de questões dela derivadas “ (...) que ajudem a enquadrar o foco do seu estudo” (Bogdan & Biklen, 1994:107). Com base neste pressuposto orientador e de acordo com o nosso objecto de estudo, a Coordenação do Departamento Curricular e o seu actor educativo, definimos questões auxiliares da questão inicial, estruturadas de acordo com as duas dimensões apontadas e que serviram de orientação ao longo do nosso estudo (ver Capítulo III).

Neste nosso estudo, realizado num Agrupamento de Escolas num concelho nos arredores de Lisboa, a partir da observação não participante a dois departamentos curriculares e do inquérito por entrevista a uma “ amostra” seleccionada de treze professores, quatro deles a exercer actualmente o cargo de Coordenador do

Departamento Curricular⁶, procurámos descrições dos modos de agir e de estar e as perspectivas destes actores sobre a coordenação de forma a interpretar e analisar o papel e o funcionamento desta estrutura de gestão intermédia.

E, tomando, ainda, como referência Sanches (1998), ao considerar a escola como uma “comunidade de líderes”, tentámos compreender e descrever a forma como o coordenador exerce a sua liderança (atitudes e comportamentos passíveis de influenciar os outros docentes) e gere os conflitos, bem como procurámos analisar as percepções que uns e os outros possuem face ao seu desempenho na gestão do grupo profissional e na sua representatividade no Conselho Pedagógico.

Procurámos desenvolver o nosso trabalho de acordo com a perspectiva interpretativa – interaccionista, incidindo numa metodologia qualitativa, por ser esta a orientação que considerámos mais congruente com os objectivos e questões de investigação que definimos para o nosso trabalho.

Desta forma, poderemos contribuir para explicitar o papel e os contributos desta estrutura de gestão intermédia para a política educativa de escola, num estabelecimento de ensino que, através da celebração do contrato de autonomia com o Ministério da Educação, caminha para a autonomia plena. Esta reflexão sobre as práticas, “olhares” para si próprias enquanto redes da teia global da escola com responsabilidade social, assume particular relevância num contexto em que a investigação vem confirmar que as desigualdades no ensino e no sucesso escolar, não dependem exclusivamente das desigualdades sociais da origem dos nossos alunos, mas, e em boa parte, das assimetrias de desempenho das escolas e dos professores.

⁶ Em algumas passagens do nosso trabalho utilizaremos as abreviaturas “CDC” para designar a Coordenação de Departamento Curricular ou o Coordenador de Departamento Curricular. Do mesmo modo, utilizamos as abreviaturas “CP” e “CE”, no que diz respeito ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Executivo.

O desenvolvimento do nosso trabalho obedeceu a etapas que nos levaram a organizar a presente dissertação estruturando-a do seguinte modo:

- Introdução
- Capítulo I – As Organizações Educativas: breve abordagem das teorias organizacionais e suas implicações no funcionamento da escola actual
- Capítulo II – O cargo e as funções nos normativos legais
- Capítulo III – Metodologia de Investigação
- Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados
- Considerações Finais

O capítulo I visa compreender e caracterizar a escola como Organização. Para atingir esse objectivo seleccionámos, dentro da pluralidade de abordagens teóricas que ao longo dos tempos têm permitido descrever e explicar a estrutura e o funcionamento das organizações, abordagens que considerámos pertinentes e complementares⁷: a perspectiva burocrática, a relacional e cultural e a micropolítica. De facto, a complexidade das organizações escolares sugere que estas comportam modelos diversos, por vezes ecléticos, que dependem da visão, da acção e relação dos actores em contexto organizacional. Não poderíamos, por isso, de forma apriorística, cingirmo – nos a uma única visão.

No Capítulo II, apresentámos, numa perspectiva diacrónica, alguns dos normativos legais enquadradores da estrutura de coordenação e do actor educativo objecto da nossa investigação. Estes documentos permitiram-nos perceber que foi sempre necessária a coordenação do ensino e do trabalho dos professores (coordenação disciplinar). Estamos, no entanto, conscientes de que, embora as leis determinem as competências e as funções dos professores coordenadores e, em certa medida, definam o

⁷ À luz da investigação sobre as escolas portuguesas de autores de referência como Afonso (1994), Barroso (1991,1996,1999,2000), Costa (1996,2000), Fernandes (2002), Formosinho (1997,2005), Lima (1998,2001,2006), Lima (2002), Sarmento (2000), entre outros.

perfil deste actor educativo, por si só, estas leis não nos dão conta da complexidade do exercício do cargo, sobretudo no que diz respeito às práticas e responsabilidades inerentes. Aqui demos também conta da investigação nacional que tem sido produzida face à problemática da coordenação disciplinar.

No capítulo III explicitámos as principais opções metodológicas subjacentes ao desenvolvimento deste trabalho, com especial relevo para as questões e objectivos de investigação que estruturaram o nosso percurso de investigação. Foi nossa intenção expor e fundamentar as opções metodológicas efectuadas e clarificar os instrumentos de pesquisa utilizados no decorrer da realização do estudo. Apresentámos, também, uma breve caracterização do público-alvo e do agrupamento em estudo, em particular a escola sede onde os professores inquiridos desenvolvem a sua actividade.

No capítulo IV apresentámos os resultados da pesquisa, que foram estruturados a partir das seguintes dimensões de análise:

- a. As concepções sobre o papel do Coordenador de Departamento Curricular;
- b. As relações profissionais;
- c. A participação do departamento nas políticas educativas de escola.

A dissertação termina com a apresentação das principais conclusões a que o processo conduziu e de algumas considerações que essas conclusões nos suscitaram. Dado que este nosso estudo se constitui como uma leitura possível da estrutura de coordenação num contexto escolar específico, estudo marcado, necessariamente, pelo seu carácter relativo e contingencial e pela nossa história de vida profissional, as nossas considerações finais devem ser entendidas como desafios para investigações futuras, considerando que a procura de conhecimento é um motor necessário à dinâmica de inovação e mudanças educativas e ao desenvolvimento da organização escola.

CAPÍTULO I

AS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: -BREVE ABORDAGEM DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA ACTUAL

Introdução

Neste capítulo propomo-nos apresentar uma breve abordagem evolutiva das teorias e dos modelos organizacionais que nos permitem analisar e interpretar as estruturas e os processos subjacentes ao funcionamento interno da organização escola, assim como os princípios que explicam as dinâmicas internas.

Ao conceber a Escola como *organização*⁸ e tendo em vista que o nosso objecto de estudo se centra na Coordenação do Departamento Curricular numa dada estrutura de gestão dentro da organização escolar, *a gestão intermédia*, estas teorias e modelos embora concebidos para a análise de outros contextos poderão ajudar-nos a compreender, descrever, interpretar a complexidade desta estrutura, suas características fundamentais e o seu papel na organização.

Ao longo dos anos muitas teorias da organização vêm sendo “ensaiadas” no estudo da escola. Temos por certo que a complexidade do fenómeno organizacional levou a que as teorias que cronologicamente se sucederam, não conseguissem eliminar ou substituir totalmente os pressupostos e princípios das anteriores admitindo-se mesmo a complementaridade e interdependência de paradigmas interpretativos entre si para explicar a realidade escolar⁹. Decorrente desta nossa constatação, daremos particular destaque a abordagens teóricas que à luz da investigação já desenvolvida sobre a

7 Sá (1997) salienta que a escola como “uma área de estudos” no domínio organizacional não tem merecido suficiente atenção por parte dos investigadores no contexto da sociologia das organizações, contrastando com “a diversidade de definições, de perspectivas teóricas e de pontos de vista sobre o conceito de organização”. Lima (1998) é de opinião idêntica ao afirmar que “o conceito de organização conduz a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais (...)”. Esta diversidade de definição do conceito leva-nos a perspectivar a escola como “unidade socialmente construída”, uma realidade complexa e heterógena composta por várias dimensões: a social, a relacional e interpretativa e a institucionalizada.

⁹ Silva (2006:80), ao referir Mintzberg (1989), em nota de rodapé, diz que para este autor é difícil encontrar organizações que se enquadrem num tipo organizacional puro, correspondendo a um único modelo teórico de análise organizacional. Sobre a coexistência de vários modelos teóricos nas organizações escolares, ver Lima (1992).

realidade das escolas Portuguesas¹⁰, nos pareceram ser as mais relevantes para o desenvolvimento do nosso quadro teórico e do nosso objecto de investigação.

1. O modelo weberiano – A Burocracia

Os anos 90 têm vindo a ser percorridos por discursos ligados à reforma, modernização e desburocratização de serviços, a todos os níveis, desde o ensino à Administração Pública em geral. A palavra *Burocracia* é instituída como um inimigo a abater pela inoperância, rigidez e conservadorismo que lhe estão associados. Convém, contudo, verificar em que medida as organizações educativas nacionais possuem características que assentam neste modelo e de que forma o seu funcionamento¹¹ espelha os procedimentos burocráticos inerentes ao modelo em análise.

A Teoria da Burocracia desenvolveu-se por volta dos anos 40 tendo por base as obras do sociólogo alemão Max Weber. Este modelo organizacional põe em destaque a estrutura hierárquica de autoridade, acentuando o papel das estruturas de comando nos diferentes níveis organizacionais e defendendo um sistema ordenado de supervisão e subordinação e uma unidade de comando.

Para Max Weber, a autoridade deve ser exercida de acordo com normas e preceitos impessoais e legais e o trabalho organizado de forma racional, estruturando-se em cargos, funções, competências e responsabilidades. Para o autor, tudo na organização deve ser racionalmente previsto afastando qualquer margem de imprevisibilidade e irracionalidade. Os meios devem ser coerentemente seleccionados para que a organização atinja os seus fins.

Os pontos-chave deste modelo burocrático são os seguintes:

¹⁰ Autores referidos em nota de rodapé p.8

¹¹ Lima (1998:479) concluiu terem as escolas Portuguesas um funcionamento díptico, isto é, “ a escola, como organização, não se revelava exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica (...) “.

“ 1.º - O princípio da competência, da autoridade, geralmente orientado por regras fixas, isto é, por leis e regulamentos administrativos (...); 2.º - os princípios da hierarquia das funções e dos diversos níveis de autoridade implicam um sistema bem ordenado de dominação e subordinação, no qual se exerce um controlo dos graus inferiores pelos superiores (...); 3.º - A gestão da organização moderna repousa em documentos escritos (dossiers ou arquivos) que são conservados na sua forma original (...); 4.º - a função administrativa ou, pelo menos, qualquer função administrativa especializada, pressupõe normalmente uma formação profissional avançada (...); 5.º - Quando a administração está plenamente desenvolvida, essa actividade exige dos funcionários o pleno emprego da sua força de trabalho, ainda que as suas horas de presença no escritório possam ser estritamente delimitadas (...); 6.º - O funcionamento de uma administração obedece a regras gerais que são mais ou menos estáveis, mais ou menos completas, e que podem ser aprendidas». (Max Weber, 1976: 41-45)

Segundo o modelo burocrático as regras e os procedimentos são uniformes e universais e adequam-se a todos os indivíduos e a todas as situações no local de trabalho. O carácter abstracto da sua aplicação facilita o tratamento equitativo dos elementos da organização e contribui para que esta seja estável, eficaz e eficiente. A selecção dos membros da organização faz-se tendo por base a competência técnica. A impessoalidade impera nas relações entre os indivíduos. Este modelo Weberiano¹²

¹² Este modelo assenta os seus princípios de direcção e administração de empresas em dois autores do início do século XX, Frederick Taylor e Henry Fayol.

Taylor, no seu livro *Princípios de Gestão Científica* (1911), propôs as bases da “ análise científica do trabalho “ que se consubstancia em princípios de autoridade formal, supervisão funcional, rigorosa definição de tarefas e de funções com concomitante rigor na formação, no planeamento, controlo, execução do trabalho. Os princípios e normas são aplicados da mesma maneira a todos os indivíduos na empresa e em todas as circunstâncias, tendo em vista o aumento da produtividade.

Taylor contribuiu para a análise das organizações ao desenvolver quatro princípios universais aplicados à administração de qualquer organização: 1) planeamento; 2) preparação; 3) controlo; 4) princípio da separação entre a concepção e a execução do trabalho, incidindo a sua observação na análise das tarefas.

Fayol incidiu o seu estudo nas componentes estruturais e funcionais de qualquer empresa. (Ferreira, 2001:6 e ss.). As funções de administração propostas por Fayol assentam nos princípios determinados por Taylor: planeamento, organização, comando, coordenação e controlo.

procurava responder eficazmente à democratização e à massificação da sociedade liberal e capitalista e, em especial, ao tamanho e complexificação das organizações que lhe estão associados.

1.1. O modelo burocrático e os mecanismos de coordenação

Para o modelo burocrático, o crescimento e complexidade organizacional implicam que o trabalho seja dividido em tarefas e que se estabeleçam hierarquias com funções de autoridade e de coordenação e quanto mais aumenta essa complexidade mais elementos estruturais são chamados a esse crescimento e à exigência de estabilidade e eficácia.

A estrutura organizacional é, assim, um elemento central e determinante na dinâmica inter-relacional e na actividade concreta dos seus elementos, e no caso da escola, torna-se necessária para se perceber e enquadrar as tarefas desempenhadas pelos professores, a coordenação e supervisão dessas tarefas. Neves adianta que “uma estrutura organizacional é a soma sinérgica da totalidade dos meios empregues para dividir o trabalho entre tarefas distintas e para assegurar a coordenação e controlo entre elas” (2001:477).

Por isso, e para compreendermos a estrutura de Coordenação das escolas Portuguesas, temos de, socorrendo-nos da análise de Mintzberg (1995) aprofundar a análise das configurações estruturais que explicam o funcionamento organizacional.

Segundo este autor, as componentes básicas da organização são as seguintes: *Vértice (topo) estratégico, linha hierárquica, núcleo operacional*, (os órgãos operacionais ou hierárquicos detentores de autoridade e de poder de decisão) *tecnoestrutura e serviços de apoio logístico* (órgãos funcionais ou de *staff*, com funções de aconselhamento técnico ou de apoio aos órgãos operacionais).

O autor distingue e caracteriza estas cinco componentes:

- O *núcleo operacional* constitui a parte da organização onde se desenvolve todo o trabalho de produção. É a sua actividade que torna possível a sobrevivência do todo.
- O *vértice estratégico* é a parte da organização responsável pela sua gestão. Daqui emanam as decisões e as estratégias globais, de médio e longo prazo, para que a organização concretize a sua missão.
- A *linha hierárquica* é composta por supervisores a quem compete a supervisão directa sobre o trabalho do núcleo operacional estabelecendo a ligação ao *vértice estratégico*. Estes supervisores são uma espécie de gestores (intermédios) ao nível das unidades que compõem a organização.
- A *tecnoestrutura* integra analistas e especialistas de *staff*. São os motores da standardização dos processos de trabalho, do controlo de gestão, das qualificações embora Mintzberg (1995:49) faça esta observação: “ Isto não quer dizer, necessariamente, que os operacionais não sejam capazes de standardizar o seu próprio trabalho (...) Mas, em geral, quanto mais standardizada for uma organização, mais esta recorre à tecnoestrutura”.
- O *apoio logístico* posicionado a diferentes níveis da hierarquia, este órgão assegura serviços ao funcionamento da organização, permitindo-lhe o controlo e estabilidade da sua actividade.

Ao apresentarmos atrás a definição de estrutura proposta por Neves estava subjacente a necessidade de divisão, controlo e coordenação do trabalho a efectuar numa organização complexa e na linha de pensamento de Mintzberg (1995) estes mecanismos, o controlo e coordenação, são *a essência* da estrutura (Neves, 2001:490,491) que interligam as partes e o todo da organização. A coordenação implica cinco mecanismos que na opinião do autor são globalmente utilizados, embora de forma diversa, conforme a maior ou menor dimensão da organização. Aponta cinco mecanismos de coordenação inspirados em Mintzberg: o ajustamento mútuo, a supervisão directa, a standardização dos procedimentos, a standardização dos resultados e a standardização das qualificações. Considera, também, que dentro da mesma organização estes mecanismos podem ser todos utilizados.

Salienta, no entanto, que em organizações médias ou grandes com relativa estabilidade, a standardização e a supervisão directa são mais frequentes. Nesta medida, consideramos que a supervisão directa e a standardização das qualificações¹³ se aplicam de forma mais abrangente à organização escola: a supervisão directa acontece quando um indivíduo é responsável pelo trabalho dos outros, no caso específico da instituição escolar, de profissionais que adquiriram os seus conhecimentos e competências para o exercício da tarefa do ensino, exigência que faz parte da standardização das qualificações.

Da forma como as componentes básicas se conjugam entre si e com os mecanismos de coordenação, associadas aos factores contingenciais (idade e tamanho, sistema técnico e contexto situacional) e à concepção e divisão do trabalho, resultam cinco configurações estruturais: estrutura simples, burocracia mecânica, burocracia profissional, estrutura divisionalizada e adocracia. Neves considera, do mesmo modo, que cada configuração é o resultado da força ou tensão de um dos cinco elementos principais da estrutura. A este propósito, salienta as tensões e as configurações que daí decorrem. Assim, na sua opinião:

“ Se o controlo reside no centro operacional, a tensão exercida é no sentido da profissionalização, ou seja, os membros que integram o centro operacional procuram minimizar as influências sobre o seu trabalho, oriundas quer do vértice estratégico, quer da tecnoestrutura, trabalhando de um modo autónomo e coordenados pela standardização das qualificações. A configuração resultante é a burocracia profissional (...) quando a força exercida pela tecnoestrutura predomina, a standardização dos procedimentos de trabalho assumem um papel preponderante e a estrutura burocratiza-se, dando origem à burocracia profissional”. (2001:494)

Por considerarmos que a organização escola, na actualidade, ainda não se configura como estrutura divisionalizada na medida em que a standardização dos resultados não

¹³ Veja-se o normativo de qualificações para a docência (DL. n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência para a docência) e o *Novo* Estatuto da Carreira Docente (DL. n.º15/2007, de 19.01).

são o único meio de controlo, nem a escola funciona com unidades autónomas e descentralizadas formadas por equipas multidisciplinares de projecto com um grau de formalismo muito reduzido como na adocracia e, por outro lado, considerando que a estrutura simples está inadequada para responder à complexidade crescente das organizações educativas, iremos enquadrar a escola na Burocracia perspectivando-a como burocracia mecanicista e profissional.

1.2. Perspectivas burocráticas: a mecanicista e a profissional

Os princípios que enformam os modelos burocráticos e os mecanismos que os suportam levam-nos, antes de mais e partindo da análise de Mintzberg, a distinguir entre dois tipos de burocracia: a mecanicista e a profissional.

A burocracia mecanicista tem como mecanismo de suporte a normalização de processos e métodos de trabalho. Nesta configuração, operacionais e administrativos são claramente distintos e as relações humanas assentam na impessoalidade e por isso destaca-se uma extensa linha hierárquica, com predominância de uma cultura de dependência e de execução tal como o modelo weberiano preconizava. Ao basear-se na formalização e na centralização e ao funcionar em ambientes estáveis, esta configuração torna os procedimentos rígidos, resistentes a mudanças e as tarefas rotineiras e repetitivas, procurando dar primazia à homogeneidade dos comportamentos e dos procedimentos.

Por seu lado, a Burocracia Profissional tem como mecanismo de coordenação a standardização das competências, das qualificações que são, em regra, adquiridas fora da organização. A força dominante é a tendência para a profissionalização no sentido de dar resposta à complexidade das organizações. O centro operacional predomina e os profissionais possuem grande controlo e autonomia sobre o seu próprio trabalho, reduzindo desta forma a linha hierárquica e centralizadora característica da tecnoestrutura. Registe-se que Barroso afirma que estudos comparativos feitos entre

estas duas tipologias realçam a escola como “burocracia profissional” e enumera características justificativas que apresentamos:

“ Os mecanismos de coordenação assentam principalmente no ajustamento mútuo e na standardização dos resultados e das competências; o poder encontra-se distribuído nas várias partes da organização; os professores gozam de larga autonomia na gestão da aula, na aplicação dos métodos de aprendizagem e na avaliação dos resultados; a formação e o aperfeiçoamento tornam-se uma preocupação essencial; a formalização dos comportamentos tem como referência a própria profissão; a planificação e o controlo não são rígidos, mas essencialmente informais e implícitos; os mecanismos de ligação assentam em comissões, grupos de trabalho e múltiplas formas de participação; e, finalmente, a tomada de decisão é descentralizada, por um processo de delegação de competências e de responsabilidades “. (1991:72-73)

Esta configuração bastante descentralizada (vertical e horizontal) em termos de poder, convoca um grande apoio logístico, minimizando a linha intermédia de gestão. Contudo, na interpretação de Neves (2001:498) desenvolvendo-se num ambiente estável e complexo, e assentando na formação e na socialização, tem dificuldades em acompanhar a inovação pela necessidade que os profissionais sentem de um desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos.

Na burocracia profissional, a eficiência e eficácia da organização, dependem do empenho e desempenho dos profissionais e da especialização/qualificação do seu trabalho.

1.2.1. Aspectos burocráticos da organização escolar

A escola, embora específica e distinta de outras organizações, e apesar do discurso “autonómico ” e profissional nascido nas últimas décadas, continua a estruturar-se na base de processos e procedimentos derivados dos pressupostos

burocráticos. A acção centralizadora do Estado e dos seus ministérios continua a fazer-se sentir no funcionamento interno destas organizações pela recorrente prescrição de instrumentos regulamentadores e de directrizes político-educativas¹⁴.

Esta centralização tem levado o Ministério da Educação a apresentar orientações e normativos para o lançamento e organização do ano lectivo, de onde sobressaem normas uniformes e rígidas quanto à constituição do agrupamento de alunos, programas de estudo e regime curricular de distribuição dos tempos lectivos e não lectivos, impondo outros normativos que retiram autonomia administrativa, financeira e pedagógica às escolas. O recrutamento do pessoal docente e não docente, por exemplo, continua a ser tutelado pelos serviços centrais. Em cada ano lectivo, o controlo e a prestação de contas fazem-se ainda de forma hierárquica e centralizada. A avaliação do desempenho de professores não passa, também, neste momento, de um mero acto burocrático, com a entrega formal de um relatório de avaliação sem consequências para a carreira do professor¹⁵ permitindo a todos os docentes tratamento equitativo e impessoal.

Esta visão mecanicista encontra-se também no interior da própria escola. Se reflectirmos sobre os pressupostos do lançamento do ano lectivo verificamos que em cada ano existem procedimentos ritualizados e formalismos essenciais, tarefas padronizadas e rotineiras, levados a cabo pelos professores. O calendário escolar com as suas interrupções lectivas para todo o território nacional definido pelo poder central, os momentos de avaliação e o planeamento e calendarização dos exames, são condicionadores do planeamento interno e levam à determinação de acções cíclicas como a elaboração de horários, a homogeneização de critérios de avaliação, a calendarização das reuniões de Conselho Pedagógico e de Conselhos de Departamento Curricular, a constituição de grupos de trabalho para elaboração de relatórios e os sucessivos normativos produzidos pela escola como sejam o Regulamento Interno e os Planos de Actividades entre outros.

¹⁴ Barroso (1991); Fernandes (1992,2005); Lima (1998); Formosinho (1992,2005).

¹⁵ A recente publicação do DL. N.º15/2007, de 19.01 propõe-se alterar esta situação na medida em que a progressão na carreira depende da avaliação de desempenho em contexto de trabalho.

Esta normalização de processos e métodos de trabalho concretiza-se em rotinas específicas, desempenhadas pelos professores, quer individual quer colectivamente. Estes procedimentos, métodos e tarefas são supervisionados permanentemente pela gestão de topo (Órgão de Gestão), entidade hierárquica com autoridade e poder formal. Sarmiento (2000:110) corrobora estes procedimentos e tipifica outros actos e momentos que se enquadram nas rotinas escolares:

“ A sala de aula com o seu quadro negro e as secretárias e carteiras dos alunos, como espaço físico «próprio» da escola, os calendários e horários lectivos, como dimensões de um tempo escolar regulado, os actos de fazer as chamadas e de registar as faltas, as práticas de um de ensino de um professor sozinho na sala de aula com o seu grupo de alunos, os testes e exames e outros rituais avaliativos, as reuniões de conselhos de turma ou conselhos escolares, os protocolos de comunicação com os pais (...) tudo isto são modos operativos de realização do processo educativo (...) com frequência altamente ritualizados “.

Embora as tarefas administrativo-burocráticas ritualizadas façam parte do quotidiano das nossas escolas e da vivência dos professores, estes actores são operacionais especializados, com formação adquirida no exterior da organização e constituem aquilo a que Mintzberg apelida de *Centro Operacional* e que enquadram a Burocracia Profissional e como tal alguns pressupostos da Burocracia weberiana são postos em causa.

1.2.2. Factores desviantes do modelo burocrático na organização escolar

De facto, o alto grau de preparação e de qualificação profissional, aliado ao reduzido poder da tecnoestrutura e a uma linha hierárquica pouco acentuada, fazem desta estrutura (burocracia profissional) a base da constituição das escolas básicas e secundárias. Estes profissionais necessitam de um suporte logístico que lhes retire e

atenue o trabalho mecanicista, libertando-os para o cumprimento dos objectivos pedagógicos e tarefas ligadas ao ensino-aprendizagem dentro das suas salas de aula.

A formação profissional legitima e cria condições para a autonomia laboral e para a descentralização do poder hierárquico processando-se nesta configuração no sentido vertical. O poder formal do topo estratégico é reduzido e o informalismo das relações constrói a dinâmica de cada organização escola e cria condições para a participação dos professores nos processos de mudança. O trabalho docente adequa-se a estes pressupostos: é relativamente autónomo pois cada profissional mantém uma certa margem de autonomia e é independente em relação à gestão de topo e aos seus colegas, não existindo uma estrutura hierárquica claramente definida e controladora. A supervisão intermédia é praticamente inexistente e a competência profissional determina a autoridade e a posição que os docentes detêm na organização, não existindo, até há pouco tempo, estatutos fortemente hierárquicos e papéis diferenciados nos estabelecimentos educativos como sucede noutros sectores da Administração Pública. Esta perspectiva é corroborada por Filipe (1998:41) ao afirmar que:

“ O sistema formal-legal está tendencialmente em sintonia com a burocracia mecanicista. Contudo, se atendermos à efectiva e real acção dos actores, no caso particular das estruturas (delegado e conselho de grupo), porque constituídas sobre a base – centro operacional – e com ela estão em interpenetração constante, estas enquadram-se melhor na burocracia profissional”.

Por conseguinte, as escolas concebidas como organizações profissionais complexas (Mintzberg, 1990) assentam numa tecnoestrutura e linha hierárquica de nível médio mínimas o que permite um largo campo de controlo emanado pelos operacionais. Não podemos deixar novamente de referir que estas organizações são constituídas essencialmente por profissionais e que existe por parte destes o controlo dos meios e técnicas pelas quais se concretiza a sua actividade, e que os serviços prestados pelos profissionais de ensino são serviços destinados a pessoas concretas, reais. Acresce que nas organizações profissionais ao maior poder e autonomia dos operacionais corresponde uma maior fragilidade estrutural da Tecnoestrutura e da Linha Hierárquica. Além de tudo o mais, por vezes estas duas últimas componentes confundem-se com o

Centro Operacional pois, em geral, porque se trata de actividades de elevados níveis de qualificação e especialização, os membros daquelas componentes da organização são também profissionais da mesma área de actividade.

Esta situação aplica-se, igualmente, ao caso dos membros do Topo Estratégico. Quer haja uma demarcação precisa das fronteiras entre o Topo Estratégico e o Centro Operacional quer não, em qualquer dos casos o poder e a autonomia dos profissionais sobre as condições do seu trabalho não deixa de existir. Esta situação não é surpreendente nem exclusiva da situação educativa Portuguesa. Com efeito já Mintzberg afirmava que “ na burocracia profissional tem-se frequentemente duas hierarquias, paralelas, uma para os profissionais, no sentido ascendente e que é de natureza democrática, e a outra para funções de apoio logístico, no sentido descendente e que tem a natureza de uma burocracia mecanicista”. (1995: 391)

Mais do que a autoridade hierárquica, a competência profissional é a base do poder nas organizações profissionais.

1.3. A Coordenação e o lugar ocupado pelo Coordenador do Departamento numa escola burocrática profissional

Para compreender o lugar ocupado pelo Coordenador do Departamento nas escolas Portuguesas temos de o perspectivar na estrutura de coordenação, partindo do pressuposto que a este actor cabem funções fundamentais no âmbito do *planeamento, organização, direcção, controlo* (Ferreira, 2001) e supervisão sobre o trabalho dos outros profissionais.

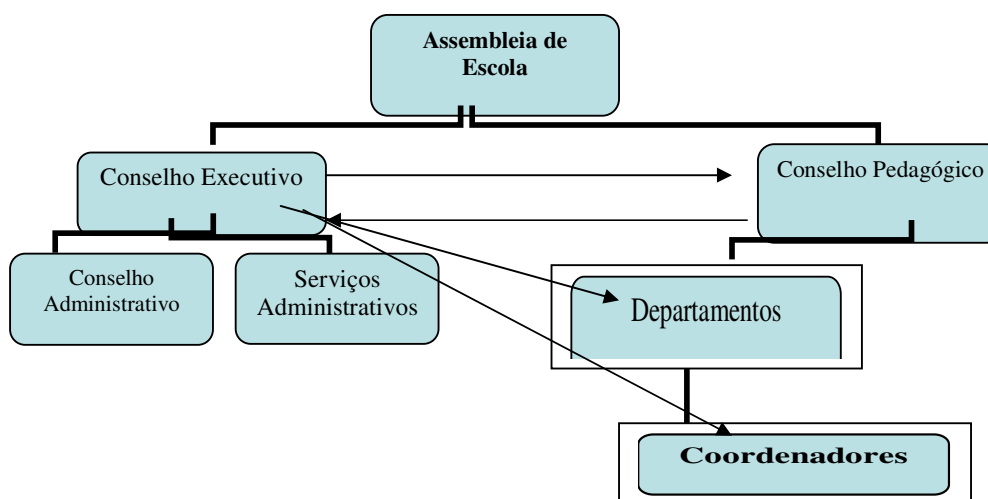
Socorrendo-nos das configurações estruturais definidas por Mintzberg (1995:45) somos levados a perspectivar o coordenador do departamento como um profissional pertencente à *Linha Hierárquica* – na medida em que, na perspectiva do autor, esta linha é constituída pelos membros que têm por função estabelecer a ligação entre o topo estratégico e o centro operacional. Esta linha vai dos quadros situados mesmo abaixo do topo estratégico até aos membros que supervisionam directamente os operacionais. A

este profissional compete exercer uma supervisão sobre a actividade global dos outros docentes.

Mintzberg define supervisão como “ mecanismo de coordenação pelo qual um indivíduo se encontra investido de responsabilidade pelo trabalho dos outros” (1995: 21) e para o exercício desta coordenação é pressuposto um conhecimento especializado em resultado de uma formação prévia à execução deste trabalho o que confere aos operacionais competências e capacidades específicas para a realização das actividades.

Na configuração decorrente da aplicação do DL. nº 115-A/98, de 4 de Maio, o Departamento Curricular e o coordenador fazem parte de uma cadeia hierárquica – funcional no seio da estrutura e organização da escola.

Podemos apresentar o organigrama desta forma:



Outras estruturas aparecem na orgânica da escola. Interessou-nos apenas localizar o seu lugar enquanto *estrutura de gestão intermédia*.

Cada escola, enquanto unidade social autónoma, detém órgãos de gestão (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo) que incluiremos no Topo Estratégico. No quotidiano da realidade escolar actual, o Departamento Curricular, parte integrante do Conselho Pedagógico, constitui a oportunidade para o trabalho de orientação, coordenação e controlo dos docentes.

De facto, ao reflectirmos sobre a estrutura organizacional, encontramos o Coordenador do Departamento inscrito numa cadeia de orientação educativa, a par da coordenação dos Directores de Turma mas sem uma estrutura hierárquica demarcada. E

se nos detivermos na enumeração das competências e das atribuições do coordenador do departamento curricular, verificamos que estão formalmente definidas em regulamentos próprios e espera-se, partindo da lógica burocrática – normativa que ele as exerça, orientando-se para o controlo e a uniformidade dado que o modelo burocrático concebe as organizações como uma imagem instrumental, coesa, previsível e racional, rejeitando a ambiguidade, o imprevisto e a desarticulação. Os Coordenadores do Departamento Curricular podem pois gerir profissionais de vários grupos disciplinares, conforme a organização interna da escola, explicitada no Regulamento Interno dessa escola mas o facto da autoridade e do poder profissionais residirem no Centro Operacional, e serem partilhados de forma descentralizada por todos os seus elementos, permite que os docentes actuem de forma independente e sujeitos apenas aos controlos informais dos outros profissionais. Este facto tem implicações na natureza da gestão das escolas, tanto de nível intermédio como na gestão de topo.

1.3.1. Coordenador de Departamento Curricular: superior hierárquico ou operacional?

Salientámos já dois factores que têm permitido às organizações educativas o rompimento com algumas regras e preceitos burocráticos mais “estritos” que marcam o funcionamento das organizações não educativas: o profissionalismo docente e a autonomia individual do professor.

Os coordenadores de departamento curricular pertencem ao grupo profissional de professores e neste sentido não podemos afirmar que, actualmente, a existência de órgãos de gestão intermédia, no caso particular aquele que é o nosso objecto de estudo, **a Coordenação do Departamento Curricular e o coordenador de departamento**, entre outros como os directores de turma, o conselho de directores de turma e o coordenador dos directores de turma, consubstancie, na íntegra a Linha Hierárquica de que nos fala Mintzberg (1990), sobretudo porque, até há pouco tempo, não existiam chefias intermédias demarcadas do ponto de vista hierárquico e por outro lado

encontramos no seu funcionamento actividades características da Linha Hierárquica e da Tecnoestrutura pela fraca potência da coordenação pela estandardização das qualificações (Mintzberg, 1995: 402) e por lhes faltar um verdadeiro exercício de supervisão¹⁶.

Sarmiento corrobora esta ideia ao afirmar que na organização escolar se verifica:

“ A existência da horizontalidade das relações hierárquicas entre professores por efeito da ausência de instâncias administrativas internas nas escolas, configuradoras de distinções de autoridade muito estabelecidas” (2000:144).

Pelas suas atribuições funcionais podemos considerar os Coordenadores de Departamento Curricular como elementos de ligação entre o Topo Estratégico e o Centro Operacional. Como elementos internos à organização identificam-se mais como operacionais do que como gestores intermédios. Aliadas a estas razões, não esquecemos que o trabalho dos profissionais de ensino se desenvolve, em grande parte, de uma forma isolada e autónoma e é marcado por uma reduzida interdependência pedagógica. A especialização científica e pedagógica da actividade profissional docente acarreta a descentralização e a autonomia profissional e, por razões múltiplas, verifica-se que actualmente nas escolas a supervisão do trabalho docente, levada a cabo por um superior hierárquico ou mesmo funcional, é praticamente inexistente embora o estatuto da carreira docente, saído recentemente, aponte para uma mudança neste sentido, hierarquizando os professores em professores – *titulares* e professores – *professores*. Para lá das razões apontadas, investigações nacionais salientam outros factores que têm permitido ao grupo profissional dos professores uma certa margem de liberdade e de autonomia profissional, exercendo a sua actividade sem controlo e supervisão intermédia.

¹⁶ As mudanças a este nível de coordenação e supervisão poderão ocorrer com as determinações e regras de controlo e avaliação decorrentes da aplicação do recente Estatuto da Carreira Docente (DL.nº15/2007,19.01) que determina o acompanhamento e a avaliação das práticas dos professores por parte de um professor titular (superior hierárquico?). Este professor titular, por sua vez, será avaliado por parte de inspectores oriundos dos serviços de inspecção do Ministério da Educação.

Afonso (1994), em estudo feito acerca do funcionamento diário da escola no modelo de administração escolar anterior ao DL.115-A/98, pese embora este estudo não diga particularmente respeito ao Coordenador de Departamento mas à figura paralela / precursora, o delegado de grupo e o seu papel, concluiu que os conselhos de grupo e, em particular, o seu actor-delegado, devido a razões múltiplas como o informalismo da selecção decorrente de jogos políticos ou da inexistência de professores com requisitos para o desempenho do cargo ou de grupos reduzidos, a mobilidade docente em alguns grupos ou, ainda, devido à cultura colegial, as considerações hierárquicas ou de supervisão raramente eram visíveis e assumidas. A este propósito salienta:

“ Deste modo ser delegado de grupo resultava muitas vezes de situações fortuitas dentro do grupo e não representava o reconhecimento de uma competência profissional especial ou de um estatuto de liderança (...). Pareceu que a cultura colegial dos professores gerava uma atitude de distância a quaisquer posições de gestão. Se assim era, dentro de tal cultura, a procura activa e aberta de posições de gestão era vista como uma atitude suspeita e inapropriada, típica de arrivistas e oportunistas. Isto era muito nítido nas relações colegiais entre os delegados e os professores dos grupos, onde as considerações hierárquicas ou de supervisão estavam ausentes (1994:224).

No mesmo sentido de inexistência de hierarquias formais rígidas entre os professores foram as conclusões de Filipe (1998) ao apontar a diluição do poder hierárquico deste cargo na estrutura de gestão da escola porque o seu desempenho é contingencial, depende do grupo de pares, subordina-se a uma colegialidade “ clientelar”, caracterizando-o como “ o vértice mais exposto de um polígono sendo os restantes vértices desta estrutura plana ocupados de forma igualitária pelos outros docentes do grupo” que se aplica, quanto a nós, também à situação actual do Coordenador do Departamento, agravada, no entanto, pela coexistência de delegados de disciplina que em muitas situações disputam e confrontam a legitimidade do exercício do poder desta nova figura pela tradição enraizada da cultura (intra) disciplinar, baseada na especialização disciplinar.

Por seu lado, Barroso (2000:172), salienta que a regulação entre as pessoas, baseada na separação e hierarquização de funções pré -estabelecidas, característica dos

modelos burocráticos, não se justifica nas “ organizações pós – burocráticas “ ou “ *organizações interactivas* “que emergem a partir dos anos 90 e que resultaram de modelos baseados na participação de todos os membros, na criação de espaços de diálogo, de consenso e compromisso, nas lideranças colegiais e no alargamento da autonomia das escolas. Para além destes aspectos que reduzem o excessivo controlo hierárquico, o autor invoca a cultura profissional dos professores como factor essencial que justifica a diluição, na prática escolar, do controlo hierárquico demarcado característica burocrática das organizações não educativas. Sobre este assunto afirma:

“ Devido à forte influência que a cultura profissional exerceu na administração do sistema e das escolas, neste tipo de organizações, os elementos mais distintivos da burocracia encontram-se muitas vezes esbatidos (como é o caso do “ controlo hierárquico”, da separação entre concepção e execução do trabalho, da segmentação das tarefas, do formalismo e redução das relações pessoais) “ (2000:172).

Chegados aqui, salientamos que esta questão da hierarquia formal da gestão intermédia é vista como muito frágil e ambígua nas dinâmicas da escola actual e alvo de alguma desconfiança¹⁷. Desta forma, a organização escolar não responde a algumas características que o modelo criado por Weber concebeu. A necessidade de envolvimento e de participação de todos os elementos da comunidade educativa, que o normativo legal corporizou (DL. nº115-A/98, de 4 de Maio), levou as organizações escolares a promoverem a gestão participativa e as lideranças colectivas e democráticas mais consentâneas com o desempenho de funções de coordenação e de lideranças colegiais do que com o exercício formal e hierárquico de cargos.

¹⁷ O DL. Nº172/91, de 10 de Maio designava o coordenador como “ Chefe “de departamento curricular. A própria designação é questionada pelos professores e Albuquerque (1998:221) conclui no seu estudo que haveria um desajustamento nesta designação na medida em que é “ uma figura que não desempenha qualquer função de direcção” e, por outro lado “ a postura igualitária dos professores” rejeita esta distinção e nomeação. De facto, no DL. Nº115-A/98 de 4 de Maio e no DR. Nº10/99 de 21 de Julho não se faz mais referência a esta designação.

Às razões apontadas acrescentamos, também, que a Teoria da Burocracia, pela sua visão racionalista e mecanicista¹⁸ dos indivíduos e da organização (Chiavenato, 1998), não prestou atenção a todas as variáveis e problemas organizacionais e a sua análise não conseguiu acompanhar a complexidade crescente das empresas e os fenómenos interacionais dos indivíduos entre si e destes com o ambiente. Esta perspectiva estrutural e mecanicista, ao privilegiar a padronização do desempenho humano, o formalismo nas relações, o centralismo de poder, a uniformidade do tratamento e das decisões e a prescrição na realização das tarefas não considerou, por um lado, factores motivacionais do desempenho do trabalhador e, por outro, não tomou em linha de conta a dimensão informal que decorre das interações e relacionamento sociais e da criação de dinâmicas pessoais e interpessoais do grupo de indivíduos, inseridos num dado contexto e clima de trabalho.

Ao centrar-se exclusivamente nos aspectos legais e regulamentares, limita-se ao estudo das estruturas formais de poder. Na sua procura de estabilidade, de certezas e de consensos restringe a análise da realidade organizacional.

Contrariando os pressupostos da teoria da Burocracia, as respostas a questões como o informalismo das relações intergrupais, a motivação pessoal, a análise das relações humanas, a dinâmica dos grupos e as lideranças democráticas, o clima de trabalho e a cultura de escola decorreram da investigação preconizada por dois modelos interpretativos: o das Relações Humanas e o modelo cultural.

¹⁸ Chiavenato (1998:549-552) reconhece nesta teoria a sua preocupação “ apenas com os aspectos internos e formais de um sistema fechado, hermético e monolítico” que leva à padronização do desempenho dos indivíduos, à rotinização de tarefas e à centralidade das decisões.

2. A Escola das Relações Humanas

A Escola das Relações Humanas, teoria desenvolvida por Elton Mayo entre os anos vinte e princípios dos anos trinta, a partir das suas experiências numa fábrica de um bairro (Hawthorne) nos arredores de Chicago veio contribuir para a compreensão das organizações enquanto grupo de pessoas em interacção e considerar a eficiência e rentabilidade organizacional como o resultado da adequação da pessoa à organização. Concebeu o homem como um ser social e como tal interessou-lhe prioritariamente o estudo do comportamento das pessoas em grupo. Esta investigação permitiu contrapor à dimensão formal, característica da Teoria da Burocracia, a dimensão informal e assumir a existência de grupos informais no seio da organização, com normas e desempenho de papéis próprios explicando a maior ou menor produtividade e eficiência da empresa através da relação existente entre motivação, satisfação, recompensas simbólicas como o respeito e o afecto dos membros do grupo e a participação nas decisões da empresa. A atenção dada às necessidades dos indivíduos e à comunicação entre as diversas posições hierárquicas a par do reconhecimento de lideranças democráticas, contribuem, na perspectiva desta teoria, para a obtenção de resultados elevados e para a identificação pessoal e grupal com os objectivos estratégicos da organização. Estas três condições criam sentimentos de pertença individuais e colectivos. Dá-se agora importância a fenómenos grupais e a aspectos emocionais (Costa, 1996:59) que resultam da complexidade social e interpessoal. Embora a crítica considere que esta abordagem se centrava na atenção dada ao “ interior da organização” e por isso mesmo era um sistema fechado¹⁹, o que podemos dizer finalmente é que o grande contributo desta corrente para

¹⁹ A partir da década de 40 e 50 a teoria geral dos sistemas e a abordagem sociotécnica desenvolveram o conceito de sistema. Assim as organizações podem ser sistemas abertos ou sistemas fechados.

“ Enquanto sistemas abertos, as organizações interagem de forma sistemática com o ambiente circundante, importando e exportando energia, informação e matéria na forma de *outputs* e *inputs*. (...) “. E por outro lado Ferreira adverte-nos para o carácter social destes sistemas: “ as organizações como sistemas sociais são o resultado de uma construção de sínteses assente na interdependência e na

a abordagem das organizações está relacionado com o pressuposto que o desenvolvimento e realização pessoal do indivíduo estão intimamente ligados ao crescimento e mudança interna da organização, contribuindo esta premissa, na opinião de Costa (1996:61) para a *Imagem Democrática de Escola*, isto é, para a concepção de escola baseada na participação dos actores, na preocupação com as necessidades, motivações e satisfação do indivíduo na organização, e ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de lideranças democráticas e colegiais, fazendo a apologia dos consensos no sentido de se perceberem uma imagem harmoniosa de escola.

É inegável que as políticas educativas desenvolvidas a partir dos anos 90 têm por base um novo conceito de organização, de actor e liderança escolar²⁰ para o qual este modelo interpretativo contribuiu. As actuais abordagens organizativas, baseadas em modelos de gestão aos quais estão subjacentes conceitos de desenvolvimento organizacional com base na mudança planeada e na capacidade das pessoas e das organizações para se adaptarem às mudanças ambientais, colocam em causa os paradigmas positivistas e os modelos hierárquicos lineares e realçam a complexidade da acção escolar. Estas novas abordagens perspectivam as escolas como realidades sociais onde a actuação dos actores locais ganha uma dimensão essencial para o desenvolvimento e eficácia da escola. Esta nova realidade organizativa pode expressar-se do seguinte modo, na opinião de Ferreira:

“ As abordagens do *management* passaram a desvincular-se das tradicionais referências às estruturas, às funções, às relações hierárquicas, típicas do período anterior, e a aproximar-se mais da ideia de coordenação. (...) Quanto à noção de controlo, ela é preterida em favor de outras, **como as de monitorização e pilotagem**. Já não se fala tanto em autoridade, (...) **mas em liderança, coordenação e supervisão**. (...)”²¹. A figura do *manager* orienta-se essencialmente para **o desenvolvimento das competências e do potencial das pessoas da organização** “ (2005:181,182).

interacção entre os seus subsistemas estruturais e funcionais nomeadamente na execução das tarefas, no processo de tomada de decisão e na organização do trabalho “ (Ferreira, 2001:74).

²⁰ Afonso (2000); Barroso (1991,2000); Cabral (1997,1999); Clímaco (2005); Costa (2000); Ferreira (2005); Formosinho e Machado (2000); Lima (2004); Sá (1999); Sanches (1996,1998,2000).

²¹ Sublinhados nossos

Na mesma perspectiva de análise dos actores e da organização escolar, Cabral (1997:63) afirma: “A reinvenção da escola é, por consequência, mais um processo de liderança que um processo de gestão. Interessa (...) *motivar mais as pessoas para a acção* do que definir funções, *dinamizar mais a cooperação* do que procurar soluções imediatas “.

Na sequência do exposto por Cabral (1997) e Ferreira (2005), sobressaem factores como a motivação, a cooperação e as lógicas subjacentes à actuação dos actores educativos, encarado-se o desenvolvimento da organização como o resultado de lideranças democráticas e das relações, formais e informais, estabelecidas no interior da organização.

Tentaremos ao longo do nosso trabalho perceber em que medida estes factores contribuem para a compreensão e interpretação do papel e acção do Coordenador do Departamento Curricular e da estrutura – a Coordenação do Departamento Curricular na liderança do grupo de trabalho e na gestão das várias sensibilidades e interesses.

2.1.Os departamentos curriculares e as lideranças democráticas

Não podemos deixar de perspectivar o Coordenador de Departamento Curricular como um professor com responsabilidades *gestionárias*²², incluindo-o naquilo que designamos por lideranças intermédias e concebendo o fenómeno da liderança como um processo interactivo e sistémico.

²² Costa (2000:30) alerta-nos para a indistinção que ocorre, por vezes, entre gestão e liderança. Na sua opinião “ não são conceitos sinónimos ” e refere que “ vários são os líderes (efectivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que “não fazem ideia” do que significa liderar”.

À liderança numa organização pede – se – lhe que seja capaz de mobilizar recursos para a realização dos objectivos organizacionais, com a “ a intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição da sua legitimação e tendo em consideração a realidade de objectivos comuns, tanto de líderes como de seguidores” (Jesuino, 1990:5). Este autor considera que existem dificuldades na definição do conceito de liderança, apontando que esta é “ o aspecto mais qualitativo da actividade gestonária e a mais pessoal”.

Sendo a liderança um fenómeno social, uma actividade capaz de influenciar pessoas, fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo, há autores que a definem como influência interpessoal exercida numa situação dirigida, através do processo de comunicação, para consolidação de objectivos específicos e pode ser ainda considerada como um processo de influenciar pessoas para a realização de um objectivo ou projecto comum. Por conseguinte, podemos considerar a liderança como um fenómeno relacional.

Podem existir dois tipos de liderança: a liderança transaccional – harmonização dos objectivos próprios através de trocas (coordenação de interesses) e liderança transformacional – visa a transformação do grupo liderado como um todo, no sentido de novos objectivos e aspirações.

Na realidade escolar actual, sobretudo no âmbito da análise deste actor – o Coordenador do Departamento Curricular -consideramos que embora a modalidade de liderança transaccional seja importante pois cabe-lhe dirigir e motivar “ na direcção dos objectivos estabelecidos, clarificando papéis e exigências da tarefa “ (Neves, 2001:392) a modalidade de liderança desejável situar-se-á na modalidade transformacional pois a este actor reconhecemos a necessidade de conseguir níveis de dedicação e desempenho elevados para que a acção do departamento contribua para a política educativa de escola, para a sua qualidade, coesão e autonomia²³.

²³ A necessidade de lideranças efectivas e reconhecidas, que contribuam para a coesão e qualidade das escolas, é uma problemática tratada por João Barroso. Este investigador salienta que “ é preciso desenvolver nas escolas formas diversificadas de liderança (individual e colectiva), sem a qual não é possível empreender os difíceis e complexos processos de coesão e de eficácia que a educação das nossas crianças e jovens exige. Entre estas formas diversificadas destacam-se as exercidas pelos órgãos de gestão

Encaramos, também, a liderança deste actor educativo como *uma liderança educativa e pedagógica*, corroborando a nossa concepção com as palavras de Costa (2000:28) pois este autor considera que as dimensões de liderança nas organizações escolares passam por ser expressões de “uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa de visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança”.

No mesmo sentido vão as opiniões de Formosinho e Machado (2000,193) ao acrescentarem a visão *de liderança democrática e participativa* que não se confunde com controlo por parte de estruturas burocráticas onde a liderança adviria do exercício das funções formais do líder. Esta forma de exercício da autoridade, como já referimos, não se coaduna com a lógica profissional docente, com formas colaborativas de trabalho que visam a criação de escolas democráticas e aprendentes.

Cabral (1999:77) acentua a necessidade da existência, numa organização escolar, de indivíduos que exerçam a liderança no sentido da mudança e da aprendizagem:

“ Líderes com sucesso em mudança combinam liderança com aprendizagem (...) Estes líderes pedagógicos e educacionais combinam a direcção clara com a criação de espaços em que os outros possam tomar iniciativas: eles são as falas directas, incisivos, mas com a capacidade altamente efectiva de ouvir “

A qualidade das lideranças intermédias é um factor fundamental “ *condição básica para a autonomia organizacional e pedagógica e para a (re) legitimação social da escola e da profissão*” (Sanches, 2000:49), sobretudo quando analisamos o Coordenador do Departamento Curricular à luz da possibilidade de uma liderança colegial, de coordenação intradisciplinar (coordenação vertical dos professores de uma mesma disciplina) e interdisciplinar (coordenação horizontal de áreas afins do saber), isto é, quando nos damos conta da enorme importância do papel, das competências e responsabilidades que ele desempenha no fomento da cultura interdisciplinar, no trabalho colaborativo e na política educativa de escola.

intermédia (direcção de grupo e de turma) cujo mau funcionamento constitui um dos maiores défices das nossas escolas “ (1999:141).

Do exposto inferimos que na presente realidade da política educativa portuguesa, a nível meso, onde os processos de tomada de decisão privilegiam modelos de negociação e de decisão participada, o papel deste líder intermédio não passa somente por ser “ o líder *instrumental* que se concentra na resolução da tarefa” mas por ser “o líder *expressivo*” que se centra nos aspectos sócio – afectivos” (Jesuíno, 1996:221-223), dado que muitas decisões tomadas no seio dos departamentos curriculares se baseiam na colegialidade e variam de acordo com os tipos e necessidades dos grupos, de onde sobressaem lideranças de tipo colaborativo.

Consideramos, igualmente, que as funções do Coordenador do Departamento não se circunscrevem à gestão de currículo, concebido o currículo como “uma construção permanente de práticas “, de processos de trabalho e cooperação. O seu papel ultrapassa este âmbito curricular ao tornar-se um facilitador dos processos de aprendizagem e interação entre os membros do grupo permitindo aos seus membros realçarem os seus desempenhos individuais e colectivos. A sua actuação requer aptidões conceptuais, técnicas e relacionais para além das aprendizagens resultantes da experiência de ensino até porque, na actual realidade organizativa escolar, a construção dos Projectos Educativos e de Projectos Curriculares de Escola e de Turma torna-se um processo de acção reflectida que exige dos professores em geral e das estruturas intermédias de gestão em particular, negociação, parceria, comunicação, liderança e uma constante atitude estratégica na procura de consensos que legitimem e orientem a acção colectiva.

A relevância desta estrutura de gestão intermédia (a Coordenação curricular e o seu actor educativo) está também, quanto a nós, e por via do papel que lhe está inerente, na possibilidade de contribuir para a construção de uma cultura da instituição escolar, na criação *dos modos de agir e de pensar que marcam a diferença de cada escola*, ou seja, na criação de uma cultura organizacional que dá sentido à identidade e autonomia específicas de cada escola. Dada o contributo desta problemática para a compreensão das organizações escolares contemporâneas, tentaremos sistematizar, seguidamente, alguns dos aspectos centrais da mesma.

3. A Escola numa perspectiva cultural

A década de 80 foi impulsionadora da visão da escola como cultura²⁴. Esta imagem da escola foi importada, à semelhança de outras, da organização empresarial, dos seus pressupostos e discursos. O surgimento desta imagem organizacional deu-se devido à constatação pelas empresas, sobretudo as americanas, da eficácia, qualidade e produtividade das empresas japonesas a partir da década de setenta. O sucesso empresarial destas empresas era explicado pelos teóricos a partir do reconhecimento da existência de uma cultura própria, identitária e peculiar (Costa, 1996), capaz de as levar a uma alta rentabilidade. Pascale e Athos foram dois autores americanos que compararam empresas americanas e japonesas e concluíram que estas tinham mais sucesso pela especificidade da sua cultura organizacional e pela valorização de determinadas dimensões empresariais.

Outros autores procuraram estudar as organizações a partir da realidade das empresas japonesas. Ouchi desenvolveu uma teoria explicativa – Teoria Z, que apresentava como características a valorização das pessoas, da sua satisfação e integração nos contextos de trabalho e a defesa da partilha de valores, o conceito de pertença e identidade e a afectividade das relações.

Segundo Costa (1996), neste tipo de cultura, as pessoas estabelecem laços de afectividade que perduram nas vivências exteriores à empresa e reforçam a identidade, a confiança e os valores partilhados.

Por seu lado, autores como Terrence Deal e Allen Kennedy confirmam e reforçam a ideia de cultura ao considerarem que uma empresa é potencialmente eficaz e

²⁴ Ferreira (2001:448) salienta a finalidade de cultura ao distingui-la de clima organizacional, termo que lhe apareceu associado. Na opinião do autor, o significado de clima e cultura são diversos. Diz-nos que “a cultura é um conceito mais amplo do que o de clima e visa compreender a forma como as normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais (...) a cultura focaliza mais os valores e as crenças que envolvem as características organizacionais e que contribuem para as comunicar e manter”.

com sucesso se assentar numa *cultura forte*, designada de *corporate cultures* onde a partilha de valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos estruturam a acção dos membros da organização.

Estes autores referem que as *corporate cultures* são geridas por pessoas fundadoras ou gestores (heróis) que são chamados a perceber, gerir, construir, moldar e alterar a cultura, e, nas palavras de Costa (1996), a gerir o simbólico. Ao conceber a realidade organizacional como construção social são valorizadas as dimensões simbólicas e subjectivas do seu funcionamento.

Na sequência desta perspectiva, Peters e Waterman, na sua obra *In Search of Excellence* desenvolveram um trabalho sobre as *corporate cultures* onde expuseram oito atributos necessários para o sucesso das organizações. Referiram a proximidade ao cliente, a autonomia e o espírito de empresa, a existência de valores comuns essenciais ao desenvolvimento e sucesso empresarial. Não descuraram o valor das pessoas na organização, o seu bem-estar associado àquilo que sabem fazer e que dominam, a existência de equipas pequenas de administração. Segundo eles, a organização deve ser activa e organizar-se segundo princípios estruturantes.

No entanto, o conceito de cultura organizacional não é consensual. Costa (1996:116) alerta-nos para isso ao referir cultura como “ guarda-chuva” debaixo do qual se abrigam interpretações múltiplas²⁵. Steven Ott, numa revisão da literatura sobre cinquenta e oito obras sobre o assunto, sustenta que apenas conseguiu um consenso relativo a cinco pontos que expomos: a existência de cultura nas organizações, a especificidade própria da cultura de cada empresa, a noção de construção do conceito, a cultura como base de orientação para o comportamento da organização e como meio de compreender e valorizar a realidade. Tomamos como evidente que existem diferentes opiniões sobre cultura²⁶, chegando mesmo esta divergência de interpretações ao ponto

²⁵ Se atendermos à definição de cultura estabelecido por Sarmiento (2000:80) como “ repositório de significações (de ideias, de valores e de formas materiais de reconhecimento e identificação) “ mais conscientes nos tornamos da dificuldade de consensualidade sobre o conceito.

²⁶ Ferreira (2001:451) alerta-nos para algumas das causas que estão por detrás da diversidade do conceito de cultura. Para o autor “ este proliferar de estudos sobre os fenómenos culturais no contexto da organização ao longo da década de 80,reflecte uma diversidade de influências dos vários saberes

de perspectivar não a existência de uma cultura mas de uma pluralidade de culturas posto que, se aceitarmos a perspectiva de Lima²⁷ (2002:22), a cultura depende das múltiplas interações dos indivíduos no contexto de trabalho, dos seus modos de agir e de pensar, dos valores que cada um e todos aportam e transportam para a organização, factores condicionantes da singularidade e especificidade cultural de cada organização.

Apesar da multiplicidade de interpretações, dos vários estudos sobre culturas organizacionais emerge sobretudo um núcleo de ideias²⁸ e de perspectivas sistematizadas que tentam clarificar o conceito das quais salientamos a ideia de identidade e valores partilhados, a ideia de que a cultura é construída e desenvolvida socialmente, com características simbólicas, mais ou menos observáveis e/ou profundas, de lógicas múltiplas ao mesmo tempo que é concebida como produto da história e da evolução da instituição e por isso de alteração lenta e morosa, passível de ser avaliada e de enorme influência na eficácia e eficiência da organização.

Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que a complexidade das sociedades contemporâneas pode contribuir para a existência de diversas culturas profissionais e organizacionais nas escolas Portuguesas. Importa, por isso, reflectir sobre a profissão de professor e sobre a natureza das culturas profissionais que estruturam o trabalho docente.

(Antropologia, Sociologia, Psicologia, Comportamento organizacional, etc.) nos campos epistemológico, metodológico e teórico. (...) Assim se compreendem as largas dezenas de definições de cultura organizacional propostas pelos diversos autores, as quais são reveladoras da falta de consenso “ sobre esta problemática.

²⁷ Para o autor a cultura, neste caso, a escolar, é assim uma construção que assenta num “ conjunto de valores, representações e normas, mas também modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho “. (2002:22)

²⁸ Para Martin (1992) citado por Ferreira (2001:452) a cultura é vista como o “cimento social”, mas a referência ao termo *cultura* está intimamente ligada à sistematização (integradora, diferenciadora e fragmentada) e às perspectivas de que depende: culturalista, funcionalista, simbólico-cognitiva e construtivista.

3.1. As Culturas docentes e as lógicas

3.1.1. O conceito de “lógicas de acção”

Antes de abordar a problemática das culturas docentes não podemos deixar de perspectivar as lógicas em que assentam essas culturas e partindo da investigação nacional feita sobre a organização escolar e o trabalho dos professores, de que destacamos Sarmiento (1997,2000), Neto-Mendes (1999,2004), Ferreira, Fernandes e Machado (2005) entre outros, podemos falar da existência de uma pluralidade de lógicas de acção, umas internas à organização escolar, resultantes dos juízos críticos dos actores, outras emanadas do exterior, da política educativa do Estado e de pressões sociais externas.

Socorrendo-nos das palavras de Sarmiento, procurámos interpretar a conceptualização de lógicas de acção. O autor adianta que:

“ As lógicas de acção são conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (2000,147).

Acrescenta, ainda, outra definição, na sua opinião, mais política e que considera as lógicas “ como constructo capaz de dar conta da síntese operada, no plano da acção, entre determinações macropolíticas e estratégias micropolíticas”.

No entanto, o autor clarifica que no seu entender as lógicas de acção passam por ser:

“ (...) instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes desse duplo estatuto da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem *opções* feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, emergidos da reflexividade institucional e, em geral, das ideologias socialmente disseminadas e *criações* próprias nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante os incidentes do quotidiano escolar (...) Enquanto constituídas por elementos simbólicos, as lógicas de acção sustentam-se em sistemas

simbólicos mais vastos, de incidência organizacional, em particular nas *culturas organizacionais de escola* (2000:149-150).

As lógicas constroem-se, na opinião de Sarmiento (1997) pela repetição e sedimentação “ dos mesmos elementos interpretativos da acção projectada (...) na totalidade dos domínios e dimensões da organização escolar “, e são, por isso mesmo, marcadas pela redundância funcional e por modos de regulação complexos.

Decorre das afirmações anteriores, a visão de que as lógicas, tal como as culturas organizacionais, têm uma dimensão plural, contingencial e simbólica. Para o autor citado [e outros como Formosinho e Fernandes (2005)], *a lógica do serviço público*, é historicamente aquela que tem percorrido persistentemente durante décadas as nossas escolas. A esta lógica estão subjacentes pressupostos do serviço público de interesse geral que transcende os seus actores concretos como a igualdade de oportunidades, a uniformidade de processos organizacionais e pedagógicos, de regras e de normas, apoiados no poder centralizador e normativo do Estado. Há da parte do Estado um esforço de controlo e standardização de procedimentos escolares levando os aspectos estruturais a sobreporem-se aos pedagógicos. É uma lógica ligada a pressupostos burocráticos que, hoje em dia, não se coadunam com o reconhecimento da existência de uma pluralidade de interesses, profissionais e locais, e com o desejo de autonomia dos actores.

Para Sarmiento (2000), a lógica de serviço público entrecruza-se com a emergência de outras lógicas que percorrem a prática organizacional: a profissional, a de desenvolvimento local, a de mercado e a dos direitos da criança. O quadro que a seguir expomos sintetiza a análise que o investigador fez sobre a problemática em questão:

Quadro 1. Matriz das lógicas de acção

Lógicas	Princípio	Valor	Referente	Ênfase na Organização	Vulnerabilidade
Serviço Público	Uniformidade	Igualdade de oportunidades	Estado	Estrutura	Burocratização da acção pedagógica
Profissional	Profissionalidade	Autonomia Profissional	Professores	Recursos Humanos	Limites na participação dos alunos e comunidade
Desenvolvimento Local	Endogenia	Desenvolvimento Comunitário	Comunidade	Contexto	Permeabilidade aos atavismos locais
Mercado	Competição	Eficácia	Mercado	Resultados	Desigualdade escolar e social
Direitos da Criança	Autonomia	Equidade	Alunos	Interações Sociais	Colocação nas margens do sistema

(extraído de Sarmento, 2000:187)

De todas as lógicas apresentadas no quadro anterior, para autores como Mundell e Bacharach (1993), citados por Sarmento (2000:147) sobressaem duas lógicas nas escolas: a lógica burocrática do controlo e a lógica profissional da autonomia, que nos levou em dado passo da nossa investigação, a considerar as escolas, por um lado como *burocracias profissionais* e a reconhecer, por outro, a existência de culturas docentes no interior da organização escolar.

3.1.2. A lógica profissional

Formosinho e Machado (2005) adiantam que a tensão entre as exigências do Estado, a sua acção centralizadora e controladora e o “profissionalismo” e a “colegialidade” dos docentes tem sido, desde sempre, o principal “jogo” com reflexo nas escolas. A lógica profissional, caracterizada pela subordinação da acção educativa e da organização escolar aos critérios determinados pelos profissionais de educação, tem-se orientado, ora para os saberes (pedagógicos ou académicos) ora para as dimensões

sociais da educação. Num e noutro caso são os professores como profissionais de educação que gerem a actividade educativa e possuem o domínio da dinâmica organizacional. No primeiro caso, a educação é concebida como “ uma acção tecnicamente conduzida”, no outro a capacidade crítica e de autonomia (relativa) dos docentes implica-os pedagógica e politicamente. Quer num caso quer no outro, a lógica profissional sublinha os valores da colegialidade e do auto -controlo e cria uma barreira à influência exterior sobre a acção educativa²⁹. Lima defende mesmo a existência de uma autonomia “ *profissional – colegial*, caracterizada por uma capacidade de auto – regulação colectiva dos docentes” (2004:57).

Na opinião de Formosinho e Machado (2005:158), as recentes políticas de *descentralização*, reforço e *contratualização* da autonomia e *avaliação* das escolas inserem-se num processo de gestão local da educação que visa responder à crise geral do modelo de organização e administração que esteve na origem do “sistema público de educação”. Para lá desta lógica profissional, e neste contexto actual de crise do sistema centralizador do Estado, diferentes lógicas [políticas, economicistas, instrumentais, pedagógicas e democrático – participativas (Silva, 2004:42-43)], se conjugam ou interpenetram nascidas do jogo de papéis e do poder dos diferentes intervenientes: Estado e comunidades locais (professores, autarquias, famílias e alunos).

Todavia são as lógicas que, conseqüentemente, explicam e justificam a acção educativa nas escolas e permitem a compreensão dos processos de socialização profissional e de construção de identidades sociais ligadas aos locais de trabalho, neste caso, as culturas profissionais dos professores.

²⁹ Veja-se a recente “inquiétude” dos docentes relativamente à sua avaliação de desempenho com a participação dos pais e encarregados de educação, proposta apresentada pelo poder central.

3.2. As culturas docentes

O crescente interesse pelo estudo das culturas docentes parece estar associado com a mudança de paradigmas educativos. Estudar as culturas docentes implica criar algum distanciamento face à lógica *de serviço público de educação*, de matriz centralista e burocrática, que tem presidido ao funcionamento do sistema educativo português. De facto, como foi sublinhado por Neto-Mendes, a perspectiva de uma escola reprodutora determinada pela corrente *estrutural – determinista*³⁰ não se conforma com a caracterização das organizações educativas feita a partir dos anos 70, como *anarquias organizadas*³¹ onde a margem de liberdade e de autonomia dos profissionais da educação, embora relativa, lhes permite o planeamento e a regulação da acção escolar.

Aliada a esta leitura da organização escolar, a recente importância do estabelecimento de ensino como unidade de análise e de intervenção, da autonomia da escola e do seu projectivo educativo, tem na opinião de Lima (2002) despertado o interesse e a atenção sobre a singularidade das culturas profissionais dos professores. Hargreaves (1992), citado por Lima (2002:20) define estas culturas como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com as exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”.

Neste sentido, as culturas docentes abarcam a forma de pensar e de fazer dos professores, isto é, “o conhecimento, os valores, as crenças ou concepções, [aliados] aos comportamentos e às práticas “ (Lima, 2002) que decorrem das interações e das experiências de trabalho dos docentes.

³⁰ Neto-Mendes (1999:183)

³¹ O mesmo autor (1999), na linha da metáfora desenvolvida por Cohen, March&Olsen (1972), justifica este modelo designando-o também de *sistema debilmente articulado*, isto é, como um sistema que põe em causa “ as ideias feitas em que se acreditava: objectivos educativos claros e unanimemente aceites; tecnologia certa ao serviço da realização daqueles; coordenação forte servida por uma unidade de comando sem fraquezas nem hesitações, etc. ”

Abordar estas relações implica perspectivar as culturas profissionais dos professores através das formas e modos em que assentam estas culturas. As relações de trabalho que os professores estabelecem entre si dentro das escolas têm vindo a ser alvo de estudos vários, a nível nacional e internacional³², e este trabalho investigativo tem procurado demonstrar que as interações profissionais podem assumir formas muito diversas, umas resultantes das interações informais outras de situações criadas ou pela organização ou pelas directrizes político-educativas estatais. Para estes investigadores, o trabalho dos professores assenta em modos ora colaborativos ora individuais.

3.2.1. Formas e modos de trabalho docente

3.2.1.1. O individualismo docente

Estes estudos reforçam a ideia que o traço mais marcante do ensino é o isolamento dos professores confinados à sua sala de aula e aos seus alunos, resolvendo os problemas que se apresentam no imediato das situações e avessos a mudanças abruptas. Consideram, pois, o trabalho dos professores mais propenso ao individualismo e têm feito notar que muitos docentes consideram que para o desenvolvimento das suas práticas docentes não sentem necessidade de trabalhar em conjunto. Esta resistência deriva, entre muitas outras razões, de condicionantes de carácter individual e / ou de índole organizacional. Sobressaem, assim, factores explicativos: estruturais, contingenciais, pessoais e motivacionais que enunciamos:

a) A insegurança pessoal, b) o desejo de autonomia pessoal, c) o receio de correr riscos, d) o temperamento individual do docente, e) a sensação de perda de identidade e de poder pessoal, f) a falta de tempo, g) a sobrecarga de trabalho, h) a estruturação interior e o funcionamento das instituições escolares, desde o horário escolar, a baixa exigência

³² Lima (2000, 2002, 2004); Neto-Mendes (1999); Lortie (1975); Little (1993); Siskin (1994); Fullan, Hargreaves (1993, 1998, 2001).

relativamente ao sucesso dos alunos, a dimensão das turmas, as normas organizacionais e própria arquitectura escolar, e, finalmente, i) as pressões da comunidade e das políticas educativas.

Para Hargreaves (1998), o individualismo apresenta três modalidades distintas em função dos factores de origem que o particularizam. Assim, se derivar de uma reacção de defesa pessoal em virtude dos constrangimentos e pressões quotidianas do ambiente de trabalho é *defensivo e estratégico*; se resultar da planificação e das estruturas organizativas que ultrapassam a vontade e a decisão do professor denomina-se *individualismo compulsivo*. Mas, o professor é também, um profissional reflexivo que aporta consigo para a escola uma história de vida feita de escolhas e decisões pessoais assentes em princípios ético – morais, religiosos e de formação e socialização profissional. Tem, por isso mesmo, uma acção individual programada que pode resultar no *individualismo programático*.

Neto-Mendes faz a síntese das três modalidades de individualismo. Expomos o quadro – síntese resultante da sua investigação:

Quadro 2. Individualismo: tipologia e características

<i>Individualismo</i>		
<i>Compulsivo</i>	<i>Defensivo</i>	<i>Programático</i>
- Estrutura <i>egg crate</i> (tempo e espaços <i>insularizados</i>)	- Tempo escasso - Espaços desajustados - Ausência de apoio externo (d direcção, pares)	Concepção profissional assente em princípios <i>reflectidos</i> (natureza filosófica, ideológica, religiosa, pedagógica)

Extraído de Neto-Mendes (1999:211)

A apresentação destas três modalidades de individualismo levam-nos a concluir que existem formas diversas de isolamento em resultado das condições de trabalho e de escolhas reflectidas que lhe retiram o carácter essencialmente *patológico* com que tem vindo a ser encarado.

As conclusões de Lortie (1975) referenciado por Lima (2002) demonstram que o isolamento dos professores em relação aos seus pares e a indiferença pelo seu trabalho resulta, em larga medida, das características das organizações escolares, minimizando o factor personalidade individual do professor. São elas, a estrutura celular das organizações, a ecologia do tempo e do espaço escolares e a ausência de uma cultura técnica forte entre os docentes.

Para fazer face ao individualismo que Fullan e Hargreaves (2001:75) consideram, conjuntamente com a incerteza e o isolamento “ uma combinação potente”, pilar “ do conservadorismo educativo”, tem-se procurado desenvolver estratégias como a colegialidade e a colaboração³³ e adequar os contextos de modo a propiciar as condições de desenvolvimento desta modalidade de trabalho.

3.2.2. A colegialidade docente e suas modalidades:

3.2.2.1. Colegialidade natural

A investigação em educação, e até as recentes reformas educativas em Portugal, têm procurado demonstrar a importância da colegialidade docente para o desenvolvimento das organizações educativas. Procuram-se os meios e os modos de a implementar criando estruturas e espaços de colegialidade e reforçando a autonomia colectiva dos professores.

A colegialidade³⁴ pressupõe uma acção regular e uma lógica de colaboração e de partilha constante, consistente e informal. São consideradas formas fortes de

³³ Neto-Mendes (1999:423) avisa-nos “ é que a colegialidade é herdeira da estrutura, do espaço e do tempo escolares; a colaboração, diferentemente, é herdeira da cultura, pode viver da colegialidade mas vai para além dela e não se realiza por decreto”.

³⁴ Sanches (2000:54) defende que a colegialidade existe quando os professores se organizam em grupos, autoregulados por normas de intersubjectividade que influenciam o exercício das práticas organizacionais e de ensino e que os grupos disciplinares, apesar do seu carácter institucional, são fundamentais na

colegialidade: o treino entre pares; o ensino em equipa / ensino conjunto ou troca de turmas; a observação na sala de aula; alguns tipos de avaliação de desempenho; a planificação colaborativa; os grupos de apoio; o diálogo profissional; a partilha de ideias, recursos e materiais e a investigação – acção conjunta.

Estes procedimentos implicam não um trabalho esporádico de entre – ajuda mas uma prática instituída e persistente sem a qual as escolas e os profissionais da educação não poderão aceder a um desenvolvimento e poder profissional e a uma mudança sustentada do ensino. Fullan e Hargreaves (2001:24-25) afirmam mesmo que “ existem amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre docentes, são, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado (...) [e] as escolas colegiais³⁵ constituem forças poderosas de mudança ”.

Contudo, e contrariamente ao que se possa pensar, não basta aos professores o diálogo sobre as suas práticas de ensino para que se institua uma verdadeira cultura colegial. Não bastam do mesmo modo situações de colaboração criadas ou pela organização ou pelas directrizes político-educativas estatais. Aliás, segundo Nias (1989), referenciada por Fullan e Hargreaves (2001:89) “ as culturas de colaboração não se caracterizam pela organização formal, as reuniões e os procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projectos ou eventos específicos”. Elas têm de se instituir de uma forma natural e exprimem-se em “ qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente” (*ibidem*:89).

Para Lima (2002:41), a colegialidade docente assim concebida permite, sobretudo, enfrentar as inovações pedagógicas e organizacionais, a socialização dos docentes e contribui para a eficácia das escolas. Este autor insiste em que o reforço da dimensão colaborativa do trabalho entre professores contribui para a formação

construção da sociabilidade profissional e podem ser entendidos como “unidades de solidariedade” e colaboração.

³⁵ Clímaco (2005:180) adverte-nos para o significado do termo “colegial”. Para a autora “ colegial não significa necessariamente colectivo, envolvendo todos. Colegial significa, neste caso, actividade em grupo, no pressuposto de que o grupo, ou a equipa, consegue pôr em comum diferentes pontos de vista e tornar mais clara a interpretação dos dados de que dispõe, dando sentido àquilo que se faz muitas vezes por pura intuição”.

inter pares em contexto de trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional docente e para uma eficaz coordenação do trabalho realizado em sala de aula pelos professores.

Do mesmo modo, Hargreaves (2001:89) é de opinião que “ as escolas caracterizadas por culturas colaborativas são locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição”

3.2.2.2. Colegialidade compulsiva

Embora as virtudes da colegialidade sejam apontadas por diversos estudos³⁶, sobretudo os de origem anglosaxónica nem sempre o trabalho no interior das nossas escolas tem subjacente a cooperação e a partilha de forma espontânea e generalizada ao conjunto de professores da escola. Directivas político-educativas e organizacionais têm levado à criação de situações compulsivas de trabalho e ensino em equipa e de cooperação entre docentes.

Neto-Mendes (1999:217,219) aborda a colegialidade imposta como colegialidade compulsiva determinada por imposição do sistema “ administrativamente regulada “, concebida de forma a tornar obrigatória a aplicação de projectos concebidos por outros, delimitada no tempo e no espaço, organizada de forma a prever os resultados. O autor adianta que “ o conceito de colegialidade compulsiva traduz provavelmente a situação mais frequente no âmbito da educação formal” pela necessidade de cumprimento de programas com conseqüente preparação e planificação conjunta, de avaliação dos alunos ou de projectos, reuniões de grupo, reuniões de Conselho Pedagógico e mais recentemente o Plano da Matemática entre muitos outros projectos oriundos de orientações do poder central. Para o autor, este modo de interacção decorre preponderantemente, “ da necessidade de regulamentação e de

³⁶ Lortie (1975), Flinders (1988) Johnson (1990), Huberman (1993), Hargreaves (1998).

codificação das relações interprofissionais “nas escolas secundárias pela sua dimensão e complexidade.

Esta colegialidade *artificial* embora rompendo com a tradição de isolamento, pode não criar hábitos de partilha e, por outro lado, tem sido argumentado que uma colegialidade imposta, cooptada não produz resultados ou mudanças visíveis na prática da sala de aula e, por consequência, no rendimento dos alunos ao mesmo tempo que pode levar ao enfraquecimento de relações colegiais informais ou impedir a sua criação espontânea.

Alguns estudos sustentam que apresenta perigos sobretudo quando se implementam estratégias de colaboração que não alcançam as expectativas e as necessidades dos professores. Estas estratégias podem conduzir a uma colegialidade comodista, cooptativa, conformista, superficial e inflexível incapaz de proporcionar uma reestruturação educacional significativa. Ao não ser sentida como necessária pode tornar-se, apenas, um instrumento ao serviço de orientações prescritivas emanadas pela gestão da organização ou pelos decisores da política educativa central. Os seus efeitos poderão levar ao desinteresse, à intensificação e divisão do trabalho docente.

Questiona-se, do mesmo modo, se a cultura colegial não poderá servir para fomentar a competição, a resistência e hostilidade à inovação e à mudança educativa, sobretudo quando são as estruturas de gestão que impõem a colaboração ou pelo facto dessa mudança ser promovida externamente por considerações normativas. Determinados tipos de colaboração podem mesmo dividir os professores em subgrupos insularizados e competitivos entre si no seio da escola levando à criação de subculturas de escola.

Todavia, Fullan e Hargreaves (2001:104) reconhecem que alguns procedimentos artificiais se tornam necessários para a promoção e desenvolvimento da colegialidade posto que as oportunidades para os professores trabalharem em conjunto, dentro do seu horário de trabalho, têm de ser garantidas pela gestão dos estabelecimentos de ensino.

Sanches (2000:50,51) advoga contudo que “ a prática da colegialidade forçada tem, *a priori*, a vantagem de reunir, de aproximar os professores, embora por motivos outros, que não os próprios “, considerando que “o envolvimento dos professores em práticas

de colegialidade” depende da valorização que estes lhes atribuem quando calculam os riscos e recompensas.

A investigadora diz mesmo valorizar a colegialidade espontânea “ que atravessa horizontalmente os grupos formais instituídos pela legislação. Constitui-se com professores vindos de grupos disciplinares movidos por interesses, motivações e ideias pedagógicas partilhadas São grupos guiados, sobretudo, por uma liderança social e intelectual, cimentada em ideias e mantida por entusiasmo comum. Talvez seja esta a forma mais autêntica de colegialidade e também a mais fecunda, em termos de inovação nascida na escola”.

O enaltecimento da colegialidade forçada não é consensual. A colegialidade espontânea é, por isso mesmo, perspectivada como mais eficaz e inovadora.

3.3. A importância dos contextos no fomento da colegialidade

O local de trabalho pode condicionar o desenvolvimento do profissionalismo docente e o trabalho colaborativo.

Somos da opinião de Hargreaves quando salienta que “ para perceber o modo como os professores ensinam, é importante compreender estas circunstâncias e o contexto em que trabalham. (...) necessita-se de uma compreensão ecológica do ensino – do modo como este se desenvolve, de forma a adequar-se ao ambiente , as formas como o podemos e devemos mudar, se quisermos alterar o que ocorre no seu interior”(2001:63).

O contexto influencia e condiciona necessariamente o comportamento e as relações de trabalho dos actores educativos. Na opinião de Neto – Mendes (1999:195) “ são muito estreitas as relações entre as condições estruturais das escolas e a forma dominante como os professores desempenham a sua actividade”.

O contexto escolar é propício ao desenvolvimento de várias formas de interacção colegial entre os docentes e que se distinguem pelo seu conteúdo, frequência, amplitude e pela abrangência da interacção.

Escolas demasiado burocratizadas poder-se-ão tornar espaços constrangedores e coercivos, demasiado formalizados e inibidores de oportunidades de aperfeiçoamento profissional e de mudança. A própria estruturação e organização do horário escolar, sem pontos de encontro entre os professores a par de espaços sem condições de trabalho em equipa, a arquitectura dos edifícios escolares, poderão fomentar o individualismo e o isolamento docente e impedir o aparecimento de uma colegialidade natural e espontânea.

Nóvoa (1991:71) acrescenta a ideia de que em algumas situações concretas “ a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica “.

Os “ arranjos organizacionais “ são na opinião de Fullan e Hargreaves (2001:98) “ essenciais para oferecer mecanismos e possibilidades de trabalho em conjunto”.

Para além de condicionalismos estruturais, outros podem decorrer da estratégia de liderança. O papel das lideranças de topo e intermédias torna-se crucial no desenvolvimento do profissionalismo interactivo. Valorizar os professores, promover e incentivar a colaboração, compreender a cultura de escola e criar oportunidades de aprendizagem para todos os professores devem ser aspectos a ter em conta por parte da gestão escolar.

Os departamentos curriculares, ao instituírem-se como estrutura de coordenação vertical dos professores, abrangem e possibilitam a coordenação horizontal de áreas inter/pluridisciplinares e são, na nossa opinião, a primeira instância propícia ao desenvolvimento de formas de colaboração e ao estabelecimento de relações colegiais.

3.3.1. Os departamentos curriculares: instâncias de colegialidade e colaboração docente

Nas últimas décadas verificaram-se mudanças educativas e organizativas que implicam um recurso sistemático a práticas de trabalho conjunto entre professores:

novos modelos de governo das escolas, elaboração de projectos institucionais, curriculares e pedagógicos, formação em contexto de trabalho, avaliação interna das escolas, constituição de agrupamentos escolares.

Salientamos que não é somente no âmbito geral da política educativa reformista que o trabalho colaborativo se torna potencialmente benéfico e significativo. No âmbito do desenvolvimento curricular, na gestão do currículo, adequado ao contexto e ao público-alvo, no trabalho de sala de aula, a colegialidade, se nascida de forma espontânea e voluntária, ganha uma dimensão crucial pela riqueza de aprendizagens para os alunos, pela possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores³⁷ e pela promoção da mudança e da inovação centrada nas escolas.

Efectivamente, Siskin (1994), citado por Lima (2000:78), considera que “ é no interior do departamento que a comunidade colaborativa é mais possível”, embora tenhamos consciência da dificuldade de operacionalização desta forma de trabalho entre professores de níveis de ensino e departamentos muito diversos. Fullan e Hargreaves defendem que a colaboração entre os docentes cria neles um sentido de responsabilidade e autonomia e tende a contribuir para aumentar o sentido de eficácia “ permitindo-lhes assumir maiores responsabilidades pelas políticas e práticas desenvolvidas na escola (2001:17).

Assim sendo, o papel e a acção do Coordenador do Departamento Curricular e dos Departamentos Curriculares poderá tornar-se central e determinante na: a) construção de relações colegiais e no trabalho colaborativo, b) no desenvolvimento do potencial do grupo, c) no desenvolvimento da autonomia profissional e no estabelecimento de um clima relacional de escola.

³⁷ Hargreaves (1998:24) considera a dimensão colaborativa do trabalho docente como “ parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado, tão necessário ao desenvolvimento autónomo do professorado ”

3.3.2. Os departamentos curriculares como espaços de socialização

Importa, ainda, realçar outra vertente importante associada com a organização departamental: a (re) socialização dos professores. De facto, a centralidade que os grupos ou departamentos curriculares possuem para o sentido de pertença e identidade dos professores é realçada por vários estudos. Lima (2002:28), por exemplo, referenciando estudos de Hargreaves (1986), Little (1993) e Siskin (1994), reconhece os departamentos curriculares como pontos de “ ancoragem” e como “ um local primário para a interacção social e para a identidade e comunidade profissionais “.

Neste domínio, cremos que a dimensão formativa e socializadora das situações em contexto de trabalho e que decorrem da cooperação com outros profissionais³⁸, terá de ser facilitada e fomentada pelo coordenador do departamento de forma a possibilitar que os membros do departamento realcem os seus desempenhos individuais e colectivos até porque se analisarmos a situação docente nas nossas escolas, (embora a tendência actual seja a da estabilização) ainda podemos constatar um grande número de professores que percorrem ano após ano, escolas cujos projectos educativos e comunidade educativas são específicas desse local.

A mobilidade docente impede a construção de equipas educativas sólidas e a construção de um espírito identitário de escola. É nesta linha que vemos as afirmações de Clímaco (2005:177) quando considera que “ a socialização dos novos membros de uma organização faz-se nas culturas dos velhos grupos que os integram”. De facto, esta preocupação com os processos de socialização profissional e de construção de identidades sociais ligadas aos locais de trabalho (Gomes, 1993) a par da defesa da formação em contexto de trabalho (Ball, 1991;Canário,1992; Marcelo, 1994), inicial e

³⁸ O DL.nº240/ 01, de 30 de Agosto (Perfis gerais de competência para a docência) refere que “ *O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais* “. (sublinhado nosso)

ao longo da vida, tem sido alvo de investigação na medida em que estes processos afectam todos os professores quer estejam em início de carreira ou não e afectam o desempenho das escolas e a qualidade do ensino.

Diremos, por isso, que a organização departamental, se adequadamente gerida e utilizada, pode permitir a integração dos professores em projectos partilhados e colectivos fomentando a actualização e o desenvolvimento pessoal e profissional e, em consequência, pode tornar-se um meio de implicar todos os professores na mudança e inovação organizacional. Importa, no entanto, ter presente que a criação de departamentos pode ter outras consequências organizacionais. De facto, se no decorrer deste nosso trabalho temos vindo a dar conta da importância dos departamentos curriculares para a vida pessoal e profissional dos professores, para o desenvolvimento de práticas colegiais e colaborativas e para a definição de identidades e comunidades profissionais locais, não podemos contudo ignorar que os departamentos curriculares, pela sua constituição e organização, têm, do mesmo modo, implicações nas dinâmicas micropolíticas de escola, na medida em que e se atendermos às palavras de Blase, citado por Afonso (1991:11) “ tanto os actos e processos cooperativos como os conflituais fazem parte do âmbito da micropolítica “.

Desta constatação se infere que a actividade organizacional assenta em processos políticos³⁹, marcados pela cooperação e pela competição entre indivíduos e grupos. Passaremos, por conseguinte, à abordagem desta perspectiva de análise, para a qual o poder e a conflitualidade são mecanismos que estruturam as relações entre os actores organizacionais.

³⁹ Morgan (1986), citado por Silva (2006:95) considera as organizações como “ sistemas de actividade política”.

4. A perspectiva micropolítica

A compreensão dos fenómenos internos à organização escolar leva-nos a considerar que estas instituições, tal como outras organizações não educativas, dependem das relações que os actores estabelecem entre si, formal ou informalmente, dos seus valores, preferências, crenças e percepções da realidade. A interacção humana, no seio das organizações, acaba, assim, por ser subentendida pelas intenções e pelas estratégias (particulares) desenvolvidas pelas pessoas, no sentido de agarrarem oportunidades e melhorarem a sua situação, por um lado, e manterem e/ou alargarem a sua margem de liberdade, por outro, e, logo, a sua capacidade de acção (Crozier & Friedberg, 1977: 56).

A partir do início da década de 70, decorrente deste entendimento, as organizações passaram a ser perspectivadas em termos da explicação do seu funcionamento, na base de estratégias e objectivos corporizados nos comportamentos cognitivos dos actores organizacionais que se agrupam em coligações de indivíduos e grupos de interesse. Esta abordagem centraliza-se no processo político inerente à actividade organizacional e segundo este modelo, as organizações podem ser entendidas como sistemas políticos onde o processo de decisão resulta de negociações geradas a partir de situações de conflito de interesses e de estratégias de poder que sustentam a dinâmica organizacional.

Silva (2006:98) e citando Ball (1987) refere que [neste contexto, as organizações educativas podem ser compreendidas como “ espaços de disputa ideológica” ou ainda sistemas de interacção individual e de grupo onde prevalecem lutas por interesses conflitantes e por objectivos divergentes] passando “ o campo da análise teórica da estrutura organizacional para os actores particulares e suas práticas, ou melhor, para as suas estratégias e acções de disputa e manutenção de poder” de onde sobressai a racionalidade “política” dos actores.

4.1. O sentido estratégico e os interesses dos actores

Na perspectiva burocrática privilegiavam-se as estruturas e a coesão racional-formal como em dado momento do nosso trabalho expusemos, na abordagem micropolítica valorizam-se as pessoas, *o homem político*, com a sua capacidade de acção estratégica e os seus interesses. Os indivíduos, no seio da organização, detêm interesses de diversa ordem, pessoais, profissionais e políticos (Ball, 1987; Hoyle, 1988; Bacharach, 1988). Pressupõe-se que as diferentes clientelas (actores) adoptem interesses diferentes e frequentemente opostos, dado que a sua participação na organização é orientada por objectivos diferentes e contingenciais. Os interesses podem ser centrados nas tarefas ou funções organizacionais ou podem estar relacionados com a carreira ou com interesses externos: simbólicos, «de influência, *status*, poder e prestígio» mais do que de vantagens materiais (Sarmiento⁴⁰, 2000:132).

Na *arena política*, os pequenos poderes fazem a sua aparição, ora coligando-se momentaneamente em grupos e subgrupos (quando os interesses são comuns), visando influenciar as decisões, ora criando espaços de cooperação ora afirmando ou 'minando' o formalmente instituído, numa combinação de jogos de poder que dão sentido e estruturam a acção dando uma margem de manobra aos actores pois para Friedberg (1995) os jogos de poder asseguram a regulação das estratégias de poder e a negociação entre os actores.

Os actores agem de acordo com a sua percepção da situação. Cada membro da organização comporta-se de acordo com as suas ideias, valores, interesses e habilidades embora não descuremos o papel das normas e das estruturas formais da organização. Até porque e de acordo com Hoyle (1988:257). “ os indivíduos na organização detêm interesses pessoais, profissionais e políticos e procuram realizá-los através das organizações “. Os interesses podem, pois, estar relacionados com as oportunidades do momento, com as tarefas e a carreira ou com a vida pessoal.

⁴⁰ Este autor alerta-nos, contudo, para uma mudança deste pressuposto se a lógica de mercado se sobrepuser à lógica mecanicista e à profissional, lançando efectivamente a competição por ganhos materiais, sobretudo pela diferenciação das carreiras e a remuneração “por mérito “.

Cada membro de uma organização tem uma representação da teoria da acção que é completada e actualizada permanentemente, em interacção com os outros membros e desenvolve a sua estratégia de intervenção partindo dessa interacção.

Ainda, e de acordo com Afonso (1994:154) “o jogo político das clientelas não se esgota neste padrão interactivo. De facto para além do seu relacionamento com as autoridades políticas, as clientelas estabelecem relações directas entre si através da interacção directa e da acção da estratégia, de modo a adquirirem influência, atingirem os seus objectivos e protegerem os seus interesses”.

Ao transporem para o contexto de acção onde interagem, as suas aspirações, expectativas, valores, representações, os actores acabam por, consciente ou inconscientemente, pautar as sua condutas pelo (s) interesse (s).

Blase (1991), citado por Pina (2003:61) considera as escolas particularmente propensas à actividade micropolítica por duas ordens de razão: pela sua natureza, com objectivos difusos onde há lugar a margens de liberdade e autonomia individual e colectiva e zonas de incerteza, e pelos modos de legitimação da tomada de decisões.

Neste sentido, a tomada de decisões, neste modelo, assenta nas coligações de grupos (formais e informais) com interesses comuns ou próximos, mais fortes e capazes de influenciar essas decisões e nas estratégias desenvolvidas na prossecução dos respectivos interesses onde o poder do Topo pode ser confrontado com outras formas alternativas de poder sejam elas democráticas e profissionais. Perante esta realidade organizacional, o processo de tomada de decisões apresenta, como pano de fundo, explícito ou implícito, a negociação. Fridberg (1992: 549) esclarece, de forma bastante contundente, o sentido deste processo de «negociação»:

“A cooperação dos actores em torno dos 'problemas' e das suas 'soluções' é por isso sempre sustentada em relações de dependência e de poder, quer dizer, em relações de troca negociada através das quais cada actor procura 'vender' os seus comportamentos aos outros tão vantajosamente quanto possível, 'comprando-lhes' pelo menor preço os comportamentos de que ele precisa [...]. As regras são o fruto de uma negociação através da qual são trocados os comportamentos de que uns e outros precisam para prosseguir ou realizar os seus empreendimentos”.

Em consequência, quer se trate da afirmação ou manutenção dos interesses (conscientes ou inconscientes), estamos a falar de uma relação de poder, isto é de “trocas desequilibradas de possibilidades de acção” (Fridberg, 1992:115) e o poder assume o estatuto de variável independente na explicação de comportamentos políticos e estratégicos dos actores individuais, grupais e organizacionais.

4.2. O poder

Os actores organizacionais, ao explorarem as zonas de incerteza proporcionadas pela organização formal, desenvolvem nichos de poder que mobilizam estrategicamente nas negociações efectuadas, garantindo os seus interesses grupais ou individuais. O poder de tomar decisões nas organizações pode ser analisado a partir de duas dimensões: a autoridade e a influência.

Para Hoyle (1988:258-259), “autoridade é a forma de poder legalmente apoiada que envolve o direito de tomar decisões e é suportada por um conjunto de sanções que, em última análise, é coercivo. A influência é a capacidade de afectar as acções dos outros sem sanções legais “. A teoria (micro) política centra-se, assim, na capacidade de influenciar, disseminada pela organização com um carácter menos formal e que deriva de vários aspectos: a personalidade (carisma), a capacidade técnica e o acesso a informação ou recursos (materiais e/ou simbólicos).

A mobilização estratégica dos recursos de poder e a manipulação manifestada pelos actores levam-nos a entender as dinâmicas de luta (micro) política entre grupos como a interacção do tipo de poder usado por cada grupo. As dinâmicas de poder ocorrem quando os grupos de interesse com autoridade tentam impor as suas lógicas de acção sob várias formas: quando impõem as suas lógicas aos grupos com influência e, por sua vez, os grupos com influência tentam dominar os que detêm a autoridade.

O poder pode ainda assumir uma natureza formal, dependendo da posição do actor social numa determinada estrutura, ou informal, decorrente, como aponta Fernandes de “uma rede mais alargada de capacidades de decisão e de influência “. Para

o autor “a estima de que se goza no meio, os canais de comunicação a que se tem acesso, o sistema de relações em que se está inserido, a possibilidade de que se dispõe de participar na orientação do destino de uma colectividade são critérios para se medir o poder efectivo dos diferentes actores sociais “ (1997: 125).

No quadro desta concepção organizacional, o poder assume, portanto, um lugar central. Importa, por isso, clarificar o sentido deste conceito. Tomemos como empréstimo as palavras de Friedberg para definir o conceito de poder:

“ (...) O poder pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses. É uma troca negociada de comportamentos estruturada de tal sorte que todos os participantes dela retirem qualquer coisa, permitindo ao mesmo tempo que algum (ou alguns) dela retirem mais que os outros “ (1995: 119-20).

Podemos distinguir, como já dissemos, dois tipos de poder: o de autoridade e o de influência. O primeiro assenta no formalismo e na estrutura hierárquica da organização, isto é, é um poder legitimado legalmente. O poder de influência consiste no poder informal sendo que é suportado ou pelo carisma, conhecimento, experiência pessoal, controlo dos recursos e da informação. Se analisarmos a estratégia de poder, a influência é vista como interindividual. O poder pode estar suportado por quatro bases: a posição ocupada na estrutura hierárquica, as características pessoais, a competência e a oportunidade. A sua pertinência no funcionamento das organizações corporiza-se fundamentalmente como fenómeno de liderança, de influência social e comportamento político.

Mas, reconhecendo que as organizações são entidades colectivas, o nível de análise terá de ser também grupal e, nesta assunção, as relações entre os grupos são a fonte de conflito, de divergências e de antagonismos de incidência colectiva.

4.3. O (s) conflito (s)

Todas as instituições se caracterizam por viver diversos tipos de conflitos, de diversa índole e diferente intensidade. O conflito é uma realidade, um facto quotidiano nas organizações e tem de ser visto como um valor em si mesmo.

Os conflitos são situações de colisão de interesses, mais propriamente de uma percepção de divergência de interesses. Podemos falar de interesses individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais.

O conflito pode estar tanto no interior da organização como no seu ambiente externo. A forma mais recente de abordar esta problemática está na utilização dos consensos como forma de neutralizar os conflitos o que leva Cohen e March (1974), citados por Silva (2006:104) a afirmar que “ os conflitos são resolvidos através da negociação entre os representantes dos interesses principais e depois traduzidos em contratos formais ou através da pressão social”. Desta forma negociada controlam-se os conflitos de interesses evitando-se confrontos de lógicas, de concepções e de interesses. Atenuam-se rupturas e fragmentações entre grupos divergentes levando a produção de decisões genericamente consensuais e conciliadoras permitindo equilíbrios de poder e compromissos mais ou menos sustentados.

O modelo político, globalmente considerado, apresenta algumas “fragilidades “: a organização é percebida como uma estrutura espartilhada pela luta pelo poder, sem coesão e incapaz de produzir políticas estáveis e comuns, fazendo depender as decisões de factores contingenciais, acentuando em demasia o sentido estratégico dos actores e sobrevalorizando o jogo e a inevitabilidade do conflito, esquecendo as possibilidades de cooperação.

Jares (2002:82,83) salienta que a assunção da existência do conflito não deve limitar a sua abordagem à vertente negativa ou a escamotear a sua influência na dinâmica das instituições escolares e nas relações interpessoais dos membros da comunidade educativa.

Na perspectiva deste autor, o conflito deve ser assumido pela sua faceta positiva na medida em que é um processo social capaz de gerar discussões e debates enriquecedores e pode tornar-se o suporte para a crítica pedagógica construtiva e

potenciadora de práticas sociais e educativas libertadoras. Neste sentido vê-o com um papel “potencialmente saudável “ (2002:9) em contexto educativo e como parte integrante do desenvolvimento profissional do professor, factor de crescimento pessoal e social dos alunos.

4.4. Os departamentos curriculares: espaços políticos

Os departamentos curriculares constituem-se como espaços de desenvolvimento da micropolítica de escola. O Coordenador do Departamento Curricular pertence ao grupo dos professores e neste sentido destacamos o peso não só formal aquando das decisões no Conselho pedagógico como em termos informais e gerais de escola, atendendo que o poder e os interesses da *clientela* professores deriva da proximidade de interesses.

Indo de encontro ao que é afirmado por Costa (1996: 81) quando considera que cada actor “ vai construindo uma leitura da realidade organizacional e assumindo uma postura activa e interventora em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade”, o Coordenador do Departamento Curricular exercerá a sua liderança de “profissionais do ensino”, gerindo as “políticas “ internas ao grupo de professores, do qual também faz parte, através de características pessoais, das suas competências técnico -profissionais e da sua conduta em função da representação que tem da organização – escola⁴¹. Estas “ políticas “geradas no interior dos departamentos dão azo à criação de subculturas docentes. Fullan e Hargreaves (2001:95) salientam que:

“ Em algumas escolas, embora os professores se associem de uma forma mais próxima com alguns dos seus colegas do que acontece numa cultura de individualismo, fazem-no em

⁴¹ ”Através dos processos cognitivos, os actores emergem com uma função interpretativa e construtiva do funcionamento organizacional. (...) São as linguagens, os significados, os valores e culturas específicos que dão forma e conteúdo às organizações. (Ferreira, 2001,105)

determinados grupos, mais do que na escola como um todo. Estas organizações de ensino têm aquilo a que poderíamos chamar cultura docente *balcanizada* – uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades – estado independentes, debilmente articuladas “.

A existência destes grupos acaba por dividir os profissionais e por se reflectir nos modos de trabalho desenvolvidos na organização. Sobre este assunto expomos as palavras de Lima:

“ Muito raramente os departamentos apresentam características culturais uniformes quer de um isolamento profissional estrito, quer de uma colegialidade alargada. (...) pode ser mais comum encontrarem-se unidades organizacionais deste tipo que exibem combinações diversas de níveis distintos de actividade colegial, desde o isolamento total de alguns dos seus membros até ao frenesim colaborativo diário dos poucos que constituem, muitas vezes, o *núcleo duro* da colaboração e da partilha sistemática no interior do departamento “(2002:13).

Hargreaves (1998) citado por Lima (2002:45) considera que uma cultura *balcanizada* acontece quando “ os professores não trabalham, nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar “. Estas culturas docentes caracterizam-se pela estabilidade dos seus elementos e pela fraca permeabilidade a elementos novos. O grupo passa a ser uma referência com o qual cada um se identifica (sobretudo a nível de identidade profissional e académica e as suas perspectivas sobre o ensino e a escola) e onde se exprimem os interesses individuais e grupais. Tais formações grupais fragmentárias, estando relativamente isoladas entre si, são atravessadas por tensões e conflitos de interesses. Não raras vezes, procuram atingir posições e estatuto (recompensas materiais ou simbólicas) no interior da escola. O seu poder e a influência determinam o clima de escola.

Fullan e Hargreaves consideram que “ a balcanização pode conduzir à pobreza de comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola” (2001:96) e pode atingir tanto os velhos professores como os mais novos.

A estruturação das escolas básicas e secundárias até 1993 em grupos disciplinares levou à insularização disciplinar. A partir do despacho nº27/ME/93 foram criados quatro departamentos curriculares e Neto-Mendes (1999:226) advoga que a implementação deste despacho seria uma tentativa de superar e combater a balcanização dos grupos disciplinares. Decorridos alguns anos sobre o trabalho do investigador podemos afirmar que na prática não têm sido estruturados conforme previa o normativo devido à pressão disciplinar. A identidade profissional e de comunidade ocupacional reside, ainda e sobretudo, na ênfase dada ao ensino da sua disciplina. Esta característica marca as interacções principais dos professores, sendo muitas delas restritas, no dizer de Lima, a *cliques*⁴² no interior dos departamentos ou na escola.

Conscientes que na mesma escola podem coexistir a cultura do trabalho colaborativo com outras formas de culturas profissionais que passam pela fragmentação, pela *balcanização* /celularismo (Hargreaves, 1998, Little, 1990,1992), considera-se paralelamente a existência do ensino individual e isolado, que na opinião de Lima, não pode ser considerado *uma fatalidade* visto que em muitas situações o trabalho reflexivo individual é condição essencial para o desenvolvimento do profissionalismo interactivo.

Em síntese, o modo como os professores organizam o seu trabalho no interior das escolas e como se relacionam enquanto profissionais da educação, permitem perceber a escola enquanto organização e conceber a sua dinâmica como um processo social em que os fins e os objectivos não são definidos de forma mecânica e racional mas dependem de processos interactivos, dos interesses dos actores e dos valores que a cultura da organização produz. A coordenação do departamento curricular, mais do que as escolas globalmente consideradas, são espaços de desenvolvimento de culturas profissionais próprias, distintas entre si e assentes em dinâmicas e práticas interactivas singulares que dão identidade própria a cada escola e condicionam a inovação e mudança educativa.

⁴² Para Lima (2000:8) “As cliques são, efectivamente, um tipo particular de formação grupal que pode indiciar um nível significativo de fragmentação no ensino”.

CAPÍTULO II

O CARGO E AS FUNÇÕES NOS NORMATIVOS LEGAIS

Introdução

A análise da escola enquanto organização não se limita aos normativos que determinam as regras e as estruturas organizativas. Cabral (1997:63) refere isso mesmo ao afirmar que “o acto de legislar não cria a realidade” sobretudo aquela que caracteriza a heterogeneidade e a complexidade actual das nossas escolas. No entanto, estes aspectos não deixam de ser essenciais para a compreensão do actor educativo e para a estrutura, a Coordenação do Departamento Curricular, que nos propomos abordar.

Sem querermos expor exaustivamente os documentos legislativos que antecederam a definição das funções e competências do Coordenador do Departamento Curricular, e sem esquecermos que o estado presente da educação em Portugal se explica pelas ideias e paradigmas educativos passados e pelo papel central do Estado no domínio da educação em todos as décadas, anteriores e posteriores ao 25 de Abril de 1974, passamos a expor uma breve síntese histórico – legislativa do aparecimento *da estrutura de coordenação*, no sentido de explicitar a importância do Coordenador do Departamento Curricular como gestor intermédio, até porque a referência às estruturas de gestão intermédia é um conceito marcante a partir dos documentos preparatórios da reforma educativa surgidos na década de 80.

1. Da figura de delegado de disciplina à de coordenador de departamento curricular

A necessidade de coordenação do ensino foi sempre sentida ao longo dos tempos, sobretudo a partir dos longínquos anos de 1894/95, aumentando de interesse e preocupação pela evolução e massificação do ensino e pela gradativa complexidade das escolas. Não surpreende, por isso, que alguns autores façam remontar a emergência do embrião da figura do Coordenador do Departamento Curricular ao período inicial do

século XX, quando se instituiu o “*ensino por classes*” e a administração dos liceus passou a ser exercida por um reitor.

Em estudo feito sobre “o Delegado de Grupo: uma estrutura de gestão intermédia”, Filipe (1998) elucida-nos sobre o seu antecedente funcional, o Director de Classe/Ciclo e respectivo Conselho de Directores de Classe. Este órgão era composto pelo reitor e por todos os Directores de Classe e tinha a finalidade de planificar os programas, de controlar e inspeccionar o ensino ministrado na sala de aula, acrescida da função de orientação do trabalho dos professores e de assegurar o processo de avaliação dos alunos. O aumento da população escolar e, conseqüentemente, do número de turmas, levou à criação de um órgão de coordenação pedagógico – disciplinar vertical, o conselho de professores por secções de disciplinas que era presidido pelo professor efectivo mais antigo. Assim, para este autor, em momentos históricos distintos, até à criação do estatuto do Ensino Técnico em 1948, “as estruturas intermédias de linha” foram o Director de Classe e o Director de Ciclo.

Ramos (2001:65 e ss.) refere que a emergência do cargo de delegado, assim designado no Ensino Técnico a partir de 1948, teve a particularidade de este poder ser escolhido pelos directores de escola de entre os professores efectivos, adjuntos ou auxiliares de grupo. No diploma legal⁴³ transcrito pela investigadora, ao delegado compete a coordenação e orientação do ensino das disciplinas dos conselhos de curso, a organização das provas de frequência e de exame final e a fiscalização do serviço dos professores eventuais. A aprovação do estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 9 de Setembro de 1968 institui também este cargo de nomeação neste ciclo de ensino ao determinar que “os directores das escolas poderão propor ao director de serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas “, mantendo intactas as funções de delegado preconizadas para o Ensino Técnico e generalizando-se a todas as escolas preparatórias em 1973, facto que só abrangerá os liceus com a publicação do D.L. nº102/73, seguindo as mesmas orientações quanto à selecção e às competências do delegado.

⁴³ Decreto nº37029/48, de 25 de Agosto.

A revolução do 25 de Abril de 1974, propiciadora da produção de um “*corpus*” legislativo de cariz mais democrático, contribuiu para a criação do delegado como figura de orientação e coordenação pedagógica que passará a ser eleito pelos seus pares, exigindo-se, ao mesmo tempo, a “profissionalização” deste professor. As suas competências são alargadas à gestão e responsabilidade das instalações próprias e do património de cada grupo, disciplina ou especialidade. Normativos posteriores⁴⁴ postulam um perfil próprio para o delegado e, de certo modo, determinam a acção que lhe está subjacente: terá assim a eleição de recair sobre um professor com formação científica e pedagógica, com espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas, “o dinamizador da acção educativa” e um apoio para o professor a realizar a profissionalização em exercício.

A Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro e o seu complemento posterior, DL. Nº211-B/86, de 31 de Julho, embora se constituam como dois documentos orientadores das competências burocrático-mecanicistas que actualmente ainda são exigidas a este actor educativo (Coordenador de Departamento curricular), procuram já, apontar os requisitos que devem possuir os docentes para o desempenho do cargo de delegado. Por isso mesmo, tornam-se os mais ousados e inovadores ao perspectivarem a importância do papel que este actor deve possuir na promoção e troca de experiências e cooperação entre os professores do grupo, no sentido de mútuo enriquecimento, desafios que se esperam actualmente desta figura para a cultura colegial e para a eficácia e autonomia das escolas.

Nos referidos diplomas, o delegado representa os professores no Conselho Pedagógico, orienta e coordena a actuação pedagógica dos professores tendo em vista a formação contínua dos mesmos e acompanha a profissionalização em exercício. Prevê-se a existência de um subdelegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade sempre que haja mais de cinco professores no grupo com cursos nocturnos ou mais de dez no total e o delegado é eleito pelo conselho de grupo.

⁴⁴ DL. Nº769-A/76, de 23 de Outubro, Portaria nº679/77, de 8 de Novembro e Portaria nº970/80, de 12 de Novembro, DL. Nº211-B/86, de 31 de Julho.

Pese embora avanços e recuos, o que nos apraz dizer é que a estrutura de coordenação disciplinar foi progressivamente ganhando importância e a publicação do DL. 376/80, de 12 de Setembro veio reformular a constituição do Conselho Pedagógico e determinar a presença, neste órgão, de professores delegados ou um representante de cada grupo, subgrupo e disciplina, deixando, agora, os Conselhos de Ano de ser referenciados.

Esta importância crescente das estruturas disciplinares com assento no Conselho Pedagógico da Escola veio influenciar a constituição deste órgão, reduzindo a representação dos coordenadores de turma, os Directores de Turma. Acentuou-se a verticalidade disciplinar, com a representação de todas as disciplinas através do delegado de disciplina e os Directores de Turma passaram a ser representados por um único elemento.

Importa salientar que legislação publicada entre os anos 80 a 86, a Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro e o DL. nº 211-B/86 de 31 de Julho, apresenta requisitos necessários para o exercício do cargo, como sejam:

a) Prática docente como profissionalizado; b) reconhecida actualização no domínio científico; c) conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação; d) espírito de iniciativa e de dinamização da acção educativa; e) receptividade à mudança; f) capacidade de relacionamento pessoal e grupal; g) capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas; h) capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo; i) flexibilidade, decisão e abertura à crítica.

Acreditamos que no espírito do legislador estavam subjacentes competências científicas, pedagógicas e relacionais para o desempenho do cargo.

Embora não queiramos alargar em demasia a análise dos normativos legislativos, até porque somos da opinião de Barroso (1991:69) de que “ a análise da evolução da gestão dos estabelecimentos de ensino não se pode confinar ao quadro legal, mas deve ter em conta, tanto quanto possível, a diversidade das práticas”, mantemos a dimensão diacrónica do que temos vindo a expor até porque a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) abriu novas perspectivas de

organização e estruturação das escolas e do ensino e abriu caminho à participação dos professores e a uma escola democrática e autónoma.

Foi, sem dúvida, um marco importante para a viragem da gestão das organizações educativas em Portugal e para a reforma educativa que projectou. A este normativo veio juntar-se a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)⁴⁵, a qual, a partir de 1986, elaborou um Projecto Global de Actividades a desenvolver e promoveu a realização de estudos para a reorganização do Sistema Educativo. É a partir desta comissão que se fazem sentir os novos impulsos que vêm emergindo dos estudos organizacionais da educação, sobretudo a nível do conhecimento da organização escolar e da organização pedagógica.

Sá (1997), sobre a mudança e o impulso trazido por esta comissão à gestão intermédia salienta:

"A gestão intermédia foi o domínio que mereceu um investimento mais inovador no âmbito da Proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas (Documentos Preparatórios II - DP II e Proposta Global da Reforma - PGR), apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) em 1989.

Ao desenhar os modelos de coordenação horizontal a PGR enfatiza a dimensão socializadora da escola e dá grande importância aos órgãos de gestão intermédia, particularmente ao nível da coordenação e orientação educativa. Outra ideia subjacente à proposta CRSE é que o desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa deve estar dependente de uma especialização, prevendo-se uma progressiva profissionalização dos docentes que a desempenhem. A valorização das estruturas de coordenação e orientação educativa está igualmente presente quando se definem as regras de constituição do Conselho Pedagógico, determinando-se que 50% dos seus membros serão originários da coordenação e orientação educativa ".(54,55)

Podemos afirmar que estes documentos preparatórios trouxeram à realidade organizativa a intenção de tornar " mais profissional" a gestão escolar e um impulso nas

⁴⁵ Esta comissão criada em Janeiro de 1986, integrava diversas personalidades e grupos de trabalho que tinham como tarefa a concepção e elaboração de projectos da Reforma do Sistema Educativo Português, um deles dizia respeito à Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário.

lideranças pedagógicas intermédias que a partir dos DL. n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (regime de autonomia dos estabelecimentos do 2.º,3.º ciclos do ensino Básico e Ensino Secundário) e n.º 172/91 de 10 de Maio (Novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas, experimental em cerca de três dezenas de escolas) se foram concretizando.

A publicação do DL. n.º 43/89, de 3 de Fevereiro aborda pela primeira vez a autonomia da escola, a partir da elaboração de um projecto educativo próprio, da responsabilidade de todos os intervenientes na vida escolar, propondo a participação, a partilha de responsabilidades e de poderes, num claro desafio de negociação e de adequação do projecto às particularidades de cada contexto organizacional e local. No entanto, ao partir da ideia que a autonomia exigia condições e recursos que nem todas as escolas possuíam ou que não eram passíveis de se criarem e ao ser lançada como uma condição experimental em algumas escolas, atrofiou a capacidade de inovação e determinação para a acção autonómica. A nível das estruturas de apoio pedagógico-didáctico, a novidade deste diploma está na possibilidade dada às escolas de gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia. O despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro não altera a designação do cargo de delegado e não acrescenta mais características ao perfil e às competências funcionais que ao cargo de delegado diziam respeito, já explanadas em diplomas legais anteriores.

Com a publicação do DL. N.º172/91, de 10 de Maio, que instituiu o *Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, normativo que postula a separação entre direcção e gestão e que cria órgãos intermédios de gestão (departamento curricular, conselhos de delegados de disciplina e de grupo) e seus representantes (chefe de departamento curricular e delegado de disciplina) deu-se um novo impulso à gestão intermédia e introduziu a noção de *Departamento Curricular*. Neto-Mendes, Costa e Pereira (2004:144-145) afirmam mesmo o seguinte:

”Com a publicação do DL. N.º172/91 surge uma *estrutura inédita* ⁴⁶ na tradição escolar portuguesa, no que se refere à organização do trabalho dos professores – *o departamento*

curricular – uma estrutura de coordenação vertical dos professores de uma mesma disciplina (intradisciplinar), mas cujo cariz mais inovador reside no facto de possibilitar a coordenação horizontal dos professores de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar)”.

O Despacho 27/ME/93, por sua vez, define as disciplinas ou grupos de docência que compõem cada departamento curricular e em cada um é criado um conselho de delegados de disciplina e o chefe de departamento é eleito entre os professores que pertencem ao departamento, competindo ao órgão de gestão da escola a definição das atribuições desta figura, expressas no Regulamento Interno da Escola.

Na opinião de Ramos (2001:86), “ com o DL. N°172/91, o legislador pretendeu claramente um esvaziamento no cargo de delegado de grupo, propondo por seu turno, uma valorização e definição do papel de um chefe de departamento curricular, criando mais uma linha hierárquica na estrutura e cimentando, desta forma, o papel deste órgão de gestão intermédia na escola”.

2. Perspectivas actuais: - Do DL. nº 115-A/98, de 04.05 ao DL. nº 15/2007, de 19.01

A perspectiva de escola como centro de políticas⁴⁷ educativas que os anos 90 desencadearam, sobretudo a partir da publicação do DL.n°115-A / 98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação), tem permitido enfatizar a singularidade de cada escola ao possibilitar a organização pedagógica de acordo com as opções dos seus membros expressas no Regulamento Interno. A forma de distribuição dos representantes das estruturas de orientação educativa e dos outros elementos da comunidade educativa (pais e

⁴⁶ Destaque nosso.

⁴⁷ Políticas são planos (em sentido lato) que se traduzem em guias preestabelecidas para orientar os gestores na tomada de decisão (Teixeira, 2005:43)

encarregados de educação, pessoal não docente, representantes locais) com assento no Conselho Pedagógico, é da responsabilidade de cada escola, ficando os critérios definidos no seu Regulamento Interno.

Assim, cada escola define os departamentos curriculares que fazem parte do Conselho Pedagógico⁴⁸ e que são o suporte pedagógico a este órgão de apoio e orientação pedagógica, caracterizado por Fernandes (2002) como “ um órgão de gestão política, de gestão de interesses ou de concertação social”, leitura com que nos confrontámos nas nossas observações no decorrer das reuniões formais deste órgão de que daremos conta em parte oportuna do nosso trabalho.

A partir do decreto-lei anterior, emana o DR. n.º10/99 de 21 de Julho, regulamentador das estruturas intermédias de gestão e no qual são definidas as estruturas de orientação educativa, suas funções e competências (art.º34.º).

Este normativo determina os objectivos destas estruturas ao considerar que elas visam “o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso “.

No mesmo documento, determinam-se igualmente os requisitos para o desempenho do cargo, que se cingem a ser professor profissionalizado e eleito de entre os pares sem obrigatoriedade de formação especializada:

“ Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação

⁴⁸ Neto-Mendes (1999:390) explica que de acordo com o modelo da chamada “gestão democrática”, instituído pelo DL. N.º769-A/76, de 23 de Outubro, complementado pelo Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, o Conselho Pedagógico de uma escola secundária podia chegar a ter 26 elementos, 17 dos quais assumiam a qualidade de representantes do grupo disciplinar ou de delegados de grupo. Actualmente cada escola possui um número variável de membros com assento no Conselho Pedagógico de acordo com os critérios de representação definidos e expressos no Regulamento Interno. O número é, contudo, mais reduzido, não podendo ultrapassar 20 elementos. Na escola do nosso estudo, os representantes coordenadores dos departamentos curriculares do 2º e 3º ciclo são sete e o Conselho Pedagógico é composto por dezassete elementos.

especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores “.

No seu articulado, este Despacho Normativo esclarece que:

“No quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais/encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam”.

É deste normativo que resulta a designação das estruturas de orientação educativa como “ estruturas de gestão intermédia “ e nele se determinam as competências do Conselho de Docentes e do Departamento Curricular. Destas competências salientamos as seguintes:

a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional; b) assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do Agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo; c) identificar necessidades de formação dos docentes; d) analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Deixa também expressas as competências do Coordenador do Departamento para além de outras que possam vir a ser definidas e incluídas no Regulamento Interno de escola. Assim, cabe ao coordenador:

“ a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular; b) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

c) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; d) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; e) promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas ”.

Recentemente, o novo estatuto da carreira docente (DL. nº15/2007, de 19 de Janeiro) vem determinar as condições e a categoria profissional de professores que podem desempenhar o cargo de Coordenador de Departamento, embora continue a eleição a vigorar e a não obrigatoriedade de formação específica e especializada para o desempenho das funções de coordenação. No preâmbulo do referido normativo, o cargo fica limitado aos professores titulares “ ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão” e o seu desempenho tem subjacente princípios de “ mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade ”destes professores.

As tarefas e responsabilidades dos professores titulares coordenadores são expressas no novo estatuto da carreira docente para lá daquelas que estão consignadas no DR. Nº10/99, de 21 de Julho e vão desde a:

a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos; b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório; c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino; até à d) participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.

Em síntese, a partir da análise destes documentos legislativos podemos considerar que o Coordenador do Departamento Curricular é um actor de denominação recente mas cuja responsabilidade transcende a sua condição docente. Compete-lhe acompanhar, orientar, articular e coordenar o trabalho dos outros professores da sua área

disciplinar ou área afim, intervir no processo de avaliação e de admissão na carreira profissional e, quanto a nós, estas responsabilidades exigem competências e características específicas e indispensáveis de carácter pessoal, relacional e técnico – profissional para o seu desempenho e acção.

Consideramos que embora estas tarefas estejam definidas em lei, na complexidade das nossas escolas, muitas outras são desenvolvidas para além daquelas que estão consignadas nos normativos legais.

Voltamos a salientar que o seu trabalho se realiza na esfera de requisitos básicos no âmbito da coordenação e supervisão do (s) grupo (s) de professores como sejam:

- a) A promoção de atitudes de reflexão e investigação, de espírito crítico, b) a capacidade de negociação de planeamento, c) a condução de reuniões e tomada de decisões, d) a relação com outras estruturas internas e externas à organização escolar, e) o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho de grupo e cooperativo e f) a avaliação.

Se, para além do que ficou exposto atrás, perspectivarmos o trabalho de cooperação como um conjunto articulado de iniciativas de âmbito alargado que visam a concretização de objectivos políticos de escola, o coordenador do departamento parece-nos ser um elemento de enorme importância para a prossecução dos objectivos políticos da organização pelo papel e responsabilidades que lhe são exigidas.

3. Estudos existentes no âmbito da gestão intermédia em Portugal

Os contributos das Ciências da Educação e da Administração Escolar têm-se feito sentir na produção e divulgação de trabalhos investigativos sobre diversos domínios da prática e da acção dos actores educativos e das estruturas de funcionamento e organização das instituições escolares.

As pressões sociais e económicas têm, por seu lado, contribuído para a preocupação crescente com a realidade interna de cada escola, com o trabalho dos professores e o desempenho destas organizações educativas. Nos últimos anos, os discursos gravitam à

volta do papel dos professores nas dinâmicas de crescimento e qualidade educativas e na multiplicidade de funções que resultam destes novos paradigmas educacionais. São novos desafios que procuram alterar práticas e comportamentos em função da obtenção de resultados qualitativos e na prossecução da ideia de construção de escolas eficazes. É, no entanto, escassa a produção investigativa sobre as estruturas intermédias de gestão, a nível da Coordenação departamental. Em Portugal, esta problemática nasceu dos trabalhos preparatórios da Comissão da Reforma Educativa em meados dos anos 80 e vem, progressivamente, a ser alvo de preocupações nos últimos anos.

Albuquerque (1998) no seu estudo “Os Departamentos Curriculares e a reorganização pedagógica da Escola a nível intermédio “ procurou dar conta da principal inovação que a Reforma educativa desencadeou no âmbito das estruturas intermédias de gestão: o Departamento Curricular e a figura do Chefe de Departamento. O seu estudo revelou que a tradição da existência da figura do Delegado de disciplina, ao longo dos tempos, serviu os interesses instituídos dos professores e tem vindo a dificultar a ascensão e visibilidade das funções do cargo de Chefe de Departamento curricular, chegando à conclusão que a ” **a lógica da verticalidade e da especialização**” se tem sobreposto ao “**espírito de horizontalidade e de globalização**” que a reforma pretendia.

Procurou, assim, evidenciar alguns constrangimentos à implementação desta figura, destacando a dificuldade em proceder a qualquer tipo de coordenação da acção docente, resultante, em boa medida, da situação de isolamento do acto educativo. Acrescentou a postura igualitária dos professores como factor de desvalorização do papel desta figura que está à mercê da lógica profissional instituída, impeditiva do desenvolvimento de quaisquer competências de avaliação ou de supervisão do trabalho de professores. Para o autor, a cultura colegial dominante impede os Chefes de departamento de assumirem uma liderança efectiva do departamento, ao mesmo tempo que contribuiu para o afastamento de qualquer atitude de superioridade hierárquica e, por consequência, de diferenciação profissional. Conclui, afirmando que a nomenclatura utilizada para este actor – Chefe de Departamento, se torna inusitada porque não desempenha qualquer função de direcção e que foi descurada a preparação da implementação desta reorganização das estruturas intermédias e a formação desta figura para o exercício da multiplicidade de funções exigidas.

Por seu lado, Filipe (1998) realizou uma investigação no âmbito dos papéis do delegado de grupo enquanto estrutura de gestão intermédia na Escola Secundária. O seu estudo teve como objectivo central a identificação, descrição e compreensão da forma como o delegado de grupo se insere na estrutura organizacional da escola e como a sua posição poderá resultar da “ **triangulação das influências protagonizadas pela gestão de topo, pelos docentes da base operacional e pelos próprios delegados**”.

Para o conhecimento desta realidade organizacional e na tentativa de compreender a problemática em estudo, o investigador partiu da análise das opiniões dos professores das escolas estudadas sobre o desempenho do cargo de delegado de grupo e sobre o funcionamento do grupo disciplinar, respeitando “ os princípios ecológicos e etnográficos” de estudo da escola.

As suas conclusões evidenciaram o lugar ocupado pelo delegado de grupo na estrutura organizacional e funcional da escola, questionando o cargo como estrutura de gestão intermédia. Destacou constrangimentos à prossecução dos objectivos do papel do delegado de grupo na coordenação de uma equipa disciplinar, evidenciando o carácter individual e isolado da actividade docente. Concluiu que esta modalidade de trabalho, provocada na maior parte das vezes, pela “fragmentação disciplinar que a formação de base provoca nos conhecimentos dos professores” é uma actuação que condiciona o papel do delegado.

Acrescentou que o papel e a actuação do delegado de grupo estavam, também, condicionados pela “banalização e a proletarização” do cargo ao longo dos tempos, pelas “ baixas expectativas que os professores manifestam sobre o cargo “. e por um desempenho subordinado ao controlo do profissionalismo docente. Finalmente, evidenciou que a grande rotatividade com que o cargo está a ser exercido nas escolas, fazendo com que os professores sejam “ alternadamente subordinados e subordinantes “ aprisiona o delegado a uma colegialidade do grupo disciplinar retirando-lhe “ protagonismo e poder”.

Outro estudo mereceu a nossa atenção ao particularizar a sua abordagem no quotidiano de uma delegada de grupo. Ramos (2001) procurou compreender a problemática do papel deste actor educativo enquanto elemento de uma linha hierárquica existente na organização escola. Ao empreender a sua investigação teve como objectivo analisar as motivações e a actuação da delegada de grupo “ aos

diferentes níveis”, para **caracterizar o papel do delegado de grupo de uma escola secundária em relação “ à sua configuração normativa”, às representações e práticas.**

O seu “estudo de caso singular” obedeceu a princípios etnográficos destacando as práticas efectivas da professora delegada na comunidade educativa e analisando as opiniões dos professores do grupo sobre a delegada.

As suas conclusões expuseram uma delegada de grupo caracterizada pelo dinamismo, pela capacidade de iniciativa e “ totalmente absorvida por tarefas de gestão” que ultrapassam a sua condição de “ professora especialista da sua disciplina”, elemento que favorece a “eficiência global” da escola, pela sua responsabilidade e participação. O seu desempenho é valorado pela comunidade educativa sendo-lhe reconhecida competência científica para a coordenação e supervisão da prática pedagógica. A sua longa permanência e experiência no cargo, com base em eleições sucessivas pelos pares, determinam-lhe “uma hierarquia de autoridade bem definida ” em relação à coordenação das actividades pedagógicas do grupo disciplinar e na representação e relação com os outros órgãos.

Os estudos que expusemos constituíram um substantivo contributo para compreendermos a gestão pedagógica intermédia e o seu enquadramento na organização escolar. Embora a figura abordada não seja a do Coordenador do Departamento Curricular, mas sim as figuras precursoras, o “Chefe de Departamento” e o “Delegado” de Grupo, estes estudos salientaram o papel deste (s) actor (es) na estrutura intermédia de gestão e as representações que pesam sobre o exercício do cargo, revestindo-se de uma enorme actualidade pela importância crescente deste cargo na dinâmicas internas da escola actual e para a carreira profissional dos professores.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



Organização do capítulo

Neste capítulo explicitaremos as principais opções metodológicas que efectuámos no decurso da investigação e os procedimentos a que recorremos para a recolha e análise dos dados⁴⁹:

- A primeira secção sistematiza os aspectos relativos à definição do objecto de estudo bem como as principais questões de investigação que estruturam o referido objecto;
- A secção dois sintetiza as razões da escolha da abordagem qualitativa como matriz do estudo;
- Na secção três abordam-se os procedimentos técnicos de recolha e análise dos dados a que recorremos no decorrer desta investigação;
- Na secção quatro apresentamos uma breve caracterização da escola MAR, do seu momento de vida interna e dos professores que constituem a amostra do presente estudo.

1. Definição da Problemática e Objectivos do estudo

1.1. O Objecto de estudo

O desenvolvimento organizacional e profissional e os processos de actuação dos professores têm feito sentir a importância crescente da coordenação do ensino. Deste modo, os Departamentos Curriculares pela sua constituição e papel são espaços propícios à interacção pessoal e profissional, à construção de saberes pluridimensionais

⁴⁹ Os dados foram recolhidos na escola sede de um agrupamento (vertical) de escolas, constituído há quatro anos. O facto da investigação se centrar nos departamentos Curriculares da escola sede leva-nos a utilizar com alguma frequência o vocábulo “escola” para designar o “Agrupamento de escolas MAR”.

e integradores e à tomada colegial de decisões pedagógicas e curriculares que se reflectem na política educativa de cada escola.

Do mesmo modo, a forma como os professores organizam o seu trabalho e como se relacionam entre si, a adopção de determinadas modalidades de trabalho, tem repercussões a nível da aprendizagem dos alunos e na vida profissional dos professores. Ao constituírem-se em função de critérios disciplinares são, para Lima (2000:66), “ um poderoso factor de criação de subculturas no interior das escolas (...) que diluem, simultaneamente, a importância do estabelecimento de ensino como quadro primeiro de referência dos docentes, passando o departamento a desempenhar esse papel”, perspectiva que entre outras razões, condicionaram a nossa escolha.

Efectivamente, e dada a crescente complexificação dos sistemas educativos e dos papéis atribuídos à estrutura de coordenação e aos professores coordenadores, estes actores têm sido chamados a exercer uma multiplicidade de funções que passam pela coordenação do trabalho dos outros professores (coordenação vertical e horizontal), pela coordenação pedagógica, e, mais recentemente, pelo desempenho das funções de avaliação. Enquanto estrutura com assento no órgão pedagógico, intervém na avaliação interna de escola e ao analisarmos a recente legislação⁵⁰ somos conduzidos ao um novo papel de avaliador na medida em que o coordenador de Departamento passa a intervir no processo de avaliação dos professores integrados no sistema educativo e na admissão de professores na carreira profissional.

Na nossa perspectiva estas novas funções e responsabilidades apontam para novas exigências quanto à formação e ao perfil competencial e profissional destes professores que ultrapassam, necessariamente, aquelas que a gestão do currículo exige.

Estes factores, aliados à nossa experiência profissional e à constatação da escassez de investigações aprofundadas e sistematizadas da problemática que elegemos para o nosso estudo – **a Coordenação do Departamento Curricular e o seu actor** conduziu – nos a descrever e interpretar esta realidade num agrupamento de escolas que se propôs enfrentar o processo de contratualização da autonomia.

⁵⁰ Alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos educadores de Infância e professores do ensino básico e secundário (DL nº15/2007, de 19.01)

1.2. Questões de investigação

As razões que apontámos para a relevância desta estrutura de gestão intermédia, levaram-nos a considerar pertinente aprofundar a análise sobre o papel desta estrutura de gestão intermédia e a definir a seguinte questão central de investigação:

Qual o papel do departamento curricular e do coordenador de departamento na definição das políticas de escola e na gestão intermédia da organização?

Através dessa questão central pretendíamos contribuir para o conhecimento das concepções, práticas e dinâmicas instituídas na gestão intermédia e analisar o seu papel na definição da política educativa interna à escola. Nesse sentido, estabelecemos as seguintes opções de investigação que presidiram à definição de objectivos gerais da mesma:

1. Identificar e descrever as concepções, as dinâmicas e lógicas de acção no interior dos departamentos curriculares;
2. Identificar o papel e a acção do coordenador de departamento na gestão do departamento e o seu contributo para a definição da política educativa de escola.

Tendo presentes estas problemáticas, efectuámos a revisão da literatura e com base no suporte legislativo sobre as estruturas de coordenação, considerámos:

- A Coordenação do Departamento Curricular como estrutura da gestão intermédia da organização escolar;
- As modalidades práticas de trabalho que decorrem dos padrões de interacção profissional no interior dos departamentos curriculares;

- A liderança do Coordenador do Departamento, na medida em que a sua tarefa de coordenação se faz sentir no âmbito da supervisão e liderança dos outros professores.

Estes procedimentos permitiram circunscrever o nosso tema de estudo definido definindo os seguintes objectivos desta pesquisa:

- Identificar os níveis e áreas de intervenção do coordenador do departamento, assim como os constrangimentos que afectam o desempenho do cargo;
- Analisar os processos utilizados pelo coordenador na tomada de decisão, na mobilização dos professores, na negociação e na gestão de conflitos;
- Conhecer o modo como se processa a actividade micropolítica nos departamentos em estudo;
- Analisar o impacto das novas directrizes políticas, em particular a celebração dos contratos de autonomia e o novo estatuto da carreira docente, nas práticas de coordenação;
- Identificar as representações que os actores locais possuem sobre a coordenação do departamento.

Com base nestes objectivos de investigação realizámos três entrevistas exploratórias: a um coordenador de departamento em exercício de funções e a dois professores desse departamento. Estes elementos, conjugados com as leituras efectuadas, permitiram-nos definir as questões “chave” do nosso estudo:

- a. Que perfil deve estar subjacente ao desempenho do cargo de coordenador do departamento?
- b. Como são concebidas as atribuições e o papel do coordenador enquanto elemento da estrutura de gestão intermédia?
- c. Que lógicas de acção e que práticas emergem na coordenação do departamento?
- d. De que modo as lógicas de acção e as dinâmicas dos departamentos influenciam a política interna da escola?
- e. Quais as principais áreas e níveis de intervenção do coordenador de departamento?

- f. Qual a relevância das novas directrizes políticas, em particular a celebração dos contratos de autonomia e o novo estatuto da carreira docente, nas práticas da coordenação?

Importa salientar que estas questões funcionaram, essencialmente, como uma matriz orientadora do estudo, de natureza muito aberta, dado que optámos pela realização de um estudo de natureza qualitativa que de acordo com Bogdan & Biklen (1994:16) pretende mostrar que as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis “ mas são “formuladas com o objectivo de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural” com recurso a estratégias e técnicas qualitativas, permitindo ao investigador qualitativo perceber o processo e o modo como os sujeitos da investigação dão sentido às suas experiências e interpretam a realidade onde se movimentam.

2. Opções Metodológicas Fundamentais

Na investigação educativa podemos distinguir dois paradigmas distintos: o positivista ou racionalista e o naturalista, também designado por fenomenológico, antropológico ou etnográfico.

O paradigma positivista ou racionalista, que prevaleceu até finais dos anos 70, baseia-se numa metodologia de investigação que privilegia a explicação causal assente num processo analítico redutor do complexo ao simples e do heterogéneo ao homogéneo, utilizando, predominantemente, a metodologia quantitativa.

Por sua vez, o paradigma naturalista assenta numa metodologia qualitativa que possibilita a compreensão e o sentido dos fenómenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, dando ênfase às intenções, às motivações, às razões e às crenças dos actores sociais. Salienta a descrição, a indução e o estudo das percepções e baseia-se na recolha, análise e descrição de uma multiplicidade de dados, que permitem

“compreender o comportamento e experiência humanos (...) e o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”(ibidem, 1994:70).

A escolha da opção metodológica é um acto decisivo para a obtenção de respostas adequadas às nossas preocupações, formulações e objectivos até porque ela nos define as linhas de orientação, os métodos e os procedimentos relativos à nossa investigação. A opção por determinado tipo de metodologia no estudo de uma dada problemática ou temática depende de um conjunto de opções por parte do investigador. Como refere Nóvoa (1991:30):

“ As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”.

2.1. A Investigação qualitativa

Estando nós conscientes da diversidade de abordagens metodológicas e da pluralidade de processos, técnicas e instrumentos que é possível utilizar para estudar as diversas dimensões da organização escolar, optámos pela **metodologia qualitativa** orientando os *objectivos da pesquisa para uma abordagem tipo estudo caso*, porque consideramos que esta metodologia é a mais adequada ao nosso objecto de investigação. Interessou-nos, de facto, perceber como se instituem o papel, a acção do coordenador do departamento, as lógicas da acção do grupo profissional em que está inserido e como estes aspectos são percebidos pelos diferentes actores educativos.

Nestas circunstâncias, a adopção por uma perspectiva qualitativa torna-se quase inevitável considerando que o objectivo dos investigadores qualitativos é o de compreender, de forma empírica, o processo perante o qual as pessoas constroem

significados e descrever em que consistem esses mesmos significados (Bogdan&Bilken, 1994:49).

A opção pelo estudo de caso está indissociavelmente ligada à orientação metodológica do estudo pois, de facto, o *estudo de caso* permite-nos um contacto directo com um determinado espaço organizacional no sentido de recolher e descrever as significações que os actores atribuem ao papel e acção do coordenador. Além disso, como tem sido referido por Sarmiento (2000:242), “ o estudo da acção em contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma acção interpretada pelos actores”.

A nossa opção radicou, ainda, no pressuposto que a realidade escolar não é única, mas que, bem pelo contrário, na escola existem múltiplas realidades que interagem influenciando-se, percebidas pelo olhar e sensibilidade dos actores. Nesta linha, interessou-nos uma abordagem que possibilitasse descrições ricas em pormenores, explicações da realidade organizacional da escola, que evidenciassem a complexidade das situações, a dinâmica dos processos e as diferentes perspectivas de análise dos actores educativos (Carmo & Ferreira, 1998). Este é precisamente o ângulo de análise defendido pelas perspectivas qualitativas.

Para as autoras, Silva, Dias e Falcão (1994:74) a investigação qualitativa:

“Centra-se na compreensão de situações singulares e complexas, adoptando uma inspiração fenomenológica que implica a recolha das significações que os actores atribuem à sua realidade através de instrumentos interactivos”.

A nossa pesquisa inscreve-se, por conseguinte, no “paradigma naturalista”, tal como foi definido por Afonso (1994:146):

“ Os investigadores não concebem situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas. Pelo contrário, fazem uma recolha directa da informação relativa a situações reais, processos e fenómenos, que ocorrem no mundo real. Por isso, a investigação qualitativa é frequentemente designada de investigação naturalista em contraste com outras espécies de investigação baseadas em contextos manipulados e pré-definidos”.

A investigação naturalista é uma investigação qualitativa que por natureza é descritiva e interpretativa e torna-se importante que à descrição das situações estejam subjacentes critérios de rigor e consistência, respeitando-se, sempre que possível, os dados recolhidos tal como foram fornecidos ou praticados pelos indivíduos, naquele contexto em que ocorreram e, seguindo as palavras de Carmo&Ferreira (1998:181), neste tipo de investigação tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem, dando validade e fiabilidade aos dados recolhidos e aos resultados obtidos. Ao falarmos desta metodologia de investigação não podemos descurar o papel que o investigador possui na recolha e análise descritiva dos dados como já dissemos. Para Carmo&Ferreira (*ibidem*:181) “ o investigador é *o instrumento* da recolha de dados (...) depende muito da sua sensibilidade, do conhecimento e da experiência”, não deixando de sublinhar que o investigador traz consigo um conjunto de conhecimentos e de experiências. Neste mesmo aspecto Natércio Afonso adianta que:

“A primeira etapa do percurso de construção de um projecto é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (2005:50).

E salienta:

“ (...) O investigador não surge de *mãos vazias* perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projecto. Pelo contrário, deve inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os (re) negar como se fossem obstáculos ou limitações “ (2005:48).

Nesta medida, o investigador qualitativo é também um actor, cujo trabalho assenta, no dizer de Bordieu, citado por Sarmiento (2000,246) na *reflexividade reflexa*, isto é, partindo do quadro conceptual escolhido e das condições ideológicas de partida e da sua observação, tenta chegar a um saber reconstruído daquela realidade singular em estudo.

3. Procedimentos Técnicos de Recolha e Análise de Dados

As características da *investigação qualitativa*, que acabámos de descrever, recomendam a adopção e a aplicação de métodos sensíveis à complexidade do objecto de estudo.

Na nossa recolha da informação empírica, mobilizámos técnicas e privilegiámos actividades e procedimentos característicos da investigação qualitativa: *observação directa não participante, inquérito por entrevista e análise documental*.

Com a *observação directa não participante* procurámos registar comportamentos e situações dos actores em órgãos próprios (Conselho de Departamento e Conselho Pedagógico) capazes de ajudarem à compreensão das relações entre os actores e de analisar as dinâmicas instituídas nos departamentos.

O recurso ao *inquérito por entrevista*, por sua vez, visou recolher dados, na linguagem própria dos sujeitos, sobre as concepções, as lógicas de acção e as dinâmicas dos departamentos curriculares na actual realidade político – administrativa e de gestão das escolas.

A análise documental centrou-se em documentos produzidos pela escola e em documentos produzidos externamente de modo a compreender e analisar o momento de vida da escola MAR.

Um estudo desta natureza e características deve assentar na fiabilidade dos dados. Esta será assegurada através da rigorosa e pormenorizada descrição dos factos observados e analisados, do modo e processos de elaboração do estudo, tendo sempre presentes as palavras de Carmo&Ferreira (1998:218) para os quais a fiabilidade pressupõe “ não só a explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados “.

3.1. A Triangulação

A especificidade e a complexidade das situações em análise, os actores e a problemática envolvida recomendam a utilização de diversas estratégias e procedimentos. Na opinião de Natércio Afonso a melhor forma de enfrentar o problema da complexidade das situações e a validade dos significados expressos, passa pela utilização da *triangulação*. Esta permite clarificar e/ou reinterpretar o (s) significado (s) atribuído (s) à pluralidade de informações obtidas acerca dos actores e dos contextos em análise.

Na mesma linha de orientação afigura-se-nos o proposto por Carmo&Ferreira (1998) ao considerarem que a validade interna do estudo será assegurada pela triangulação dos dados recolhidos pelos diferentes métodos a utilizar como sejam a observação naturalista, a entrevista e a pesquisa documental, coadjuvados pela confirmação, expressa pelos sujeitos observados e entrevistados, dos dados recolhidos e da interpretação feita, e pelo envolvimento dos participantes em diferentes fases do processo.

Sarmento (2000:256) considera que o cruzamento da informação que advém da triangulação dos dados “ é geralmente utilizada como o meio mais poderoso de realização da «confirmação» da informação “. Postulado desta maneira, este acto metodológico poderá evitar a univocidade de perspectivas trazendo riqueza acrescida aos processos de pesquisa e às informações obtidas. Posto que a recolha de dados se articula entre o factual e o humano, a validação implica, quanto a nós, a submissão das versões provisórias da investigação à apreciação crítica dos actores envolvidos, estando sempre avisados que este acto poderá levar à precisão e modificação de pormenores, à problematização de questões até aí inexistentes, à aceitação de factos ou à invalidação de outros. O investigador deve estar preparado para fazer as alterações que decorrerem do veredicto dos sujeitos em análise.

Assim sendo, no presente estudo, tentámos assegurar a validade interna do mesmo pelo recurso a técnicas complementares de investigação – observação não participante, inquérito por entrevista, análise documental – e pela confirmação junto dos inquiridos no estudo não esquecendo nunca que a análise dos dados que resulta destas

técnicas é um processo complexo que depende da tomada de decisões e das escolhas que o investigador tem de realizar, em cada momento, inculcando ao trabalho método, rigor e coerência com o estudo empírico realizado.

Procedemos, ainda, a uma breve descrição do contexto de observação e dos actores educativos participantes no estudo.

Da combinação de métodos e de técnicas, procurámos compreender e descrever o objecto de estudo – **A Coordenação do Departamento Curricular e o seu actor, suas lógicas e práticas e as concepções sobre esta estrutura de gestão intermédia.**

3.2. Técnicas de Recolha de Dados

3.2.1. A Análise documental

O trabalho empírico realizado por nós na escola MAR teve como suporte a análise de vários documentos.

Numa primeira fase do nosso trabalho, a análise documental incidiu sobre os normativos que, numa perspectiva temporal, estabelecem o cargo e as funções de coordenador do departamento e o perspectivam como elemento da estrutura intermédia de gestão na actual realidade organizativa escolar (ver cap.II).

Analisámos, nesta fase, o Relatório de Avaliação Externa da responsabilidade da Direcção Regional da Educação de Lisboa, de onde extraímos as considerações que esta equipa avaliativa fez sobre o papel do coordenador do departamento curricular no seio da organização do agrupamento MAR.

Seguidamente, incidimos a nossa análise sobre documentação oficial produzida e arquivada na escola: actas de reuniões de Departamento Curricular e de Conselho Pedagógico, Projecto Educativo de Escola, Relatório de Avaliação Interna, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades, Plano de Melhoria de Matemática e o “Contrato de Autonomia”.

Na nossa perspectiva, estes documentos internos reflectem as características específicas desta comunidade educativa, as formas de organização, as decisões e a acção dos departamentos curriculares na orientação da política educativa da escola e como

documentos "naturais" (Lüdke e André, 1986), constituíram uma fonte informativa importante de onde pudemos retirar evidências que fundamentaram algumas das nossas afirmações e declarações.

A análise das actas de reuniões formais de Departamento Curricular dos dois departamentos seleccionados para observação não participante e de três Conselhos Pedagógicos foi selectiva. Incidiu sobre actas do ano lectivo em que realizámos a presente investigação e sobre a acta da última reunião do ano lectivo anterior, posto que, quanto a nós, as últimas reuniões de cada ano lectivo traçam a trajectória e arquitectam o lançamento do ano lectivo seguinte. Foram-nos facultadas fotocópias das actas dos departamentos curriculares e uma vez que o órgão de gestão não nos autorizou a fotocopiar as actas do Conselho Pedagógico, efectuámos a consulta na própria escola.

A recolha e análise destes documentos tinha como objectivo compreender as dinâmicas e as lógicas de acção destas estruturas e dos seus actores, o papel do coordenador em cada estrutura formal (DC e CP), as tarefas inerentes ao cargo, a intervenção do coordenador em cada órgão para além de que a análise do conteúdo destes documentos internos nos ajudou a recolher informações e "pistas sobre o estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização" (Bogdan&Biklen, 1994:181).

Não queremos deixar de dizer que a autorização para realizarmos o estudo neste agrupamento de escolas esteve dependente da apresentação do nosso projecto de investigação ao Conselho Pedagógico, "formalismo" que nos levou a explicitar os objectivos e procedimentos do nosso estudo, numa reunião desse órgão em Outubro de 2006. Apesar da nossa ligação profissional e pessoal à presidente do Conselho Executivo, que advém do facto de pertencermos à mesma área pedagógica com reuniões de trabalho mensais, contactada informalmente por nós, o órgão de gestão não quis permitir a investigação sem o aval dos coordenadores de departamento com assento no órgão pedagógico. Para isso, exigiu a nossa presença numa reunião formal de Conselho Pedagógico onde foi apresentado o projecto e as regras deontológicas a que está sujeito o processo de investigação.

Com a receptividade e autorização concedida, a partir desse momento, tivemos sempre acesso aos documentos internos necessários e uma total abertura às instalações da escola e ao contacto com todos os intervenientes.

3.2.2. A observação directa não participante

As actividades de observação não participante que realizámos incidiram principalmente no funcionamento de dois órgãos da escola: Conselho Pedagógico e Conselho de Departamento Curricular.

Realizámos observações a três Conselhos Pedagógicos e a duas reuniões do Departamento Curricular de Matemática e do Departamento de Ciências Naturais, Físico-Química e Tecnologias. Através desta nossa observação, tentámos captar os procedimentos respeitantes à condução das reuniões formais, às actividades aí desenvolvidas, às intervenções e postura do coordenador face aos outros professores que coordena e as dinâmicas de trabalho instituídas. O número de observações efectuadas, embora reduzida, permitiu-nos recolher informação directa sobre o funcionamento destes dois departamentos a partir do papel que o coordenador de departamento desempenha nesses contextos. Permitiu-nos, também, recolher elementos sobre as lógicas que presidem ao funcionamento desta estrutura intermédia de gestão.

Estamos conscientes que a nossa presença, nestes momentos formais, impõe constrangimentos à acção dos intervenientes. Os dados recolhidos podem não ser tão ricos devido à brevidade dos encontros, ao formalismo das interacções e ao nosso papel de observador tornado público. Reconhecendo as limitações anteriores, completámos o nosso estudo através de registos dos momentos informais nas visitas realizadas à escola, sendo esta uma observação não estruturada pois, segundo Cozby (1989:48), citado por Afonso (2005:92) este tipo de observação é conduzida quando o investigador se insere na situação “ e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem (...)”.

A análise das observações permitiu-nos inferir as possíveis conexões entre as situações e o comportamento dos sujeitos, fazendo o cruzamento da diversidade de interpretações para obter explicações do comportamento em função do contexto e da rede de relações interpessoais.

Procedemos, paralelamente, à realização de entrevistas que abrangeram treze professores da escola sede do agrupamento MAR.

3.2.3. A Entrevista

No nosso estudo, o recurso à entrevista prendeu-se com a nossa preocupação e compreensão sobre a percepção que os professores e os próprios coordenadores de departamento detêm sobre o papel e a acção deste actor de gestão intermédia, sobre as lógicas de acção e dinâmicas dos departamentos na actual realidade político-administrativa e de gestão das escolas.

A entrevista é recomendada por Carmo&Ferreira (1998:129) quando “o investigador deseja recorrer a **informadores qualificados** “. Autores como Bogdan&Biklen (1994:93) consideram esta técnica a melhor forma de abordagem porque ela permite que aquilo que entrevistado e entrevistador partilham entre si se revele mais claramente quando este solicitar individualmente as suas perspectivas.

Na impossibilidade temporal de entrevistar todos os membros do Conselho Pedagógico e todos os docentes, limitámos o foco do nosso estudo. Realizámos treze entrevistas semi – estruturadas⁵¹: inquirimos a Presidente do Conselho Executivo / Conselho Pedagógico, quatro coordenadores de departamento, duas delegadas em exercício de funções e seis professores oriundos dos departamentos, cujos coordenadores foram entrevistados. Quisemos, com esta amostra, abranger professores com experiência efectiva em cargos de gestão de topo e intermédia, procurando, deste modo, perceber o que representa para eles as funções e o exercício do cargo. Não quisemos deixar de ter outros olhares sobre a coordenação dos departamentos e, nesta medida, seleccionámos seis professores, seguindo o critério de um com menor tempo de serviço na escola e o outro com maior tempo de serviço na escola. No caso do

⁵¹ Semidirigidas na terminologia de Ghiglione e Matalon (1992)

departamento de Matemática e do departamento de Ciências Naturais, Físico-Químicas e Tecnologias foi possível concretizar este desígnio. Nos outros dois departamentos não nos foi possível respeitar esta premissa por indisponibilidade de dois docentes abordados.

A realização da entrevista – semi-directiva – implica a elaboração prévia de um guião (Anexos p.2.) que se define como um conjunto organizado de funções, de operadores ou de indicadores que estruturam a actividade da escrita e da intervenção junto dos entrevistados. Estruturámo-lo a partir de questões globais iniciais, de ordem muito geral, introduzindo-se sub -questões mais precisas e próximas do quadro de referência do objecto de estudo, a partir de três entrevistas exploratórias e das nossas leituras sobre a temática. Sobre este método Quivy & Campenhoudt (1988: 194) alertam para a necessidade do investigador dispor “ de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas “ deixando livre o caminho ao entrevistado para expressar as suas ideias ao seu ritmo e linguagem. De facto, o guião nunca foi assumido como um documento fixo e exaustivo, que tivesse de ser seguido de forma rígida posto que foi nossa intenção criar condições de abertura para que os discursos pudessem fluir de forma livre e significativa para os actores da nossa amostra.

O entrevistador serviu, essencialmente, de orientação no processo de pesquisa e de interacção.

Deixámos aos entrevistados a escolha do local de realização da entrevista. Os locais variaram conforme o gosto e a disponibilidade dos intervenientes. Assim, efectuámos onze entrevistas na escola, em espaços de salas de aula, no centro de recursos educativos e no único gabinete atribuído a um departamento. Duas entrevistas ocorreram fora da escola. No momento da entrevista, procurámos estabelecer um clima de confiança e de naturalidade entre nós e os entrevistados. Quivy & Campenhoudt consideram este método da entrevista semi-estruturada extremamente vantajoso pela sua flexibilidade e riqueza de testemunhos embora lhe reconheçam alguns inconvenientes ou constrangimentos⁵² que decorrem da competência do investigador para a pôr em

⁵² Burgess (1997:24) adiciona, na nossa perspectiva, outra barreira dependente do entrevistador “ um esforço adicional é requerido para assegurar que o investigador que pertence ao sistema não tome as

prática, da dificuldade da análise do conteúdo e das interações dos intervenientes (*ibidem*:196). Segundo Sarmiento (2000:262) a entrevista pode mesmo tornar-se “embaraçante e um perigoso exame” ou uma *máscara* pelo facto do entrevistador recear, por vezes, a incompreensão das suas verbalizações ou por emitir opiniões e interpretações idealizadas ou ficcionais.

Os entrevistados foram contactados em três momentos:

- O primeiro teve como objectivo conseguir a adesão ao estudo. Fez-se, assim, em contacto pessoal com duas professoras que serviram de intermediárias com os restantes elementos. A partir deste recurso, o contacto telefónico foi o meio mais utilizado para os outros contactos. Para permitir aos entrevistados uma decisão consciente, foram informados dos objectivos e finalidades do estudo e da utilização a dar às informações recolhidas, garantindo-lhes total confidencialidade.

- O segundo momento ocorreu aquando da realização da entrevista, gravada na íntegra em suporte áudio sob consentimento de todos os entrevistados. Foram informados sobre a possibilidade que lhes era dada de terem acesso ao protocolo da entrevista e de alterarem o que considerassem pertinente.

- O terceiro momento ocorreu após a transcrição das entrevistas para que pudessem contactar com os respectivos protocolos.

Estas entrevistas foram organizadas à volta das seguintes unidades:

- a. Representações sobre o papel e a acção do coordenador de departamento curricular;
- b. Estatuto e perfil para o exercício do cargo;
- c. Actuação / estratégia desenvolvida pelo CDC na gestão e liderança do departamento;
- d. Modos de trabalho no departamento;
- e. Lógicas de acção a nível da coordenação departamental;
- f. Impacto das recentes políticas educativas nas dinâmicas do departamento.

coisas por garantidas ou não escamoteie situações que à primeira vista aparecem como demasiado familiares”.

As entrevistas foram transcritas por nós na íntegra, a partir da gravação áudio. Procurámos registar a linguagem original, respeitando as pausas e a fluência verbal de cada entrevistado, marcadas algumas vezes por incorrecções a nível de construção morfosintáctica e desconexão frásica, que mantivemos. Transcritas as entrevistas, solicitou-se aos intervenientes um contacto directo com o protocolo da entrevista pessoal. Confrontados com a possibilidade de clarificarem situações e ideias expostas todos afirmaram que não sentiam necessidade de alterar o conteúdo expresso inicialmente. As entrevistas realizaram-se entre Dezembro de 2006 e Março de 2007 e a sua duração foi em média de 45m a 60 m. Os protocolos descritivos das três primeiras entrevistas permitiram-nos ajustar o guião e a duração das entrevistas. Apesar do guião da entrevista contemplar uma questão sobre dados profissionais, decidimos completar essa informação, solicitando ao Conselho Executivo permissão para contactar os Serviços Administrativos da escola no sentido de obter dados mais fiáveis. Estas duas fontes de informação permitiram-nos obter dados que acreditamos serem mais rigorosos e nos quais baseámos a caracterização dos sujeitos de investigação.

3.3. A análise de conteúdo

Após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição das mesmas. Optámos, posteriormente, por sujeitar a transcrição das entrevistas à análise de conteúdo que organizámos de acordo com as etapas determinadas por Bardin (1994): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, fizemos uma primeira leitura de cada entrevista assinalando passagens do texto que nos pareciam pertinentes para os objectivos do projecto e passíveis de se constituírem como unidades de sentido categorizáveis. A fase exploratória do material conduziu-nos à codificação e categorização. Na fase da codificação, o texto foi “dividido” em fragmentos, preservando as unidades de registo que melhor se adequavam ao conteúdo em estudo. O conjunto inicial de categorias foi sendo

modificado ao longo da análise das entrevistas, num processo dinâmico de confronto constante entre o processo de categorização e as vozes dos actores até à codificação final. Procurámos, pois, ir de encontro ao definido por Bardin (1991:38) no que respeita à análise de conteúdo: “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência a conhecimentos relativos às condições de produção-recepção destas mensagens”.

Deste modo, procurámos, assim, estabelecer as regularidades e recorrências no sentido de identificar características comuns. Apraz-nos, por isso, salientar que a definição dos blocos temáticos emergiu de uma forma indutiva, a partir do discurso dos entrevistados. A matriz conceptual da investigação ajudou-nos, essencialmente, a precisar algumas categorias.

O trabalho efectuado levou-nos a eleger as seguintes áreas temáticas:

- a. Concepções sobre o papel do Coordenador do Departamento Curricular;
- b. As relações profissionais;
- c. Participação nas políticas educativas de escola;

O conjunto de temas foi incorporado numa matriz geral de que resultou o sistema de categorização definitiva e a frequência das unidades de registo (ver anexo F, vol. II, p.121 e ss.) que nos serviu para descrever e interpretar os resultados do estudo no Capítulo IV.

De forma a manter o anonimato dos intervenientes, as entrevistas passaram a estar codificadas da seguinte maneira: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13 sendo que as unidades de registo resultantes foram identificadas com a mesma codificação.

4. A Escola e o contexto local

A Escola MAR, onde desenvolvemos o nosso trabalho de investigação, é um agrupamento de escolas e situa – se num município dos arredores de Lisboa, numa freguesia que viu crescer a sua população nestes últimos dez anos, sobretudo com os Planos de Realojamento de populações carenciadas (PALOP, Brasil, Europa e Ásia) e que o município decidiu implantar nesta zona mais interior do concelho. Anteriormente, a freguesia já recebera migrantes de outros distritos do país, em particular do Alentejo e de Trás-os-Montes⁵³.

A zona é extensa e compreende muitos bairros, alguns deles com características próprias, habitados principalmente por minorias étnicas, que têm vindo a crescer a um ritmo vertiginoso e onde se registam problemas muito específicos como o emprego precário, o desemprego, a marginalidade, o absentismo escolar e a falta de condições de sobrevivência.

A maior parte desta população é constituída por operários não qualificados nas fábricas da zona, na construção civil e também na área dos serviços. Quando desempregados, executam trabalho pontual de vária ordem para poderem subsistir. Há também algumas profissões liberais e quadros superiores de empresas. As actividades económicas predominantes centram-se no pequeno comércio e na prestação de serviços.

De uma zona com características rurais, com bairros clandestinos, este local aparece agora configurado com prédios “ cogumelos” de realojamento, misturados com

⁵³ A caracterização da zona envolvente da escola teve por base, não só a informação recebida pelo órgão de gestão da escola, como é veiculada pela nossa experiência de imigrante neste espaço há quase 20 anos.

casas unipessoais de construção clandestina, num desordenamento urbanístico que espelha a grande heterogeneidade social e cultural e as precárias condições sócio – económicas da população. As infra – estruturas de apoio directo às populações, começam agora timidamente a florescer. A construção de Bibliotecas, de pavilhões desportivos, de Centros Comunitários, de Centros de Educação Infantil, Creches e Infantários têm vindo a dar pequenas respostas a alguns anseios e carências destas populações.

4.1. A Escola MAR

Não podemos deixar de referir as condições históricas que corporizaram a escola num dado momento assim como a evolução e os contextos variados de inserção e actuações e interacções dos actores da comunidade educativa.

A Escola MAR tem, então, a sua existência percorrida por dois momentos singulares que, inevitavelmente, ajudaram a construir a sua identidade e a realidade organizativa e educativa actuais.

A sua criação em 1985, com a designação de Escola Preparatória X, em substituição da Escola Preparatória da Y, durou dez anos lectivos. Em Novembro de 1995 foi escolhido um patrono, passando a chamar-se Escola Básica 2+3 MAR.

O modelo de administração e gestão das escolas (DL. nº 115/A/98 de 4 de Maio), a nova condução da política educativa com a emergência do processo, embora lento, da descentralização do poder e da responsabilidade para as comunidades locais, autarquias e escolas, numa tentativa de aproximar e envolver parceiros educativos múltiplos, dando respostas às necessidades locais de educação (Lei 169/99, de 18 de Setembro que instituiu as competências municipais no âmbito da educação) e o DR.12/2000, de 29 de Agosto (constituição de Agrupamentos de Escola) impuseram a reorganização desta escola, passando a partir do ano lectivo 2003 /2004 a constituir-se como um agrupamento vertical de escolas.

A população escolar abrange, hoje em dia, cerca de dois mil alunos oriundos das localidades envolventes da freguesia. A escola é, segundo na tipologia actual, uma EB2+3 à qual foram agrupadas antigas escolas primárias e jardins-de-infância. A escola sede encontra-se instalada num edifício composto por cinco pavilhões e um gimnodesportivo. Agrupa, agora, sete escolas do primeiro ciclo e duas do pré-escolar.

A preocupação com a promoção do bem-estar da comunidade escolar tem levado esta organização ao estabelecimento de parcerias com o Centro de Saúde, Câmara Municipal, escola de dança e instituições ecológicas. Nos últimos anos foram dinamizados projectos de melhoramento nos espaços exteriores, pátios, repavimentação e nos espaços interiores com o reequipamento de salas de aula, da sala de professores, de directores de turma e do espaço reservado ao Conselho Executivo, serviços administrativos e Centro de Recursos Educativos, remodelações que abrangem alguns edifícios do primeiro ciclo. No seu edifício sede, possui um espaço de hortofloricultura, bancos no pátio exterior e um campo de jogos para apoio à actividade desportiva e vários clubes, entre eles, o de jardinagem. Esta melhoria consubstanciou-se na “compostura” da fisionomia exterior da escola sede o que lhe emprestou um ar mais cuidado e agradável para o visitante e para os seus actores.

4.1.1. O lento caminhar na construção da autonomia

A Escola MAR é actualmente um tabuleiro de xadrez onde se joga o complicado jogo da autonomia e onde se reflectem as tensões entre os discursos do poder político e de política educativa e a acção quotidiana. Enquanto dinâmica localmente construída, o agrupamento de escolas tem procurado encontrar o seu espaço próprio, apostando na responsabilidade de todos os actores educativos e no cumprimento dos compromissos com os projectos de acção colectiva.

Por outro lado, a lógica da avaliação e da prestação de contas, a perspectiva da avaliação como estratégia de desenvolvimento interno e melhoria das escolas, aliadas à vontade política de descentralização de poderes e à recente publicação das Leis da avaliação do ensino superior e não superior tem levado, nestes últimos anos, sobretudo a partir da década de 90, a movimentos de exigência e de pressão sobre o desempenho e a qualidade das escolas e da Administração Pública em geral. Este fenómeno não escapa, evidentemente, a pressões de políticas externas, sobretudo das directivas europeias e a fenómenos internos de pressão social, científica e cultural.

Nesta medida, as políticas recentes compeliram as organizações escolares a repensar os seus modos de funcionamento e a desenvolver mecanismos de auto - avaliação capazes de monitorizarem o seu desempenho e resultados, prestando contas da forma como utilizam e desenvolvem os recursos físicos, humanos e materiais atribuídos, como promovem as aprendizagens e combatem o insucesso, o abandono e exclusão social dos alunos da sua comunidade educativa num caminhar progressivo de consciencialização da responsabilidade tanto da actividade reguladora do Estado como daqueles que avaliam e são avaliados.

A cultura da responsabilidade e da participação das comunidades na gestão das escolas começa a instituir-se como um direito e um dever de todos e parafraseando Clímaco (2005:17) “ a avaliação das escolas tornou-se na mais importante força de mudança cultural da educação durante as últimas décadas, com efeitos em cadeia na organização dos sistemas e da sua organização”.

A escola MAR, contexto do nosso estudo, insere-se nesta dinâmica da lógica avaliativa e da obrigatoriedade da prestação de contas, condição necessária exigida pela Administração Central para alcançar uma mais ampla autonomia.

Esta exigência tem levado esta organização educativa a desenvolver processos e estratégias de cumprimento do desígnio imposto e a instituir a avaliação interna desde o ano lectivo 1999/2000, ano em que elaboraram os primeiros questionários a aplicar aos Encarregados de Educação e que, sucessivamente e em anos posteriores, foram abrangendo, de forma progressiva, outros actores educativos e alunos, alcançando toda a comunidade educativa.

A informação e a reflexão sobre os resultados obtidos nesta avaliação interna levaram a identificar os pontos fortes e fracos de funcionamento desta organização e à

implementação de intervenções com Planos de Melhoria. Para o triénio 2005/2008, propuseram-se intervir prioritariamente na melhoria da disciplina no agrupamento de escolas, nos resultados de aprendizagem a Matemática e na melhoria do funcionamento das estruturas intermédias de gestão.

Estes procedimentos e resultados levaram a comunidade educativa e o seu órgão de gestão a aceitar o convite formulado pela tutela no sentido de uma avaliação externa. Este olhar externo legitimou a vontade de concretização de autonomia plena, a nível administrativo, financeiro e pedagógico o que levou o órgão Directivo a elaborar e submeter o Contrato de Autonomia do Agrupamento à apreciação Ministerial, contrato que será assinado em início do próximo ano lectivo.

Em suma, este agrupamento de escolas vem, progressivamente, ocupando o seu lugar na comunidade local e o seu desejo de autonomia leva-nos a considerar a as palavras de Formosinho para quem “a autonomia para ser consolidada não pode deixar de ser um processo lento e tranquilo...” envolvendo a participação das pessoas e das suas potencialidades (2000:113), considerações que se adaptam à realidade da escola MAR.

4.2. A Organização do Agrupamento e a constituição dos Departamentos Curriculares

O Agrupamento MAR é constituído por dez escolas: dele fazem parte a escola sede, dois jardins-de-infância e sete escolas do 1º ciclo.

O Conselho Pedagógico deste agrupamento é composto por dezassete membros e a distribuição dos Departamentos Curriculares organiza-se conforme a síntese que apresentamos. São sete Departamentos Curriculares do 2º e 3º ciclo: dois deles são unidisciplinares, englobando os dois ciclos de ensino, o de Língua Portuguesa e Matemática. Os restantes cinco são pluridisciplinares e constituem-se do seguinte modo:

Quadro nº3: Constituição dos departamentos e sua representatividade no Conselho Pedagógico.

Departamentos Curriculares	Disciplinas que integram o D.C.	Representantes no C.P.
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	1
Línguas Estrangeiras	Inglês e Francês	1
Matemática	Matemática	1
Ciências Naturais Físicas/Químicas e Tecnologias	Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Biologia, Físico-Químicas, Ciências Homem/Ambiente, Tecnologias Informática e Electrotecnia	1
Ciências Sociais e Humanas	História e Geografia de Portugal, História, Geografia, Desenvolvimento Pessoal e Social, E.MR.C. e outras confissões	1
Educação Artística e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Tecnológica.	1
Educação Física e Musical.	Educação Física e Educação Musical	1
	Presidente do Conselho Executivo	1
	Vice-Presidente do Conselho Executivo	1
	Coordenador do 2º ciclo	1
	Coordenador do 3º ciclo	1
	Representante do pessoal não docente	1
	Representante dos Professores responsáveis por projectos desenvolvidos na Escola	1
	Representante da Associação de Pais	2
	Coordenador do C. Docentes do 1º ciclo	1
	Coordenador do C. Docentes do Pré-escolar	1
TOTAL		17

Quadro síntese extraído do Regulamento Interno da escola MAR

A análise do quadro síntese evidencia-nos que as Expressões e as Línguas estão espartilhadas por várias disciplinas e que a disciplina de Matemática e Língua Portuguesa se constituem como departamentos únicos. Na nossa opinião, esta composição dos departamentos pode não ajudar a uma articulação curricular eficaz na medida em que disciplinas com competências idênticas estão, na prática, separadas. Desconhecemos as lógicas que presidiram a esta organização disciplinar e nem a presidente do Conselho Executivo soube explicar como tinha decorrido este processo. Em conversa informal explicou-nos que em algumas situações se tinham constituído de forma unidisciplinar para não tornar o grupo demasiado grande.

A presença da vice-presidente no Conselho Pedagógico também nos levantou curiosidade. Dois elementos do órgão de gestão reflectem um poder acrescido desta estrutura no órgão pedagógico. Nas nossas observações não participante pudemos constatar o peso institucional do órgão de direcção, sobretudo, pelas directivas que eram apresentadas e que não foram discutidas pelo colectivo de elementos presentes. As orientações emitidas não deixavam lugar a decisões conjuntas do órgão pedagógico.

O corpo docente deste agrupamento de escolas vem progressivamente a estabilizar embora a mobilidade docente afecte, numa percentagem de 10%⁵⁴, o primeiro e segundo ciclo, situação que se espera ver alterada com as recentes propostas ministeriais de fixação do corpo docente às escolas. O número total de professores do agrupamento é de 198 professores, destes desempenham funções na escola sede 114 pertencentes ao 2º e 3º ciclo.

O agrupamento tem sete departamentos na escola sede. O número de professores em cada departamento é variável. Os quatro departamentos, dos quais entrevistámos os coordenadores no nosso estudo, são compostos por um número desigual de professores:

- Matemática: 13 professores;
- Ciências Sociais e Humanas: 16 professores;
- Educação Física e Musical: 11 professores;
- Ciências Naturais, Físico-Química e Tecnologias: 13 professores

Os restantes três departamentos têm em média doze professores.

⁵⁴ Informação obtida junto do órgão de gestão.

4.3. Os participantes no estudo

Ao longo deste capítulo temos vindo a caracterizar o contexto e a escola onde se desenvolveu o nosso estudo e, na introdução, apresentámos as razões que fundamentaram a nossa escolha. Reafirmamos que um dos critérios de selecção da escola MAR se relacionou com a peculiaridade desta escola ao ter optado por aceitar o repto da tutela ministerial de sujeição ao contrato de autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Por isso mesmo, quisemos compreender e interpretar o papel da estrutura de gestão intermédia, os modos de funcionamento e o contributo desta estrutura na gestão intermédia da organização para a política educativa de escola, neste agrupamento que tem apenas quatro anos de estruturação vertical.

Tal como a escola, a escolha dos participantes no estudo foi feita por amostragem intencional. Optámos por seleccionar treze professores. Todos eles foram entrevistados. Uns desempenham actualmente o cargo de coordenador de departamento, outros já o tinham desempenhado em anos anteriores e apenas dois professores nunca exerceram cargos de coordenação de departamento ou de delegado de grupo ou representante de disciplina.

Entrevistámos quatro coordenadores em exercício de funções e, no mínimo, um professor desse departamento. A nossa intenção foi que, para cada coordenador entrevistado houvesse sempre a percepção de outro professor do mesmo departamento sobre o papel desta estrutura de gestão intermédia. Neste sentido, poderíamos aceder a uma multiplicidade de perspectivas sobre o mesmo fenómeno.

Não quisemos deixar de lado a perspectiva do órgão de topo sobre a coordenação departamental. Para isso, entrevistámos a presidente do Conselho Pedagógico que é, simultaneamente, presidente do Conselho Executivo.

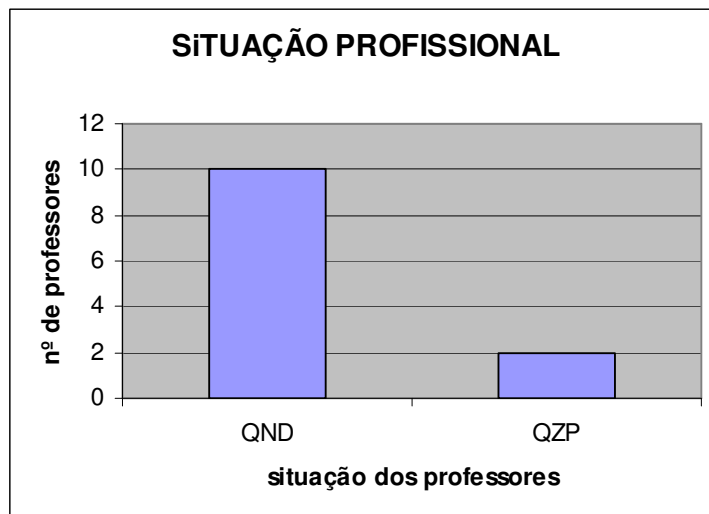
Para observação não participante, seleccionámos, somente, dois departamentos e os dois coordenadores de departamento curricular partindo do requisito da constituição do departamento, isto é, um departamento unidisciplinar, como por exemplo o departamento curricular de Matemática, e outro, pluridisciplinar, o departamento

curricular de Ciências da Natureza, Ciências Físico-Químicas e Tecnologias, ambos das áreas científicas.

Foi, também, nossa preocupação que integrassem o grupo de seleccionados, professores que tivessem iniciado nesse ano a sua actividade no departamento em observação de modo a enriquecer a informação obtida. Como sujeitos pouco integrados no contexto desta escola, o seu reduzido conhecimento e distanciamento em relação à micropolítica de escola, seria, quanto a nós um factor de enriquecimento do nosso trabalho.

Tendo como base dados fornecidos nas entrevistas, completados pelos Serviços Administrativos da escola, e em conversas informais com os entrevistados, passamos a caracterizar os intervenientes no estudo quanto à idade, sexo e situação profissional.

Gráfico 1: Situação profissional dos professores da amostra

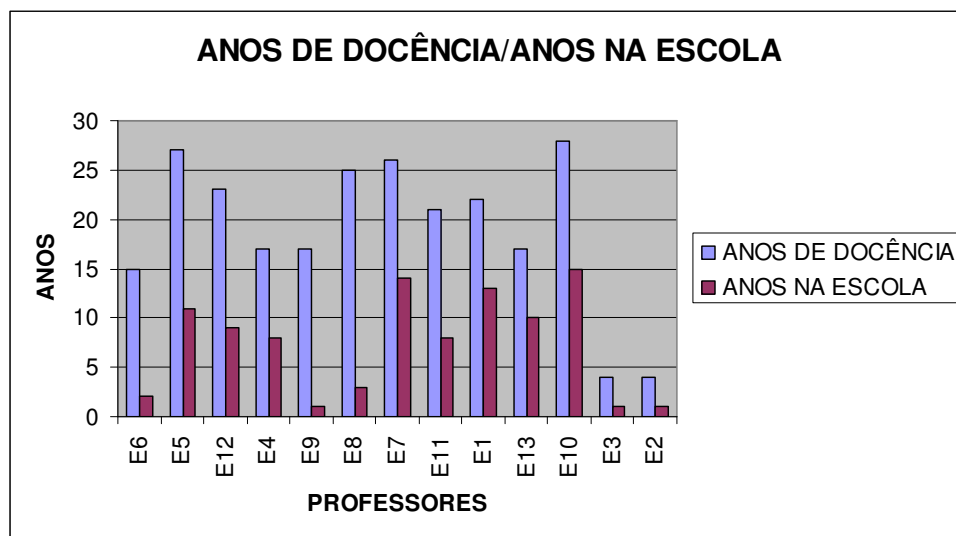


Estudos apontam para uma população docente essencialmente feminina. A escola MAR integra esta mesma característica se bem que no nosso estudo haja um equilíbrio nos coordenadores dos departamentos entrevistados com assento no Conselho Pedagógico: dois homens e duas mulheres. Dos restantes nove inquiridos no estudo, e que não desempenham actualmente cargos de coordenação curricular, dois são homens e sete são mulheres. A média de idades ronda os 45 anos aproximadamente. Só dois

professores não pertencem ao quadro de nomeação definitiva deste agrupamento de escolas.

Ao seleccionarmos os sujeitos de investigação, a nossa preocupação foi a de obter um grupo de entrevistados com conhecimento da realidade da Escola MAR, integrados na micropolítica e participantes / contribuintes na cultura de escola complementado por docentes pouco integrados neste contexto escolar. Do mesmo modo, os anos de docência permitiram-nos salientar a experiência profissional dos inquiridos.

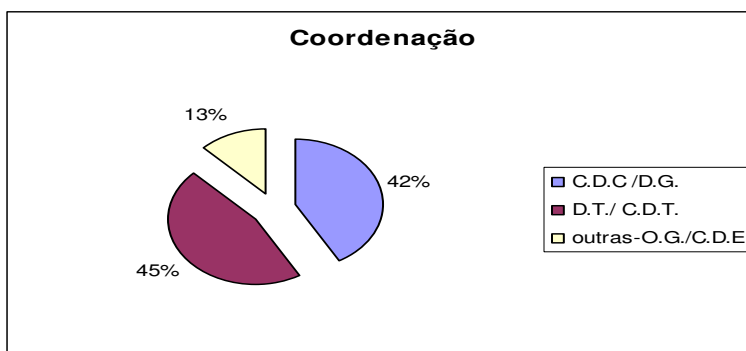
Gráfico 2: Anos de serviço: na docência e na escola MAR



Do quadro exposto podemos verificar uma significativa experiência profissional de onze dos treze inquiridos, com mais de cinco anos de serviço docente. O gráfico evidencia-nos que 8 dos 13 inquiridos se encontram na escola há mais de cinco anos. Na nossa perspectiva, o facto dos professores terem uma grande experiência profissional aliada à permanência na mesma escola permite demonstrar a vivência destes intervenientes no seio dos departamentos a que pertencem, a percepção que eles possuem sobre a gestão interna e a dinâmica desta estrutura e, concomitantemente, possibilita perceber as lógicas que presidem a acção dos intervenientes na gestão intermédia e as relações que se estabelecem no interior dos departamentos curriculares.

Questionados sobre que cargos desempenhavam actualmente ou desempenharam em anos anteriores, o resultado permitiu-nos constatar que todos possuem experiência de coordenação.

Gráfico nº3: Cargos desempenhados



C.D.C. = Coordenador de Departamento Curricular / **D.G.**= Delegado de grupo

D.T.= Director de Turma / **C.D.T.**= Coordenador de Directores de Turma

O.G.= Órgão de Gestão / **C.D.E.**= Coordenador do Desporto Escolar

Todos os nossos entrevistados desempenharam, ou desempenham, cargos intermédios de gestão nesta ou noutras escolas, ou no âmbito da Direcção de Turma ou na Coordenação do trabalho dos professores (delegados ou representantes de disciplina). Uma docente é, actualmente, presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico. Outra professora exerceu o cargo de vice-presidente noutra escola. Só dois professores nunca exerceram a coordenação disciplinar e salientamos que um desses professores tem mais de quinze anos nesta escola. Soubemos também que a coordenadora que exerce actualmente funções no departamento curricular a que pertence esta professora foi eleita mal chegou à escola e era a mais nova do departamento no ano lectivo 2005/2006. Alguns professores que actualmente não exercem o cargo de coordenação de departamento curricular disciplinar, exercem ou já exerceram o cargo de coordenação pedagógica dos professores de um Conselho de Turma (Directores de Turma), ou Coordenadores dos Directores de Turma ou coordenação do Desporto Escolar. Neste sentido, consideramos que embora nem todos tenham a mesma experiência profissional, assumem ou assumiram funções que

permitem emitir uma apreciação experiente sobre as dinâmicas de coordenação e sobre a coordenação de grupos de professores.

O número médio de anos no desempenho do cargo de coordenador é de três anos. Ao lermos o Regulamento Interno da escola MAR onde está definido o número de anos de duração dos mandatos da Coordenação Disciplinar, verificamos que os Coordenadores cumprem os mandatos para os quais foram eleitos ou indigitados pelos professores do departamento. Não se estranha que assim seja, pois é decorrente dos dados das entrevistas, *a eleição dentro da rotatividade do cargo* era um dos principais critérios de selecção do coordenador. Foi esta a situação para três dos quatro entrevistados. A excepção a este critério esteve apenas na selecção de um coordenador cuja vitalidade no cargo (dez anos) se prende com características pessoais, competências didácticas, relacionais e de gestão e conhecimento da realidade micropolítica da escola (ver Cap. IV).

Os quatro coordenadores de departamento curricular entrevistados não possuem nenhuma formação especializada no âmbito da supervisão pedagógica de professores ou outra formação relacionada com a gestão de recursos humanos ou no âmbito da didáctica das disciplinas.

Segundo apurámos este défice de qualificações no domínio das estruturas de gestão intermédia abrange todos os coordenadores de departamento com assento no Conselho Pedagógico da escola MAR. O único elemento com representatividade no Conselho Pedagógico e com formação especializada em Gestão e Administração Escolar é a presidente do Conselho Executivo/Conselho Pedagógico.

Com esta caracterização que fizemos, tentámos facultar alguns indicadores dos sujeitos do nosso estudo que permitem enquadrar e contextualizar as suas perspectivas e a percepção que têm sobre o papel da estrutura de gestão intermédia pela singularidade organizacional e funcional que caracteriza este agrupamento de escolas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS



Introdução

Os normativos legislativos determinam as funções que estão inerentes ao papel do Departamento Curricular e do respectivo coordenador. Contudo, as práticas envolvem processos que os normativos não contemplam. Ao estudar esta estrutura de gestão intermédia, o nosso objectivo foi o de interpretar e analisar, na prática quotidiana, o seu funcionamento, conscientes que as dinâmicas internas aos departamentos se repercutem nas práticas educativas, na política educativa e na cultura de cada escola.

Este nosso propósito tinha de se alicerçar em elementos consistentes. Assim, apoiámo-nos na observação em contexto de trabalho, na análise de documentos produzidos pela escola e na voz dos actores envolvidos. De facto, falar em análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe e que foi conseguido a partir da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Na tentativa de dar sentido ao material recolhido durante a nossa pesquisa empírica, identificámos três grandes temas de análise (ver quadro 4). São eles que estruturam a reflexão que efectuaremos ao longo deste capítulo. Assim, abordaremos as:

1. As Concepções sobre o papel do coordenador de departamento curricular;
2. As relações profissionais;
3. A participação do (s) departamento (s) nas políticas educativas de escola.

Quadro nº4: Síntese dos temas e das categorias

TEMAS	CATEGORIAS
1. As Concepções sobre o papel do Coordenador do Departamento Curricular	1.1. O Perfil do coordenador: competências fundamentais e critérios para o desempenho do cargo 1.2. O estatuto do coordenador 1.3. As funções do coordenador 1.4. Fragilidades no desempenho do cargo
2. As Relações Profissionais	2.1. Modos de relação profissional 2.2. Perspectivas sobre a colaboração docente
3. A participação do departamento nas políticas de escola	3.1. As dinâmicas do departamento 3.2. Padrões e áreas de participação 3.3. Visão sobre as políticas educativas contemporâneas

1 – TEMA 1 – CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR DO DEPARTAMENTO CURRICULAR

A complexidade organizacional das escolas actuais vem exigindo que os indivíduos colocados nos diversos níveis de gestão detenham uma multiplicidade de competências para fazer face à diversificação de estatutos e de papéis que têm de desempenhar.

A Coordenação de Departamento Curricular é um dos níveis de gestão escolar com responsabilidades no âmbito da gestão pedagógica e educativa e a actuação do coordenador pressupõe um conjunto de requisitos circunscritos num actor de modo a potenciar um eficaz funcionamento desta estrutura intermédia de gestão, sobretudo, numa conjuntura caracterizada por uma tentativa de transferência de competências e da implementação de uma gestão centrada nas escolas.

Importa, por isso, conhecer os requisitos que os professores inquiridos consideram prioritários, o estatuto que atribuem ao papel do coordenador e a forma como analisam as funções que desempenha. Nesse sentido iremos proceder, de seguida, à análise de categorias relativas às concepções sobre o papel do Coordenador do Departamento Curricular, partindo das seguintes categorias:

1.1. O Perfil do coordenador: competências fundamentais e critérios para o desempenho do cargo

1.2. O estatuto do coordenador

1.3. As funções do coordenador

1.4. Fragilidades no desempenho do cargo

1.1. O Perfil do coordenador: as competências

A preocupação com os requisitos que deve possuir o actor educativo que coordena as actividades dos professores tem feito parte da regulamentação oficial sobre esta estrutura intermédia, desde a sua institucionalização na estrutura global da organização escolar a partir do Ensino Técnico até à actualidade, embora nem sempre de forma explícita e marcada por condicionantes temporais. De facto, tornou-se sempre necessária uma figura com responsabilidades sobre o trabalho dos outros profissionais (Mintzberg, 1995).

As entrevistas realizadas permitiram-nos identificar dois aspectos principais, relativos ao perfil do Coordenador do Departamento:

- As competências fundamentais para assumir o desempenho do cargo;
- Os critérios que os professores consideram essenciais para seleccionar o coordenador do departamento curricular.

Com base nos indicadores identificados construímos o seguinte quadro:

Quadro nº 5: 1.1. Perfil do coordenador de departamento curricular

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	Total
1.1.1.Competências	Capacidade de relacionamento	E1(1),E4(1),E5(3),E7(1),E8(1),E9(1),E12(1),E13(1)	10
a) Interpessoais	Mediador	E1(1),E2(1),E4(1),E5(1),E8(1),E12(2),E13(2)	9
	Motivador	E1(1),E2(1),E4(1),E6(1),E8(1),E9(1),E12(2)	8
	Disponibilidade /voluntarismo	E3(1),E4(1),E9(1),E10(1)	4
			31
b) Profissionais	Competência pedagógica, científica e didáctica	E1(3), E2(1), E3(1), E4(5),E5(4),E6(3),E7(2),E8(4),E9(2), E10(1), E11(1), E12(2)	29
	Responsabilidade pelo grupo	E3(1), E4(1),E5(1), E9(1),E12(1),E13(1)	6
	Mérito profissional	E1(1),E5(1), E8(1),E9(2),	5
	Avaliador pedagógico	E11(1)	1
			41

c) De liderança	Espírito de líder /Capacidade de liderança Dinâmico	E1(2),E2(4),E4(1),E5(2),E7(1),E8(1),E9(1),E11(2),E12(3),E13(1)	18
		E1(1),E2(3),E4(4),E6(2),E8(1),E9(1),E10(1),E11(1),E12(4)	18
			36
1.1.2 Critérios de selecção	Competências profissionais, científicas e pedagógicas	E1(2), E2(1), E3(1), E4(5),E5(4),E6(3),E7(2),E8(5),E9(3), E10(1),E11(2), E12(2),	31
	Capacidade de liderança	E1(2),E2(4),E4(1),E5(2),E7(1),E8(1),E9(1),E11(2),E12(3),E13(1)	18
	Disponibilidade/gosto/apetência, motivação	E3(1),E4(4) ,E5(2),E6(2), ,E9(3),E10(1)	13
	Competência interpessoal	E1(1),E4(1),E5(3),E7(1),E8(1),E9(1),E12(1),E13(1)	10
	Ausência de alternativas	E4(2),E5(1), E10(1), E11(1)	5
			75
Total das unidades de registo da categoria			183

1.1.1.Competências fundamentais

Chamados a pronunciarem-se sobre as competências exigidas para o desempenho do cargo de coordenador, os professores inquiridos apontaram como essenciais competências profissionais, interpessoais e de liderança. Perspectivaram-no como um professor que deve ser conhecedor das matérias científicas / conteúdos do seu departamento e da didáctica específica, com responsabilidade sobre grupo de professores, sobressaindo a preocupação dos inquiridos com a sua capacidade de relacionamento, a experiência pessoal e o dinamismo que deve ser exigido a este actor educativo.

Reconhecem, ainda, que deve possuir uma capacidade de relacionamento e de liderança capaz de mobilizar para a acção. A sua capacidade de liderança está ligada à dinâmica das equipas de trabalho “ *capacidade de coordenador o grupo de trabalho*”, com características como o interesse, o espírito de equipa e a capacidade de organização e cooperação. De facto, os nossos entrevistados reconhecem que o saber científico e técnico se deve aliar às competências interpessoais.

Consideram que o coordenador do departamento deve ser uma pessoa disponível, capaz de harmonizar o grupo de trabalho, nas várias situações de trabalho concreto, regulando intervenções (o debate de ideias) e tempo de duração dos encontros formais e as várias sensibilidades e interesses pessoais. Depreende-se, igualmente, das afirmações proferidas que o coordenador é visto como um moderador do ambiente de trabalho e das relações entre professores, tanto a nível interno do departamento como na relação com outros órgãos.

Parece – nos estar subjacente às opiniões registadas, o conceito de um coordenador que potencie a acção, manifestando capacidades de coordenação e condução de equipas e de gestão de projectos, alguém capaz de encorajar e facilitar a participação de todos na tomada de decisões. Registamos algumas opiniões:

“Um coordenador de departamento deve ser um líder do departamento, deve ter conhecimentos científicos capazes de transmitir aos colegas esses conhecimentos, deve saber gerir as relações pessoais entre os colegas e deve saber avaliar o desempenho dos seus colegas “. (E7)

“Eu acho que as questões de liderança são muito importantes. Ou seja, se não for reconhecido algum tipo de liderança ao coordenador, acho que fica um pouco difícil as coisas funcionarem, eu pelo menos tento que a minha intervenção seja mais de influenciar, de ajudar globalmente todos a encontrarem o seu caminho do que outra coisa do género “. (E12)

“Deve ter determinadas características como um bom relacionamento interpessoal com os colegas, deve no ponto de vista humano, ser uma pessoa bem formada, uma pessoa humana, receptiva, dialogante e sob o ponto de vista técnico e pedagógico, também deve ter qualidades, isto é, que minimamente esteja dentro dos assuntos e tenha capacidade de comunicar com os colegas para avançar com o trabalho necessário”. (E9)

“ Tem de ser uma pessoa motivada, dinâmica, ter qualidade pedagógica e científica”. (E6)

“Para já tem de ser uma pessoa que saiba liderar a reunião e gerir conflitos e que consiga que as pessoas trabalhem”. (E1)

Podemos deste modo inferir que se evidenciam competências pessoais e relacionais a par das competências de liderança e das competências científicas. Assim, ao compararmos a perspectiva da nossa amostra com normativos legais, somos de opinião que a lei configura as mesmas qualidades essenciais. Ao abordar o Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, por exemplo, consideramos que o espírito do legislador estava imbuído da mesma perspectiva ao recomendar para a selecção/eleição do delegado de disciplina, figura precursora do CDC, critérios com base em competências idênticas às seleccionadas pela nossa amostra: “ o delegado deverá ser escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança”. (ponto 20)

Em suma, apesar da importância concedida às competências científicas e técnicas donde advém o poder de especialidade deste actor, somos levados a interpretar as opiniões dos professores de acordo com investigações recentes no domínio da Gestão Educacional que advogam a necessidade da existência de líderes profissionais e pedagógicos, mobilizadores, numa postura de ruptura com o modelo burocrático defensor de “organizações piramidais” e de uma visão técnica e racionalizante da vida escolar (Barroso, 2000:169). As opiniões dos inquiridos expressam a visão de um coordenador de departamento dialogante e empenhado em exercer uma liderança colaborativa e empreendedora, alguém com capacidade e espírito de liderança, capaz de incentivar e promover a participação de todos na resolução de problemas inerentes à organização escolar. Perspectiva-se, a nosso ver, uma liderança transformacional de matriz colegial, assente em princípios democráticos, orientada para o desenvolvimento e mobilização para a acção dos profissionais do ensino⁵⁵.

⁵⁵É evidente que esta perspectiva não exclui, antes pressupõe o domínio de competências “técnicas” adequadas ao contexto onde a liderança se exerce: o domínio científico – pedagógico.

1.1.2. Critérios para o desempenho do cargo

Os critérios de selecção para o exercício das funções de coordenador interpenetram-se com as qualidades e competências ideais expressas pelos inquiridos no ponto 1.1.1. (competência profissional, capacidade de relacionamento e de liderança), acrescidos de outros requisitos como a experiência profissional, a disponibilidade e gosto pessoal e a formação adquirida (seja por via académica ou experiência)

Assim, contribuem para a escolha deste elemento da gestão intermédia, o conhecimento deste actor – coordenador sobre o sistema educativo e organizacional que decorre, na visão da professora E9, do tempo/anos de experiência profissional:

Acho que é um cargo de grande responsabilidade e com dois ou três anos de leccionação não permite ter uma noção abrangente do sistema, porque lhe falta a visão que se adquire com muitos anos de experiência e de trabalho, e com o conhecimento mais concreto do terreno. Uma experiência de dois ou três anos não permite ter uma visão abrangente sobre organização escolar, sobre os alunos, sobre o sistema educativo, sobre tudo”. (E9)

“Esse cargo deve ser exercido por um professor que a nível de experiência e de tempo de serviço, deve preencher requisitos a nível humano para preencher esse cargo e, nessa medida, deve ser escolhido com cuidado e com critério e não deverá ser um “simples professor”. (E9)

Do mesmo modo, a disponibilidade e o gosto pessoal para o exercício do cargo, o dinamismo e a gestão das relações fazem parte dos critérios de selecção:

“Em primeiro lugar tem de estar interessado em desempenhar o cargo, há tão poucas pessoas interessadas nos cargos (por assim dizer) pedagógicos que é importante estar motivado. Dos que estão motivados, nem todos possuem competências sociais para o desempenho, para resolver conflitos, para fazer a interrelação com o Conselho Executivo e com o grupo, tem de ter interesse, vontade de fazer, melhorar, motivar os outros”. (E4)

“Deve ser eleito como até aqui tem sido pelos elementos do grupo, por critérios de dinamismo, espírito de liderança, iniciativa, tentar ser bastante ...tentar arranjar forma de juntar as pessoas, sobretudo quando não se dão bem”. (E2).

“Aquele que não tenha capacidade de estar à frente de um grupo e de exercer algum tipo de influência, dificilmente terá capacidade para exercer o cargo, depois algum conhecimento do funcionamento das coisas todas, seja de legislação seja de como por a disciplina a funcionar de organização, ... (E12)

Vimos que ao serem questionados acerca dos critérios que deviam presidir à selecção dos coordenadores, os nossos inquiridos salientaram globalmente critérios relacionados com a experiência de ensino, a capacidade de coordenação, a liderança de grupos, o dinamismo e as boas relações interpessoais, a disponibilidade e gosto pessoal para o exercício do cargo, *“ dar-se bem com todos, ser dinâmico e ter espírito de liderança “ e “ acima de tudo deve gostar desse cargo”* e possuir alguma formação pois *“não é só a experiência que vai ajudar. A formação é necessária”. (E8)*

Decorre deste conjunto de competências essenciais atribuídas pela nossa amostra, a perspectiva de um actor organizacional que sobressai do grupo de professores, por critérios de experiência profissional, dinamismo e capacidade relacional. No entanto, nem sempre as práticas são congruentes com os discursos organizacionais e pedagógicos. Neste agrupamento MAR, por exemplo, constatámos que dos quatro coordenadores da amostra, apenas um foi eleito pelos seus pares dando continuidade ao seu trabalho de onze anos, em reconhecimento do seu mérito profissional. Dois desempenham o cargo devido à rotatividade que o departamento instituiu e uma coordenadora foi “ eleita” pelo grupo de professores, mal chegou à escola, porque nenhum dos professores mais antigos quis assumir essa responsabilidade. Importa, por isso, tentar compreender qual o estatuto “real” dos Coordenadores de Departamento Curricular nas Escolas Portuguesas.

1.2. O estatuto do coordenador

Após a apresentação das características e qualidades s que estão subjacentes ao perfil do coordenador “ideal”, procurámos saber se consideravam este cargo com estatuto e reconhecimento. Neste domínio, a análise das entrevistas permitiu identificar as seguintes subcategorias relevantes para a compreensão desta problemática:

- a) Situação actual;
- b) Possibilidades ou factores de valorização do cargo.

Quadro nº 6. 1.2. O estatuto do coordenador

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	
1.2.1. Situação actual	Sem reconhecimento valorização	E3(1),E4(1),E5(1),E6(1),E8(1),E11(1),E12(2),E13(1)	9
	Paridade de funções	E5 (2), E7 (2), E8 (1), E11 (1), E13 (2)	8
			17
1.2.2. Factores de valorização	Compensação salarial/condições financeiras	E1(1),E2(1),E3(1),E5(1),E11(1)	5
	Menor carga lectiva / tempo para...	E2(1),E3(1),E4(1),E5(1)	4
	Elogio /reconhecimento do mérito fissional	E4(1),E5(1),E6(2)	4
	Criação de condições estruturais	E5(1),E11(1)	2
			15
Total das unidades de registo da categoria			32

1.2.1. Situação actual

Em contraste com o perfil definido para o Coordenador do Departamento Curricular, os entrevistados referem que este detém um estatuto institucional pouco valorizado. Atribuem reduzida valorização do cargo à falta de reconhecimento por parte dos órgãos de gestão da escola, que é extensiva aos restantes professores e, por vezes, ao próprio coordenador quando o cargo lhe é “imposto” pelos pares.

Entendemos recorrer a partes do discurso dos docentes para dar uma ideia dos aspectos referidos:

“Acho que não, porque ninguém valoriza nada, embora eu valorize sempre o trabalho dos colegas, uma palavra de incentivo, de carinho, faz sempre bem. (...)”. (E5)

“ Penso que não. Neste momento as pessoas podem gostar mas não é valorizado nem em termos de tempo disponível nem no papel que representam”. (E4)

“Acho que é visto como imposição e que a questão é seriam valorizados em termos, não sei se seria possível, arranjar um extra no ordenado para, já que é um cargo de gestão, ter um plafond, ou então em termos de horas”. (E2)

“Penso que não. Podiam reconhecer o mérito (...). Pode passar pelo elogio quando se faz um bom trabalho, (...). Olha até os próprios membros do departamento”. (E6)

“Não, não acho muito, não me parece. Sabes, nós lidamos com pares, com iguais, por isso não damos a valorização ao cargo em si. É um colega que está ali, apenas tem a função de coordenar os trabalhos e gerir as coisas, tem mais responsabilidades, obviamente, mas não tem valorização”. (E13)

Efectivamente, o que temos vindo a assistir a este nível de gestão é que, de facto, exercer este cargo não legitima nenhuma distinção no estatuto profissional do professor. Em primeiro lugar, o próprio acto de escolha não tem contribuído para uma dignificação do cargo e do actor. Tanto neste agrupamento como noutras escolas, os mecanismos e os critérios de selecção escamoteiam o verdadeiro valor desta estrutura de coordenação pedagógica e educativa. Deparamo-nos, na prática organizacional, com uma grande distância entre o perfil ideal definido pelos nossos entrevistados e os critérios reais subjacentes à selecção do coordenador. Se atendermos à nossa amostra, sete dos entrevistados referiram que o coordenador tem sido formalmente eleito pelos seus pares mas a essa eleição raramente têm presidido critérios na base de competências. Por detrás da sua escolha emergem, sobretudo, estratégias micropolíticas e colegiais que reforçam o papel pouco dignificado e a sujeição à vontade e aos interesses dos pares. Inserem-se neste quadro, as práticas de rotatividade “mecânica” ou de continuidade “compulsiva.” De facto, a eleição dos coordenadores tem sido condicionada pela indisponibilidade de

alguns professores em exercer cargos de responsabilidade de gestão, pela mobilidade docente e, nalguns casos, pelo reduzido número de docentes do departamento.

Estes constrangimentos levam-nos a inferir que a eleição do coordenador, em alguns departamentos e, em particular, nos dois observados, tem estado assente ou numa rotatividade consentida ou numa eleição “mascarada”.

“ Há muita gente que está por uma rotatividade dentro dos grupos, dentro do departamento por uma rotatividade mecânica que não tem nada a ver com as características pessoais, com desempenho. Haverá outras pessoas que por vontade ou por capacidade de valorização própria estarão mais adaptadas à real necessidade dessa função, mas há um trajecto a fazer por toda a gente. Já conheci excelentes coordenadores de departamento. Já conheci pessoas que estão lá por ter que estar lá e estão lá aquele prazo e depois querem ir-se embora rapidamente, ...”. (E12)

Mas acontece, também, que o facto de se continuar no exercício do cargo pode derivar da ausência de vontade de outros elementos do departamento.

“ fui representante de disciplina com uma certa regularidade, pois os colegas não estavam muito dispostos a isso “. (E4)

“ apareceu a possibilidade de me escolherem em alternância e a partir daí tem-se mantido porque não tem aparecido ninguém ou de fazer o mesmo ou de fazer diferente não tem aparecido ninguém com vontade de me substituir.” (E11)

“ O critério da rotatividade relativamente aos grupos disciplinares. Antes de assumir o departamento tinha sido uma colega de X do 2.º ciclo. Ela ia-se embora da escola e também terminou o mandato e falou-se no departamento em quem poderia substitui-la e falaram logo no meu nome, é a Y. Sabes que muitas pessoas fugiam aos cargos, não queriam assumir essas responsabilidades, porque são tarefas trabalhosas ou por motivos pessoais e acabei por ficar eu, também já era delegada de grupo. Quando cumpri os três anos passou a coordenação para o C (...) e escolheu-se entre nós quem queria ficar e ficou o C. Os critérios eram a rotatividade e a disponibilidade das pessoas “. (E13)

Por conseguinte, a rotatividade do cargo tornou-se um critério bastante corrente em alguns departamentos, menosprezando-se em muitas situações as características, as qualificações e a experiência profissional do docente, instituindo-se a alternância no desempenho destas funções como regra tacitamente aceite. Esta alternância de papéis tem vindo a ser encarada como uma recusa colectiva dos profissionais em aceitar o desafio da especialização e da diferenciação da profissão docente (Carvalho, 1994:42,citado por Filipe, 1998:215). Por outro lado, o facto de ser um profissional eleito pelos seus pares para um cargo de natureza transitória e rotativa, promove uma igualdade de funções que não lhe garante uma posição diferenciadora nem valorizada.

Quanto a nós, estes factores têm contribuído para o “amadorismo” com que é exercido o cargo, para o incumprimento de exigências legais, para a não assunção de responsabilidades gestonárias por uma parte significativa do corpo docente.

1.2.2.Factores de valorização do cargo

Como vemos são múltiplas as razões que estão por detrás da selecção do coordenador mas raras têm sido aquelas que se prendem com um perfil de competências assente numa formação especializada e/ ou em experiência profissional qualificante para assumir um cargo de importância crescente no plano pedagógico e organizacional, sobretudo, no actual contexto político -educativo onde o desejo de autonomia marca o sentir das comunidades educativas locais.

Da nossa experiência profissional e das conversas informais com os coordenadores da amostra, fazemos notar que os professores eleitos ou nomeados (em casos muito excepcionais) não possuem qualificação específica para o exercício de cargos de gestão seja ela intermédia ou mesmo de “topo”⁵⁶. À eleição não têm estado subjacentes

⁵⁶ Neste domínio o ME tem tido uma maior preocupação e, recentemente, foram criados cursos de valorização em gestão para os elementos dos Conselhos Executivos de todo o país ministrados pelo INA.

requisitos em termos de formação especializada e/ou experiência profissional⁵⁷ e por isso não se estranha que o desempenho das funções de coordenador resulte de práticas, actuações e comportamentos que flutuam ao sabor do temperamento, da iniciativa e motivação do professor – coordenador, que de acordo com a sua autonomia individual pode deixar de exercer o cargo quando lhe aprouver

O preâmbulo do novo estatuto da carreira docente (decreto-lei nº15/2007 de 19 de Janeiro) propõe-se inverter, na prática, esta situação na medida em que o cargo de coordenador de departamento só pode ser exercido por um professor titular “ professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola “, reconhecendo que até este momento o desempenho do cargo poderia estar a ser exercido por professor sem experiência de ensino, permitindo-se “até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer “.

Esta proposta vai de encontro a algumas perspectivas dos professores do nosso estudo, ao considerarem que a valorização passaria por:

(...) [valorizava-se com] Mais condições em horas de trabalho, ... Elogiando da parte dos Órgãos dirigentes, ... Tempo, embora também ache que também pode ser em termos financeiros ”. (E5)

Por outro lado, a legislação vem condicionar o exercício de Presidente do Conselho Executivo ao exigir para este cargo formação especializada no âmbito da gestão escolar.

⁵⁷ Existem, no entanto, excepções como se depreende do seguinte excerto de entrevista:

“Escolhemo-lo pelo passado que tinha na escola, não só em termos de conhecimento como do C.P, a experiência que tinha do funcionamento da escola, o conhecimento que tinha das pessoas e do relacionamento das pessoas que estavam envolvidas no C.P. e no C.E. e depois a sua competência enquanto docente da disciplina e membro do grupo de X”. (E11)

”Acho que os cargos de gestão e de chefia deviam ser bem remunerados, assim como lá fora nas empresas temos hierarquias em termos de gestão, eu acho que a nível de ensino devia haver uma valorização a esse nível “. (E1)

Como vemos, a valorização e dignificação deste papel passariam pela compensação salarial, pela atribuição de mais tempo para concretizar as tarefas que lhe estão inerentes, pelo reconhecimento profissional e por melhores condições materiais. Algumas destas formas de reconhecimento derivam de condições internas às organizações educativas. Outras entroncam na política governamental.

Vislumbram-se atitudes de mudança face à perspectiva sobre o estatuto e papel deste actor. O professor E12 refere que se deve rejeitar a selecção do coordenador pelo *jeito* passando a coordenação do departamento a ser encarada como mais profissional, aliando-se a formação especializada à experiência, num claro sentido de deixar de lado o “amadorismo” e o voluntarismo com que vem sendo exercido o que, inferimos, não tem levado à dignificação das funções perante a comunidade escolar, nem tem contribuído para o exercício de autoridade “legitimada” face aos pares:

“ Eu acho que a partir do momento que haja a possibilidade de haver formação especializada para exercer os vários cargos é muito importante, porque isto de continuarmos no esquema de que tenho jeito para fazer isto, não é de todo positivo como da pessoa que tem propensão para o cargo mas depois ter também a formação e não só a experiência. Portanto, eu acredito que se houver formação específica é sempre importante para qualquer tipo de actividade, inclusivamente para dar aulas “. (E12)

Depreendemos, também, do discurso dos nossos entrevistados que as recentes medidas de política educativa nacional provocaram uma reflexão sobre o papel desta estrutura intermédia e sobre as suas funções pela exigência e multiplicidade de saberes e competências que deve possuir o professor coordenador para responder aos diferentes papéis e responsabilidades de que foi incumbido por via da recente legislação estatutária. De facto, as suas competências são alargadas englobando agora, a coordenação e gestão curricular, a supervisão das práticas pedagógicas e a avaliação dos outros professores. Este âmbito de funções e tarefas que terá de desempenhar estão a

despertar os professores para o reconhecimento e importância do papel e do desempenho deste cargo para a vida profissional dos professores e para a organização. Esta nova realidade leva-os, agora, a exigir, claramente, dois requisitos necessários e complementares para o exercício do cargo: a experiência profissional aliada à formação especializada. As entrevistas seguintes realçam essa necessidade:

“ A partir de agora o coordenador tem de ser uma pessoa competente no sentido de ser organizada, e alargar os seus conhecimentos e eu explico isto. Eu senti que durante os três anos em que fui coordenadora, estamos a coordenar várias disciplinas, e eu acho que a partir de agora tem de se ter um conhecimento mais aprofundado sobre cada uma delas, senão como é que eu posso planificar e avaliar os colegas, não é ... Quando falo na preparação que os coordenadores têm agora de ter é neste sentido, pois para eles gerirem um departamento, têm de fazer a articulação entre as várias disciplinas e aí têm de alargar os seus conhecimentos. No meu departamento não é muito difícil porque nós estamos mais ou menos dentro do mesmo ramo das ciências sociais e humanas, mas há outros departamentos onde vai ser complicado fazer esta gestão. O coordenador agora, tem de ser uma pessoa com capacidade de liderança, muito assertivo, tem de ter uma forma de estar diferente de compreender os outros, de saber ouvir e resolver qualquer situação que surja a nível de conflitos, obviamente. Um coordenador tem de ter esse perfil. Tem de ser uma pessoa disponível que deveria trabalhar em grande articulação com a gestão de topo, não é só aquelas horinhas de ir ao Pedagógico. Eu acho que a partir de agora, o coordenador vai ter um peso maior até em termos de Conselho Pedagógico. Vai passar pelo processo de avaliar os colegas, tem de ter uma presença mais activa”. (E13)

“ Obrigatoriamente os professores titulares deviam ter uma formação especializada, senão o que vai acontecer é que a pessoa “do coordenador” vai pôr a sua personalidade, a sua sensibilidade e a avaliação não deve ser isso. (E13)

A condição da obrigatoriedade de formação especializada para o exercício do cargo começa a ser perspectivada pelos entrevistados, embora a legislação existente determine somente que o coordenador deva ser eleito “e que possua, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão.

Os próximos coordenadores de departamento, e de acordo com o novo enquadramento legislativo saído em Janeiro de 2007, terão de ser eleitos pelos seus colegas, de entre os professores pertencentes à *categoria de professor titular*. De acordo com a nossa experiência profissional, com a realidade das escolas, e deste agrupamento em particular, reconhecemos, no entanto, que o simples facto do professor ter ascendido a esta *categoria*, por si só, não irá garantir a alteração de práticas que fazem parte da tradição organizacional e cultural das escolas Portuguesas. A valorização do cargo terá de contemplar a adopção de medidas organizacionais e estruturais inovadoras a par da implementação de processos conducentes à qualificação e eficácia do desempenho e valorização do estatuto do professor Coordenador.

1.3. As funções do coordenador

O desempenho do cargo de Coordenação de Departamento engloba um conjunto de competências e funções que vão desde a coordenação, acompanhamento e orientação da prática científico-pedagógica dos docentes de diferentes disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, até, mais recentemente, a intervenção no processo de avaliação dos docentes.

Pelo exposto depreende-se que a Coordenação do Departamento e seu actor desempenham uma multiplicidade de papéis e acções, que podem ser diferentemente valorados pelos actores organizacionais. De facto, Vala (1993:457,460) diz-nos que “ os indivíduos não se limitam a receber e processar a informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade “ e as suas representações “ são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”.

Foi, por isso, com grande interesse que escutámos as perspectivas dos nossos entrevistados sobre as funções exercidas pelo Coordenador de Departamento e a visão sobre o papel da Coordenação Departamental.

As unidades de registo agrupadas permitiram a definição das seguintes subcategorias:

1.3.1. Funções burocráticas e de representação institucional;

1.3.2. Funções de coordenação;

1.3.3. Funções de mediação.

Quadro nº 7: 1.3. As funções do coordenador de departamento

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	
1.3.1.Funções:			
- <i>Representação institucional</i>			
Representação do departamento	Representa o Departamento no C.P.	E1 (1), E2 (1), E3 (1), E4 (1), E5 (3) E6 (1), E7 (1), E8 (1), E9 (1), E10 (1), E11 (1), E12 (2), E13 (2)	17
Elo de ligação	Elo de ligação à gestão com outras estruturas	E2 (2), E4 (1), E5 (2), E7 (1), E8 (1), E9 (3), E10 (1), E11 (1)	12
Canal de informação	Transmite informações, orientações e decisões	E1 (1), E4 (1), E9 (1), E10 (1)	4
- <i>Burocráticas</i>	Organiza documentos e reuniões	E2 (1), E4 (3), E5 (1), E8 (2), E9 (1), E11 (1), E12 (1) E13 (1)	11
			44
1.3.2. Funções de Coordenação			
a) <i>Das actividades curriculares</i>	Tenta articular	E1 (2), E5 (1), E8 (1), E9 (2), E10 (1), E13 (1)	8
	Coordena actividades e projectos	E2 (1), E4 (1), E6 (1), E9 (2), E12 (1) E13 (1)	7
	Tentativa de gerir o currículo	E1 (1), E13 (1)	2
			17
b) <i>Condução de equipas</i>	Orienta a dinâmica intergrupala	E2 (1), E4 (2), E6 (1), E9 (1), E10 (2), E12 (1)	8
	Presta ajuda e apoio	E2 (1), E3 (1), E6 (1), E12 (1), E13 (1)	5
	Fomenta o trabalho de grupo	E6 (1), E9 (2), E10 (1), E13 (1)	5
	Dinamiza reuniões	E2 (1), E5 (1), E12 (1)	3
	Facilita a partilha e a reflexão	E8 (1), E11 (1), E13 (1)	3
	Incentiva a responsabilidade das	E4 (2), E12 (1)	2

	decisões Ajuda na integração Defende os interesses do grupo	E3 (1), E13 (1) E5 (1)	2 1 <hr/> 29 <hr/> 46
1.3.3. Função de mediador: a) Gestão sensibilidades	Modera sensibilidades no seio do grupo e da organização -escola	E1 (1), E2 (1), E3 (1), E4 (1), E5 (1), E6 (1), E7 (1), E8 (1), E9 (1), E10 (1), E11 (1), E12 (2), E13 (3)	16
Total das unidades de registo da categoria			106

1.3.1. Funções burocráticas e de representação institucional

No âmbito geral de escola, o Coordenador do Departamento Curricular surge como *um professor* que desempenha funções e tarefas específicas de onde sobressaem a *representação institucional* dos docentes do departamento junto dos diversos órgãos da escola e a *ligação* às diferentes estruturas organizacionais, a par das funções burocráticas subjacentes ao cargo.

Neste conjunto diversificado de actividades ressaltam os aspectos relativos à representação institucional:

“ Representa em primeiro lugar o departamento, transmitir aos colegas tudo o que se passa no Conselho Pedagógico, a nível pedagógico e não só, depois levar para o Conselho Pedagógico e para os Órgãos dirigentes da escola sugestões que o (a)s colegas dos vários grupos disciplinares que fazem parte do departamento sugerem, aspectos pedagógicos, sei lá...visitas de estudo, projectos e por aí fora “. (E5)

“ O departamento é mais administrativo. O coordenador do departamento é que tem de ir ao Conselho Pedagógico “. (E8)

Além disso, o coordenador serve de elo de ligação entre órgãos formais e professores, sendo considerado um veículo privilegiado de transmissão da informação, elemento que facilita a comunicação entre estruturas:

“ (...) É um elo de ligação entre os professores e outros sectores. Ele poderá e deverá transmitir as tarefas e as opiniões. É mais uma função de informação. (E10)

Estas funções são exercidas a par de tarefas de natureza mais administrativa e burocrática:

“ (...) Papelada que vem... documentos, convites, projectos, seleccionar coisas, ... “ (E5)

Tem um papel burocrático, (...) temos de fazer a síntese dos projectos, a avaliação das actividades (...) o passar para o papel as propostas tem de ser feito. (...) há muitas tarefas burocráticas (...)nas reuniões do grupo“. (E4)

“Umás são administrativas, a organização das planificações, o arquivar, etc. etc., trazer a informação vinda de cima do Órgão da escola, (...)“. (E8)

“No quotidiano, tudo o que chega à escola, desde o correio das editoras, convites para concursos, correspondência diversa, divulga e dá a conhecer, (...)“. (E9)

“Há aquelas que são obrigatórias por lei, não é? Penso que dessas não vale a pena estarmos a falar, que é a organização das reuniões, enfim, aquelas coisas vulgares“. (E12)

“ (...) Trago as informações do C.P., informação sobre formação que chegou para o departamento, e discutimos assuntos que se repetem [anualmente]. No início do ano são as propostas para o plano anual de actividades, critérios de avaliação na segunda reunião, todos os anos são os mesmos problemas que vêm do C.P. Sistemáticamente são os mesmos“. (E4)

Estas imagens foram confirmadas pela observação não participante que efectuámos nas reuniões de Departamento Curricular. Foram frequentes as intervenções dos participantes no sentido de lembrar ao coordenador que os assuntos ali tratados deviam ser levados ao Conselho Pedagógico e defendidos por parte do Coordenador. A nossa observação registou, também, o conjunto de informações transmitidas pelo coordenador aos seus pares, emanadas de outros órgãos, desde o Conselho Pedagógico,

Conselho Executivo ou entidades ou instituições exteriores à escola. Estas informações relacionavam-se com documentos de editoras, Ministério da Educação ou outras instituições, informações sobre calendário escolar, programação e organização de actividades, materiais didácticos, informações sobre decisões várias, sobre critérios de avaliação e análise de resultados. Podemos mesmo dizer que metade do tempo da sessões (duas horas cada) dos departamentos curriculares observados, foram passados com a transmissão de informações, com a resolução de problemas burocrático-administrativos e o balanço das actividades realizadas para elaborar os relatórios a apresentar ao Conselho Pedagógico e ao Executivo.

Salientamos que o reduzido tempo destinado à reflexão e ao debate de ideias e propostas nas reuniões formais, não propicia nem fomenta uma análise ponderada das propostas e das decisões. Deparamos, na nossa observação, com professores que nunca manifestaram as suas opiniões dentro destes espaços de trabalho. Assim, constatámos que grande parte do trabalho recai sobre o coordenador, que fica com a tarefa de elaboração das propostas, a síntese das intervenções dos seus colegas e a redacção dos documentos finais a apresentar aos diversos órgãos.

1.3.2. Função de Coordenação

As funções e as tarefas do Coordenador do Departamento Curricular são exercidas, fundamentalmente, a dois níveis: nos órgãos da escola e a nível departamental.

Este último nível de intervenção abrange tanto a coordenação de actividades e projectos curriculares como a condução das equipas de trabalho.

O centro das actividades focaliza-se em questões pedagógico-institucionais. Esta imagem esteve presente em diversos depoimentos:

“Assegurar a coordenação, as orientações curriculares, os programas, desenvolver estratégias pedagógicas, promover troca de experiências, de cooperação entre todos os

docentes do departamento, prestar ajuda, estar disponível a ajudar na planificação das aulas, na elaboração de testes e fichas, ...”. (E6)

“ Transmitir informação superior, coordenar os projectos, a actividade pedagógico / didáctica, as actividades do plano anual de actividades, tentar que haja um consenso à volta dos problemas pedagógicos, tipo de avaliação, critérios mais ou menos uniformes nas diferentes disciplinas, retenção e progressão dos alunos, isto é, que os professores do departamento consigam ter uma visão desses critérios e tentar ter uma voz no departamento, uma mesma maneira de ver as coisas”. (E4)

“ Como coordenadora assistia aos Conselhos Pedagógicos, levava as opiniões e as decisões do departamento, dentro do departamento, tentava organizar as planificações, equilibrar os programas, o que é difícil de fazer, articulação de conteúdos “. (E13)

A nível da coordenação do departamento, este actor educativo é perspectivado, essencialmente, como um “gestor” das actividades curriculares e pedagógicas, um professor que orienta e apoia a dinâmica individual e intergrupar. Continuamos a dar voz a alguns professores inquiridos:

“O departamento é veículo de cumprimento das decisões do C.P. mas também toma decisões sobre critérios, actividades a desenvolver”. (E4)

A sua função abrange a responsabilidade de levar os outros professores do departamento à análise e debate de propostas oriundas de outros órgãos, ou do Conselho Pedagógico ou do Conselho Executivo e à acção do departamento. Nesta medida concebem-no como um promotor da análise, da reflexão e do debate interno, com capacidade de liderança e dinamização dos professores do departamento.

“Aqui na escola é um veículo de transmissão para o C.P e para o C.E. das deliberações do departamento, nas duas vias descendente e ascendente. Outra parte é promoção de discussão e análise das pessoas do departamento no sentido de debate, se bem que essa promoção de iniciativas tem sido desencadeada a partir de notícias ou factos que ocorrem de cima, da Gestão da Escola”. (E11)

Fundamentalmente, as opiniões recolhidas transmitem a imagem de alguém a quem compete *organizar e planear as reuniões, os projectos e as actividades*:

“ Tem de fazer a programação, em conjunto com as colegas, dos vários projectos para o ano inteiro, visitas de estudo, clubes, tentar fazer uma articulação. Outra é promover o sucesso dos alunos, tentar arranjar estratégias, pensar a melhor maneira de fazer a articulação entre o nosso departamento e os outros. (...). Servir de elo de ligação entre o Conselho Pedagógico e o departamento e vice-versa, organizar as reuniões, levar as sugestões dos colegas ao Conselho Pedagógico, arranjar o melhor processo para que essas sugestões sejam aprovadas”. (E5)

“ (...) Dinamização de todas as actividades, ao fim e ao cabo, toda a vida do departamento, acompanhamento e aconselhamento de colegas, gestão de conflitos (...). (E12)

“ promover a troca de experiências, de cooperação entre todos os docentes do departamento, (...)” (E6)

Mais recentemente são atribuídas ao coordenador funções de gestão dos interesses dos elementos do departamento:

“Há determinadas propostas pedagógicas que têm de ser levadas, que geram polémica no Conselho Pedagógico e nós os coordenadores temos de defender essas propostas com unhas e dentes, como se costuma dizer, tentando que entrem em vigor”. (E5)

Em qualquer dos casos, o coordenador enfrenta assim um vasto conjunto de tarefas⁵⁸. Expomo-las em síntese:

a)Elaborar a planificação de conteúdos; b)Planificar os projectos e as visitas de estudo; c)Organizar e preparar reuniões; d)Desempenhar tarefas burocráticas; e)Analisar documentos; f)Assegurar a coordenação, as orientações curriculares, os programas; g) Colaborar na definição de estratégias pedagógicas; h)Promover a

⁵⁸ A leitura das actas de departamento curricular e a nossa observação não participante vêm corroborar esta diversidade de tarefas.

troca de experiências; i) Prestar ajuda, estar disponível a ajudar na planificação das aulas, na elaboração de testes e de fichas; j) Representar o departamento no Conselho Pedagógico; l) Promover a cooperação entre todos os docentes do departamento; m) Levar à reflexão e discussão sobre assuntos pedagógicos e organizacionais.

A responsabilidade do coordenador passa, pois, pela programação dos conteúdos, das estratégias e dos critérios de avaliação dos alunos na tentativa de articular os diferentes conteúdos programáticos e as diferentes estratégias e metodologias capazes de levar ao sucesso dos alunos, promovendo a troca de experiências e a cooperação entre os professores, com uma função importante na condução das equipas de trabalho no sentido desta cooperação e harmonização intergrupala.

De resto, podemos afirmar que a maior ou menor implicação do departamento nas políticas educativas de uma escola está directamente ligada com as dinâmicas de trabalho e com a iniciativa do coordenador para a resolução de problemas e a promoção de um clima propício ao desenvolvimento de práticas inovadoras. Os nossos entrevistados salientaram:

“ e enquanto coordenadora do departamento ...tive de apoiar as colegas nas situações complicadas por que passaram, e estavam angustiadas e deprimidas e levava essas questões ao departamento para em conjunto as debater e isto era fundamental. Ficavam aliviadas e houve um certo trabalho de equipa, na ajuda de materiais, de novas estratégias para dar a volta às situações. (...) com a própria gestão, porque por exemplo há uma certa pressão ao nível das negativas, do número e do excesso de negativas em determinadas disciplinas. Passou para o departamento porque é extremamente difícil um colega individualmente ser chamado pela gestão e ser confrontado com um facto de não poder dar tantas negativas e de ser questionado sobre o que estava a fazer. Isto tem de ser debatido no departamento, tem de ser uma questão de equipa, e o coordenador gestor..., tem este papel importante”. (E13)

“ Eu tenho lançado ideias que tentam dinamizar o grupo”. (E9)

“ Tem de ser uma pessoa que tem de ter facilidade em pôr os outros a trabalhar”. (E10)

“promover a troca de experiências, de cooperação entre todos os docentes do departamento “. (E6)

Contudo, pelo que nos foi dado observar nas reuniões formais de departamento curricular, o trabalho da coordenação, análise e reflexão sobre as práticas educativas em contexto de sala de aula com os alunos, a análise de problemas pedagógico – didáticos, a problematização de metodologias de trabalho e de estratégias a aplicar estiveram praticamente ausentes dos assuntos dessas reuniões. Salienta-se, de novo, o excessivo tempo dispendido com as informações iniciais e com a leitura das actas das reuniões anteriores, factores que impedem uma profícua análise e reflexão sobre assuntos de carácter pedagógico-didáctico e de resolução em conjunto de situações didácticas e curriculares. O que leva os nossos entrevistados a afirmar:

“ (...) quando existem reuniões é aquela coisa burocrática onde há muitas tarefas burocráticas e não se trocam muitas experiências “. (E4)

“Acho que devia deixar de lado os papéis, as informações. Há determinadas informações que são feitas em síntese, colocadas nas salas de professores e são suficientes. Devia haver uma coordenação de ciclos, uma articulação que não se faz “. (E8)

“O departamento veio “matar” um pouco os grupos no sentido em que no grupo trabalhávamos muito mais e para a disciplina, do que dentro do departamento. Os departamentos continuam a ser apenas difusores das informações do Conselho Pedagógico”. (E13)

Podemos, deste modo, inferir que o coordenador do departamento desempenha uma multiplicidade de tarefas mas a coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas dificilmente é posta em prática nas reuniões formais e que o acompanhamento e orientação da actividade profissional são tarefas incipientes e dificilmente cumpridas, assunto do qual daremos conta no decorrer do nosso trabalho.

1.3.3. Mediador de conflitos ou de sensibilidades

Os conflitos, “opiniões diversas e contrastantes”, podem resultar de diferentes formações e posturas ou filosofias de ensino, de interesses pessoais e profissionais ou de “luta” pelo poder como o modelo micropolítico sustém.

A nossa amostra de inquiridos tem dificuldade em admitir a existência de conflitos internos no departamento. Esta recusa transparece na totalidade das entrevistas. Preferem dar conta de divergências profissionais, de interesses e opiniões. Salientamos as seguintes afirmações:

“ É normal que apareçam opiniões diversas e contrastantes, divergências de ideias são naturais quando as pessoas trabalham para um objectivo comum. Na verdade não há conflitos que não se possam ultrapassar, Nesta escola não tive ainda oportunidade de ver nenhuma situação, são coisas pequenas, questões de articulação do trabalho, planeamento de tarefas”. (E9)

“Enquanto departamento, não noto. Há pessoas que estarão aqui de forma diametralmente opostas, (...). Há pessoas que têm sempre uma opinião diferente dos demais (...).” (E11)

“ (...). Nós aqui fazemos quase rigorosamente o que queremos sem haver conflitos, o termos coisas a mais é que incomoda os outros”. (E12)

“ Não sei se poderão chamar-se conflitos, talvez pessoas com ideias diferentes mas eu também acho que o departamento é o lugar para mostrar a sua maneira de ver as coisas, há opiniões diferentes mas acabamos sempre por chegar a consenso. Nunca tive de lidar com conflitos. Não tenho sentido dificuldades. Quando há ideias diferentes debatemo-las, conversamos e acabamos normalmente em consenso”. (E6)

Esta problemática da ausência de conflitualidade no seio dos departamentos deve ser contextualizada no quadro da autonomia da profissão docente assinalada em diversos estudos, nacionais e estrangeiros como expusemos no nosso estudo teórico. O professor dentro da sua sala de aula continua a ter total autonomia e liberdade individual

para desenvolver a sua prática lectiva sem estar condicionado pelo controlo e supervisão das práticas pedagógicas de um “ superior hierárquico”. Esta situação é confirmada por vários entrevistados:

“ o professor no desenvolvimento da sua profissão sempre teve autonomia. Nunca senti assim um controlo, nem pelo poder executivo nem por qualquer colega, delegado de disciplina, na minha actividade de professor “. (E4)

“ Não, conflitos significativos não. Pequenos conflitos de diferenças de opiniões, de decisões. Um colega diz concordar ou diz que não. E é só a esse nível. Não se sente dificuldade da gestão por parte do coordenador. Até porque os colegas vão embora com ideias divergentes”. (E3)

A única conflitualidade assumida é aquela que deriva de factores externos ao departamento, ou seja, de orientações e regras impostas pela tutela ministerial ou das normas impostas pelo próprio órgão de gestão:

“ Mas no nosso departamento neste aspecto, ... não há conflitos a esse nível, nunca se verificou nada... há em relação às normas que a escola dita anualmente há sempre manifestações da parte dos professores por exemplo nas horas de substituição, a outros aspectos nos horários “. (E1)

Neste sentido somos levados a perspectivar o CDC não como um gestor de conflitos mas como um *mediador de sensibilidades* que gere *interesses e opiniões diferentes* nas diversas situações de trabalho. Essa é, aliás, a imagem que resulta dos seguintes excertos das entrevistas:

“ Em primeiro lugar a responsabilidade, o cumprimento das suas obrigações, organização do próprio departamento, a gestão de situações que apareçam a nível de professores, de problemas com alunos, de problemas entre colegas, com a gestão (...) “. (E13)

“ (...) muitas vezes temos que fazer a gestão de interesses diferentes, de maneiras diferentes de encarar não só os programas mas também as aulas, as actividades, as regras de

funcionamento das várias disciplinas, e depois também, aqui e ali aquela dinâmica do ganho de posições dentro dos grupos que é a situação mais ou menos normal de ganho de posições, de tentativa de influenciar para ganhar vantagens, (...). Essencialmente é isso “.
(E12)

Por conseguinte, os próprios departamentos, ao abarcar uma pluralidade de indivíduos com formações distintas e diferentes formas de estar face ao ensino, não estão isentos de disputas e interesses pessoais e grupais. Estes tornam-se mais visíveis quando a “ cultura de igualdade “ é ameaçada. Uma das coordenadoras teve, em sede de departamento, dificuldade em justificar a decisão pessoal de seleccionar determinado professor para fazer parte do grupo de avaliação interna de escola sem ter consultado o grupo, situação que se tornou embaraçante para a própria ao ser confrontada pelos “ pares “. Esta reacção dos elementos do departamento indica-nos que a autonomia das decisões e o estatuto hierárquico do coordenador continuam a estar subordinadas à *paridade* de funções, à postura colegial e ao reduzido poder de intervenção desta estrutura intermédia de gestão.

Na maioria das situações, contudo, a conflitualidade é esbatida pela cultura profissional docente. No entanto, a partir destas diversas percepções, certo é que podemos considerar o CDC como um actor que necessariamente tem de possuir competência, capacidade e autoridade para liderar situações de pequenos e grandes conflitos resultantes ora da micropolítica da escola ora de factores externos ao ambiente escolar, sobretudo num momento de construção de escolas autónomas onde os poderes e interesses dos diferentes actores da comunidade educativa local estão, indubitavelmente, em disputa permanente.

Estes aspectos confirmam alguma fragilidade no desempenho do cargo que, como veremos seguidamente, pode ser detectada noutros domínios de acção do coordenador.

1.4. Fragilidades no desempenho do cargo

O controlo e a supervisão pedagógica e a articulação curricular são, no quadro legislativo actual, tarefas inerentes às funções do CDC⁵⁹. No entanto, nem sempre, como já referimos, estas tarefas são concretizadas. Existem limitações a esta acção do CDC.

Identificámos duas subcategorias para a compreensão desta problemática:

1.4.1. Igualdade entre pares ou não assunção de um poder real

1.4.2. Dificuldades na concretização da articulação curricular

Quadro nº8:1.4. Fragilidades no desempenho do cargo

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	Total
1.2.1. Igualdade entre pares ou não assunção de um poder real	Paridade de funções	E5 (2), E7 (2), E8 (1), E11 (1), E13 (2)	8
	Inexistência de supervisão pedagógica	E4 (1), E8 (2), E13 (2)	5
	Superior hierárquico contingente	E4 (1), E5 (1), E7 (2)	4
			17
1.2.2. Dificuldades na articulação curricular	Dificuldade de concretizar a articulação	E1 (2), E5 (1), E8 (1), E9 (2), E10 (1), E13 (1)	8
	Peso das estruturas anteriores	E1 (1), E4 (1), E7 (1), E8 (1), E9 (1), E12 (1), E13 (1)	7
			15
Total das unidades de registo da categoria			32

⁵⁹ Relembramos que estas funções de coordenação e de supervisão no actual estatuto da carreira docente estão reservadas à *categoria* de professor titular (D.L. nº15/2007 de 19 de Janeiro).

1.4.1. Igualdade entre pares ou não assunção de um poder real

A tarefa de supervisão, controlo⁶⁰ e avaliação deve ser entendida como um processo de cooperação do desenvolvimento e da aprendizagem nas diferentes etapas da vida docente em contexto de trabalho, um processo formativo contínuo de reflexão e de crítica sobre as práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e à eficácia das organizações educativas. No entanto, não é assim entendida e assumida pelos professores portugueses que a rejeitam em nome da autonomia e da liberdade individual e da paridade de funções.

A concepção “igualitária” sobre o papel do CDC tem, efectivamente, consequências na acção e na relação do coordenador com os demais professores do departamento. A paridade de funções condiciona a efectiva supervisão das práticas pedagógicas e conduz à apreciação deste elemento como um superior hierárquico “contingente”, cujo poder de decisão está limitado pelo grupo de pares. Esta perspectiva de um coordenador professor, par entre os pares, é salientada por Dinis (1997:92) ao considerar que nas escolas portuguesas, a supervisão do trabalho docente, levada a cabo por um superior hierárquico ou mesmo funcional, é praticamente inexistente “ e, diremos nós, encarada com desconfiança pela cultura profissional docente, aceite somente quando o candidato a professor se encontra em estágio profissional “ período probatório”. Nas restantes etapas profissionais, nem o coordenador de departamento curricular se concebe como superior hierárquico, nem os outros professores o assumem como tal. Esta postura, aliada ao papel pouco gratificante e valorizado deste actor educativo, limita-o nesta sua

⁶⁰ Esta reduzida diferenciação quer vertical quer horizontal, pouco formalizada e com um elevado grau de descentralização da autoridade, explica-se pela estandarização de qualificações ou das capacidades dos professores que possuem uma grande independência e um grande controlo sobre o seu trabalho, a reduzida necessidade de uma “tecnoestrutura” de que nos fala Mintzberg (1999). Para este autor, tecnoestrutura é um dos cinco componentes básicos da organização, formada por “especialistas” cuja função principal consiste em planificar e controlar o trabalho dos outros grupos ou membros organizacionais, tendo um papel importante na formação desses membros.

função, incapacitando-o para o desenvolvimento de uma das funções essenciais para a eficácia e qualidade educativa. Vejamos algumas opiniões:

“ Como há problemas porque os colegas são pares, eu não sou capaz de impor aquilo que eu faço. Todos os outros têm de ter responsabilidades”. (E8)

“Tem de se ter humildade suficiente para se reconhecer que os outros colegas não gostam de ser mandados, comandados. São pessoas que são meus pares e que têm a perspectiva delas e eu tenho a minha e tenho de a defender”. (E5)

A autonomia individual e profissional dos professores, a margem de liberdade concedida aos actores educativos pelo sistema educativo e pela cultura colegial docente são factores apontados para explicar a inexistência de supervisão demarcada e aceite na estrutura intermédia de gestão. Vejamos as afirmações dos professores E12 e E7:

“ (...)cada um funciona à sua maneira dentro da sala de aula, não é obrigado a fazer nada que os outros achem...”. (E12)

“ há coordenadores que ao transmitirem só as informações e não se sentirem coordenadores de departamento, sentindo-se mais pares, iguais aos colegas, acham que não estão ali para mandarem nos colegas, são apenas porta-vozes”.(E7)

Mintzberg (1995) ajudou-nos a compreender esta problemática ao considerar que a base do poder nas organizações profissionais, como é exemplo a escola, depende da competência profissional que se traduz numa hierarquia de natureza democrática, característica das burocracias profissionais e o controlo resulta do controlo informal dos outros profissionais.

O nosso estudo corrobora esta perspectiva na medida em que dos quatro coordenadores em exercício nenhum tem procurado fazer este controlo e supervisão. Realçamos que a tarefa de supervisão e acompanhamento dos docentes do departamento só foi claramente assumida por uma ex-coordenadora de departamento curricular e exercida sobre os professores em início de carreira. Esta docente considera esta função

extremamente importante e não se coíbe de a assumir como um controlo deliberado sobre os professores “novos” e “*para não haver problemas*”. Citamos as suas palavras:

“Tinha a função de receber os colegas novos, vinham ter comigo para lhes explicar o funcionamento da escola e do departamento, mostrar o que já tinha sido feito, que planificações já existiam, como é que estávamos a trabalhar e via sempre o trabalho deles. Controlava um pouco, para não haver problemas. (...) Os novos colegas, eu verificava o que faziam porque estavam a aplicar instrumentos de avaliação que não estavam bem feitos, que deram resultados horríveis que os encarregados de educação se manifestavam e era minha a culpa se eu não controlasse isso. Eu senti essa necessidade”. (E13)

Esta situação, embora isolada, parece-nos ter alguma aceitação visto que é exercida somente sobre docentes em início de carreira.

De facto, uma das nossas entrevistadas, com menor tempo de serviço, referiu que vê a função do coordenador como alguém que pode servir de suporte e apoio aos elementos mais jovens⁶¹ no departamento, considerando o seu caso pessoal “*Eu recorri muito aos coordenadores principalmente nos primeiros anos porque não sabia muito bem o que deveria fazer ou não*” (E3).

Contudo, a nossa entrevistada afirma que esta tarefa não se encontra institucionalizada em todas as escolas. Por isso, a ajuda nem sempre se encontrava garantida:

“Os coordenadores eram autónomos em relação ao trabalho do departamento. E quando era preciso ajuda ou esclarecimento de dúvidas nunca se tinha grande ajuda”. (E3)

Actualmente e ao analisarmos o “Novo estatuto da carreira docente”, o legislador pretendeu, pensamos nós, dar um novo impulso a esta tarefa e criar uma linha hierárquica funcional na estrutura de gestão intermédia das organizações escolares, ao

⁶¹ O processo de integração dos professores na comunidade educativa passa pelo desempenho desta função que contribui, a nosso ver, para a criação de um sentimento identitário e para constituição de comunidades profissionais locais pelo que o cumprimento da tarefa de supervisão das práticas pedagógicas terá de abranger tanto “os novos” como os “velhos” professores, sem que com isso se ponha em causa a autonomia profissional e a criatividade individual de cada professor.

distinguir professores titulares com funções e competências de supervisão e avaliação dos docentes. Se a defesa explícita da profissionalização deste órgão de gestão intermédia (coordenação de departamento curricular) é escamoteada neste normativo, começam a ser atribuídos requisitos impulsionadores da institucionalização da coordenação como estrutura *da linha hierárquica intermédia*, comparando-a à hierarquia organizacional das empresas, discurso que a literatura da especialidade tem vindo a reforçar nas últimas décadas.

Por isso, cada vez mais, a resistência em traduzir a diversificação horizontal da actividade docente em diversificação vertical é considerada como um indicador da ineficácia da acção coordenadora da gestão intermédia. (Formosinho 1985) A esta perspectiva alia-se a de Afonso (1994:282) ao considerar que “ a predominância da cultura colegial dos professores a todos os níveis da estrutura organizativa das escolas esvaziou as diferentes funções de gestão, nomeadamente as posições intermédias, de quaisquer competências de supervisão e capacidades de liderança”.

1.4.2. Dificuldades na articulação curricular

A crescente diversidade sociocultural das nossas escolas não se compadece com currículos uniformes, programas rígidos e estandardizados. A heterogeneidade de públicos escolares pressupõe um trabalho de diferenciação curricular e de gestão do currículo que vá de encontro às necessidades e características de cada aluno, do grupo de alunos, às suas vivências e contextos.

Os professores integrados em departamentos curriculares têm a tarefa de articular as disciplinas em projectos coerentes e integradores, orientados para a formação integral dos alunos.

Apesar da importância crescente atribuída à tarefa da articulação curricular e do esforço constante para a concretizar, a maioria dos professores da amostra consideram que ainda não se realiza de forma eficiente e sistemática:

“A nível geral todos os departamentos da escola tem muita dificuldade em articular os vários conteúdos, as várias estratégias, (...)”. (E1)

“ (...) Nunca nos foi dada essa oportunidade. Nunca articulámos entre ciclos. Não sei os conteúdos do 1.º ciclo. Nunca reunimos para isso”. (E13)

“ Devia haver uma coordenação de ciclos, uma articulação que não se faz (...) ao mesmo tempo que a gestão flexível do currículo ficou no papel. A articulação não se faz”. (E8)

Esta ausência resulta da confluência de factores extrínsecos e intrínsecos. Os condicionalismos intrínsecos assentam na motivação e na maior ou menor preparação para a gestão⁶² departamental. A falta de motivação de coordenados e de coordenadores de departamento, de apetência pessoal e o desconhecimento dos conteúdos disciplinares são apontados em afirmações dos nossos entrevistados:

“ Não tem havido grande coisa. Vejo-os a falar mas não tem havido e não sinto que haja uma grande motivação para isso. Nos testes diagnósticos ficamos com uma ideia daquilo que o aluno sabe ou não sabe e depois temos o programa estabelecido”. (E4).

As limitações extrínsecas derivam ora do excesso de trabalho, da composição dos departamentos curriculares, da persistência de estruturas anteriores, ora de condições estruturais da organização escolar.

O excesso de trabalho e a incompatibilidade de tempos ajustados nos horários dos professores do departamento são, na perspectiva dos intervenientes, condicionantes de relevo:

“ (...) não se consegue, não é por falta de vontade, é porque não temos a nível temporal e a nível de horários capacidade de reunir com mais frequência para articular as actividades, pensar em formas de interdisciplinaridade porque temos para além das horas lectivas, muito trabalho a desenvolver, sobretudo os professores que leccionam X e Y como é o meu

⁶² Expressamos aqui o conceito de gestão que deriva de Clímaco (1988:82), gestão como implementação /execução de políticas e estratégias formuladas pela direcção, circunscrevendo-se as decisões de gestão aos aspectos técnicos.

caso, e temos muita dificuldade em arranjar tempo para nos encontrarmos, mesmo informalmente e articular entre ciclos”. (E9)

O papel demasiado burocrático-mecanicista do funcionamento do Departamento Curricular é apontado pela professora E8 como factor impeditivo da concretização da articulação curricular, ao ponto de questionar a própria dinâmica interna do departamento:

“Acho que devia deixar de lado os papéis, as informações. Há determinadas informações que são feitas em síntese, colocadas nas salas de professores e são suficientes. Devia haver uma coordenação de ciclos, uma articulação que não se faz”. (E8)

Associados a estes factores, foram evidenciados impedimentos de carácter organizacional e de composição dos departamentos.

“ Nós já fizemos várias tentativas. Problema principal: Tempo e espaço. Para trabalhar com uma turma ao mesmo tempo, ou temos a sorte de os horários permitirem esse contacto ou então estamos a trabalhar mais individualmente. Portanto, ainda dar mais horas é uma coisa que me custa a mim impor aos nossos colegas. Portanto, não tem sido a situação fácil. Aqui e ali temos organizado actividades conjuntas, mas essas actividades implicam sempre muito empenho e muita actividade extra-aulas e extra mesmo, as actividades dos dois grupos é um pouco difícil de conseguir”. (E12)

“Para haver articulação atempada e como deve ser, as reuniões deviam ser realizadas semanalmente. Devia haver um espaço para que as pessoas se encontrassem e reunissem frequentemente”. (E1)

No departamento pluridisciplinar observado, a articulação curricular é encarada como necessária mas difícil de concretizar pela existência de várias disciplinas e de distintas áreas de formação dos professores do Departamento Curricular e por constrangimentos organizacionais. As professoras E1 e E7 explicitam:

“ infelizmente quanto mais disciplinas abarca um departamento mais complicado se torna a gestão. Se o departamento se cingir a uma apenas, a uma área disciplinar como por exemplo a Matemática (...) torna-se mais fácil a gestão quer dos recursos humanos quer da parte pedagógica. E quando as pessoas têm espaço para trabalhar, como acontece com o departamento de Educação Física e de Educação Musical, com sala, material informático, armários e com tempos coincidentes para reunir torna-se mais fácil”. (E1)

“ Acho que neste momento as pessoas não interiorizaram o que é gerir um departamento porque os delegados ainda têm um papel muito importante dentro do próprio departamento. Sobretudo naqueles onde há uma grande variedade de disciplinas, o coordenador de departamento não está a par do que se passa nas várias disciplinas, sabe da sua, do seu grupo disciplinar e não existe uma interdisciplinaridade dentro do grupo. (...) Nalguns não faz [articulação curricular] onde há uma grande diversidade de disciplinas, quando é só uma disciplina mesmo de vários ciclos, como o Português, a Matemática, nas Línguas torna-se mais fácil porque o coordenador está mais em sintonia com a mesma disciplina “. (E7)

“ Porque acho que as pessoas tiveram sempre muita dificuldade em gerir os vários ciclos, houve sempre uma barreira entre os vários ciclos e as pessoas não conseguiram, umas vezes por desconhecimento o que era um ciclo e o outro e fazer essa ligação entre os vários grupos que existem no departamento”. (E7)

O facto da coexistência da figura do delegado de disciplina com a de coordenador de departamento e a composição multidisciplinar dos departamentos, como vimos, parecem condicionar a efectiva articulação curricular. Esta percepção permite-nos dizer que a ligação ao grupo disciplinar (ligação do professor à sua disciplina) está de tal forma enraizada na cultura docente que se torna necessário implementar dinâmicas de trabalho e metodologias de projecto que combatam esta *insularização* disciplinar.

A escola portuguesa, na sua autonomia pedagógica, tem de enfrentar este desafio e o departamento curricular, como órgão de gestão pedagógica, é determinante no desenvolvimento e na responsabilização de projectos curriculares próprios que corporizem a especificidade de cada escola.

Mas, apesar dos depoimentos, não podemos deixar de salientar o reconhecimento da importância e necessidade desta tarefa e a tentativa de a pôr em prática na globalidade dos departamentos. Particularizamos as iniciativas formais ou informais, levadas a cabo pela coordenadora do departamento de Matemática no sentido da construção de articulação, envolvendo todos os professores do departamento, que decorre não só de necessidades externas à escola como o “Plano Nacional da Matemática”, imposto pela política educativa nacional, e de necessidades internas à própria escola, após a avaliação interna.

Analisado o plano de intervenção da Matemática proposto pelo próprio Departamento ao Conselho Pedagógico do agrupamento, resultado da reflexão conjunta sobre o insucesso na disciplina e de acordo com conversas informais com a coordenadora e da observação não participante, podemos concluir que estes planos (o externo e o interno) vieram contribuir para alguma alteração de práticas neste domínio levando o departamento a reflectir e a agir no sentido de uma flexibilidade de currículo, ajustado à realidade dos alunos, ao mesmo tempo que a dinâmica de grupo e de trabalho colaborativo se começa a instituir.

Esta mudança não se opera sem dificuldades. As afirmações da coordenadora de Matemática confirmam-nas:

“Aqui nós trabalhamos juntos e penso que trabalhar individualmente não resulta. É melhor partilhar com os outros. (...) Temos aulas de parceria dentro do projecto de Matemática, preparamos tudo juntos, trocamos materiais. (...) Nesta escola debatemo-nos com problemas de espaço físico e agora como temos de passar mais tempo na escola, não há espaço para as pessoas reunirem. Vontade há porque nós acabamos por fazê-lo num cantinho. Tivemos há dias de nos reunir fora da escola para estarmos sossegados. Aqui não se consegue. (E6)

Finalmente, questionamo-nos se os constrangimentos que enunciámos não estarão também dependentes do reduzido número de horas atribuídas ao CDC para o desempenho da multiplicidade de funções que identificámos. Na escola, objecto da nossa investigação, o CDC tem para o exercício das suas funções três horas da sua componente não lectiva semanal independentemente do número de professores do

departamento, ocupando as restantes horas da componente não lectiva com outras tarefas (substituições de outros professores, trabalho no centro de Recursos, apoios individualizados, tarefas burocráticas, entre outras que o órgão de gestão determine), factor que aliado aos escassos ou inexistentes momentos em comum com os professores do departamento, poderá, quanto a nós, condicionar uma efectiva concretização de tarefas tão complexas e exigentes.

2 – TEMA 2 – AS RELAÇÕES PROFISSIONAIS

Um dos objectivos do nosso estudo está relacionado com as modalidades práticas de trabalho que decorrem dos padrões de interacção profissional no interior dos departamentos curriculares.

Procurámos, pois, a partir do discurso dos entrevistados, dar conta da percepção sobre as relações profissionais resultantes das interacções formais e informais entre os professores que compõem o departamento curricular.

Optámos por englobar neste tema duas categorias:

2.1. Modos de relação profissional

2.2. Perspectivas sobre a colaboração docente

À semelhança dos outros temas, passaremos, de seguida, a analisar essas categorias:

2.1. Modos de relação profissional

A complexidade das interacções entre professores e a diversidade de situações e contextos onde essas interacções se desenvolvem criam uma grande dificuldade à análise dos modos e formas de interacção profissional.

No entanto, as opiniões dos entrevistados sugerem que o isolamento docente é um fenómeno com uma presença muito significativa neste agrupamento de escolas embora os professores reconheçam a necessidade de mudança desta prática e sintam mesmo que se está a operar um processo de transição para práticas mais colaborativas. Vamos procurar dar conta destas inferências agrupando as subcategorias e os indicadores que permitiram chegar a essa conclusão:

2.1.1. Individualismo/Isolamento

2.1.2. Colegialidade /colaboração

2.1.3. Emergência de um novo profissionalismo docente

Quadro nº9: 2.1. Modos de relação profissional

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores		
2.1.1. Modalidade do Individualismo/Isolamento	Trabalho conjunto esporádico	E4 (3), E5 (2), E11 (3), E12 (2), E13 (2)	12	
	a) Electivo			
	Desejo de autonomia individual	E3 (3), E4 (3), E12 (3), E5 (1)	10	
	b) Tradicional e estratégico	Hábito	E3 (1), E13 (1), E12 (2)	4
		Cultura	E13 (1), E4 (1), E12 (1)	3
	c) Constrangido	Sistema	E4 (1), E12 (2)	3
Organização escolar		E13 (1), E12 (1)	2	
			34	
2.1.2. Modalidades de colaboração	a) Espontânea	Conversas/Partilhas informais	E2 (1), E4 (2), E5 (1), E6 (1), E8 (1), E9 (1), E10 (1), E12 (1)	9
		Troca de materiais, experiências e informações	E1 (2), E2 (1), E4 (1), E5 (1), E6 (1), E8 (1), E9 (2)	9
		Discussão de casos de alunos	E4 (2), E5 (1), E6 (1), E8 (2), E13 (1)	7
		Apoio e ajuda		3
			28	
	b) Artificial	Reuniões mensais	E1 (3), E3 (1) E4 (2) E6 (1), E8 (1), E9 (1) E11 (1), E12 (1), E13 (1)	12
		Contactos formais	E1 (2), E3 (1), E4 (1), E8 (1), E9 (1) E13 (4), E10 (1)	6
		Impacto dos programas ministeriais		2
			20	
	2.1.3. Emergência de um novo profissionalismo docente	Desejo natural de trabalho continuado em equipa	E1 (1), E8 (1), E9 (1), E10 (2), E11 (1), E12 (3), E13 (3)	12
Pressão para trabalhar em equipa		E1 (1), E8 (1), E9 (1), E10 (2), E11 (1), E12 (3), E13 (3)	12	
Medidas ministeriais		E13 (4), E10 (1)	2	
Pressão da avaliação		E4 (1), E12 (1)	2	
Resolução de problemas comuns		E2 (1), E13 (1)	2	
			30	
Total das unidades de registo da categoria			112	

2.1.1. Individualismo/Isolamento

A perspectiva dos professores sobre os modos de relação profissional no contexto deste agrupamento de escolas é o de um trabalho individual e isolado, reconhecendo que o trabalho conjunto espontâneo se torna ainda esporádico devido a constrangimentos de várias ordens. Deixamos algumas opiniões, que reflectem esta situação:

“O trabalho do professor continua a ser um trabalho muito individualizado, embora se troquem ideias, conversamos, mas não mudam muito. Recebemos o horário no início do ano, abrimos a porta, estamos dentro da sala com os alunos e penso que o trabalho continua a ser individual, embora se troquem experiências, por exemplo: “ Dei este teste”, “ Encontrei este artigo no Jornal”, há sempre uma certa troca de opiniões, mas o trabalho continua individualizado”. (E4)

“Penso que tradicionalmente e não apenas nesta escola, sobretudo nos últimos anos, o trabalho faz-se de forma individual”. (E9)

Muitos outros exemplos dariam conta deste modo “ tradicional” de trabalhar. Para alguns professores inquiridos, a explicação para esta forma de cultura docente tem origem diversa: da vontade ou desejo de autonomia pessoal do próprio professor, do receio do professor em se expor aos outros, da estrutura e organização da escola, das características da actividade docente e da organização do sistema de ensino por disciplinas.

A partir das intervenções sobre esta problemática somos levados a considerar a persistência e preponderância do individualismo electivo, de que nos dão conta, também, outros estudos⁶³. Esta forma de trabalhar sublinha um comportamento e uma forma de agir que leva o professor a não abdicar da sua autonomia individual e do

⁶³ Estas evidências vão de encontro a estudos realizados em Portugal e no estrangeiro. Sobre factores que contribuem para o *privatismo* docente, ver autores como Lortie (1975), Hargreaves (1980), Little (1987), Raymond, Butt e Townsend (1992), Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002).

privatismo do ensino na sua sala de aula. Com efeito, elege esta postura como uma forma de afirmação pessoal, de recusa de controlo e como meio de protecção contra imposições ou adversidades. Tomemos como exemplo os seguintes registos:

“Porque toda a gente quer demarcar o seu terreno, cada professor não gosta que se esteja a intrometer na sua vida “. (E5)

“O primeiro constrangimento é de índole pessoal, ou seja, as pessoas pensam que quando alguém aparece a querer saber o que é que faço, as pessoas interpretam automaticamente como aspecto policial. Estás a querer controlar-me, estás a querer ver o que é eu faço de negativo e não pelos aspectos positivos. Depois a nossa actividade é uma actividade um pouco solitária. Somos nós e os alunos e acaba sempre assim. Portanto, é natural que as pessoas tenham essa tendência de estar a raciocinar um bocadinho individualmente”. (E12)

Não obstante o reconhecimento de que o isolamento profissional marca a vontade e a estratégia pessoal de alguns professores, os nossos entrevistados sustentaram outras razões que fomentam esta forma de trabalhar. Assim, as práticas de trabalho não cooperativo, podem resultar de constrangimentos inscritos na organização ou no sistema educativo ou da cultura profissional docente:

“Nós habituamo-nos a entrar numa sala e a fechar a porta, a trabalhar isoladamente”. (E13)

“O departamento continua a ter o mesmo problema que tinha, não se faz muito trabalho dentro do departamento, porque nós professores temos grandes dificuldades, continuamos a ter problemas na maneira de trabalhar, continuamos a trabalhar isoladamente”. (E13)

“Eu penso que o que justifica mais o trabalho individual foi porque a organização do sistema de ensino se baseou na disciplina do professor e portanto nós aprendemos, por exemplo os nossos trabalhos de estágio eram individuais, raramente tínhamos de fazer coisas em conjunto. Portanto toda a nossa formação foi um pouco para o individual “. (E12)

“Eu também não vi na escola uma directriz de que os professores têm de trabalhar em conjunto. Os coordenadores também não incentivam essa questão”. (E3)

De facto, podemos considerar o individualismo docente como um fenómeno prevalente neste agrupamento de escolas. Lima (2002:37) é de opinião que a busca individual da autonomia profissional é uma estratégia com duplo objectivo: o exercício e conquista do poder sobre a comunidade exterior à escola e como forma de cada professor evitar a exposição e a avaliação dos seus pares, assim sendo, os comportamentos de isolamento explicar-se-iam como forma de defesa da privacidade pessoal e profissional. Utilizando mais uma vez o trabalho de Lima para explicar as causas e motivações que estarão na base da ênfase deste fenómeno, finalizamos, dizendo que, embora, o individualismo do professor possa decorrer de constrangimentos ligados a processos burocrático-administrativos e estruturais da organização, uma boa parte decorrerá de estratégias de defesa individual para rentabilizar o tempo disponível e situações incertas com as quais cada professor convive diariamente no seu local de trabalho.

Os factores atrás apontados têm contribuído para favorecer e manter o isolamento e o individualismo mas este fenómeno coexiste com outras formas de culturas docentes que privilegiam o trabalho em equipa e as interacções entre os professores até porque podemos inferir das entrevistas realizadas que a colaboração e a colegialidade, formal ou informal, também fazem parte do quotidiano das relações profissionais na escola MAR.

2.1.2. Colegialidade /colaboração

Na prática podem encontrar-se diversas formas de colaboração⁶⁴ bem distintas umas das outras. A colaboração pode, pois, nascer espontaneamente de um grupo de

professores, ou pode decorrer de situações e /ou momentos criados pela organização para que o trabalho colegial se desenvolva.

Os professores da nossa amostra evidenciam a coexistência destas duas formas de interação: a colegialidade espontânea e a colegialidade imposta, admitindo que estas duas dimensões colaborativas têm uma predominância e frequência distintas. A colegialidade artificial, pela periodicidade mensal instituída em cada departamento, tem-se tornado preponderante. As interações espontâneas são ocasionais e resultam de situações informais fortuitas. Para estes professores, os encontros informais ocorrem na sala de professores, nos intervalos e possibilitam um conjunto de tipos de interação de natureza profissional como seja a troca de experiências, materiais, ideias, informações, conversas sobre os alunos e sobre assuntos pedagógicos. Utilizam estes momentos para tratar do planeamento de actividades, de estratégias e instrumentos de avaliação. Servem, também, para prestar ajuda e apoio mas não são práticas sistemáticas:

“(...) informalmente reunimos mais, falamos das experiências, do que correu bem ou mal.
(E6)

“O trabalho não será totalmente individual, porque fazemos a troca informal de informações”. (E8)

“ (...) depois há aqueles trabalhos entre alguns colegas mas particularmente...há um trabalho mas pontual”. (E1)

“ (...) Trabalhamos informalmente, planeamos e falamos informalmente nos intervalos, conhecemos o trabalho uns dos outros, falamos sobre os alunos”. (E9)

“ (...) há sempre uma certa troca de opiniões”. (E4)

⁶⁴ Lima elucida-nos sobre este conceito. Para ele “ a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre os professores. Na colaboração, a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas tomadas conjuntamente” (2002:46)

“Nas conversas com os meus colegas tratamos de assuntos pedagógicos. Não fazemos testes em conjunto. Às vezes trocamos materiais, fichas de trabalho”. (E5)

“Não temos trabalho de pares mas como temos muitas horas na Escola, utilizamo-los para nos orientarmos uns aos outros”. (E2)

Do discurso dos nossos entrevistados importa salientar que neste agrupamento de escolas, objecto do nosso estudo, a colegialidade artificial e a colegialidade espontânea coabitam e os professores dividem-se na opinião sobre esta questão:

“Não deveria ser imposto. Quando nos dizem das tantas às tantas tens de fazer isto, tens no teu horário, torna as coisas muito fixas. É preferível numa semana não ter e depois na outra ter mais do que estar a ter todas as semanas” (...) É lógico que uma vez por mês deve haver uma reunião de Departamento para sabermos o que é que se passa a nível superior da Escola, não é, mas mais que isso penso que já é demais. É preferível partir de nós do que nos ser imposto”. (E2)

“ Aqui nós trabalhamos juntos (...) Temos aulas de parceria dentro do projecto de Matemática, preparamos tudo juntos, trocamos materiais (E6)

“Este ano estamos todos em pares uma vez por semana (...) Actualmente sim. Não era hábito mas quando preparamos actividades preparamo-las em conjunto (E10).

Contudo, da globalidade das intervenções dos participantes, podemos afirmar que as interacções que decorrem de uma actividade prática conjunta são diminutas. Lima (2002:63) adverte-nos para esta realidade no seu estudo pois para ele “as relações colegiais que se estruturam em torno da mera comunicação verbal são muito mais numerosas do que as que implicam uma prática conjunta” e quando esta prática existe nem sempre é autêntica, pois decorre, muitas vezes, de medidas exteriores à vontade e necessidade dos professores.

A par das relações profissionais de natureza informal, detectamos diversas situações que sugerem a existência de práticas de “colegialidade forçada” (Hargreaves, 1998):

“Há aquelas reuniões que já estão programadas, que já estão estipuladas no calendário lectivo, reuniões de Conselho Pedagógico, de Grupo disciplinar, no mesmo dia ou no dia

seguinte, após o Conselho Pedagógico e depois acabou. (...) Fazem-se uma ou duas e mais nada. As pessoas vêm à escola para leccionar e eventualmente reunir quando está marcado no calendário escolar”. (E1)

“O coordenador agenda uma reunião a seguir ao C.P. e tudo aquilo que seja necessário tratar e decidir nessas horas”. (E11)

Muitos professores salientam a constância dessas práticas:

“Eu penso que é de forma mais formal. Fora das reuniões praticamente, eventualmente eu posso perguntar algumas coisas, mas basicamente tudo o que se trata é dentro das reuniões. Temos reuniões por mês. Temos sempre reuniões a seguir ao pedagógico”. (E3)

“Faço uma reunião por mês e mais ou menos três por período. Estão calendarizadas. Só se houver algum assunto urgente”. (E4)

A percepção da professora E13 sobre estes momentos de colegialidade imposta é a de que são pouco produtivos *“porque aquilo que se faz no Conselho Pedagógico é pouco ou quase nada, há pouco trabalho pedagógico, são apenas transmissão de informações e na coordenação do departamento passa-se o mesmo”. (E13)*

Não podemos deixar, face a estes resultados, de nos interrogar sobre a utilidade desta colaboração calendarizada mensalmente, após cada Conselho Pedagógico. Não parece contribuir para uma reflexão e debate profícuos sobre assuntos pedagógicos e didáticos, nem tão pouco para despertar no professor o sentido de partilha de decisões e responsabilidades sobretudo a nível da gestão curricular, num momento particular das escolas portuguesas onde o planeamento e desenvolvimento de planos e de projectos de agrupamento e de turma desafiam os professores ao incremento de um trabalho colaborativo constante.

É no entanto inegável, como veremos seguidamente, que muitos professores se começam a identificar com novas formas de trabalho e colaboração pelo contributo que resultam para o trabalho do professor com os seus alunos, para a construção de um clima de trabalho propício à aprendizagem de todos os actores educativos e à qualidade do ensino.

2.1.3. Emergência de um novo profissionalismo docente: a colaboração

A preocupação com o desenvolvimento de planos de trabalho e projectos curriculares e pedagógicos, com a avaliação de alunos e professores, as alterações da política educativa nacional e a pressão social sobre as escolas têm contribuído para uma reflexão sobre as práticas de trabalho dos professores. Os próprios professores dão-se conta da necessidade de uma prática de trabalho conjunto. Este posicionamento, na opinião de alguns professores entrevistados, tem reflexos positivos nas práticas, na reflexão sobre essas práticas, na produção de materiais, na preparação de actividades, na articulação curricular, na definição conjunta de critérios de avaliação e no desenvolvimento do trabalho em equipa nas escolas. De facto, não escamoteando constrangimentos múltiplos, consideram:

“ (...) começa a crescer o trabalho colaborativo”.(E12)

“Aos poucos as pessoas começam a perceber que só têm vantagem em colaborar com outros e receber. Dar e receber dos outros colegas. Depois, as questões de avaliação, começam a sentir a começarem a ser mais padronizadas a partir do momento em que começamos a avaliar de uma maneira idêntica também temos que começar a intervir de uma maneira idêntica. Portanto, aos poucos, com muitos sobressaltos, vai-se caminhando nesse sentido de abrir mais as nossas actividades às ideias dos outros”. (E12)

“Tem de haver mais colaboração no sentido de melhorar as práticas lectivas, na produção de mais materiais”. (E4)

O reconhecimento da necessidade de inverter a posição privilegiada ocupada ainda hoje pelo individualismo didáctico em favor da prática colaborativa e do trabalho em equipa é um sinal de que os professores necessitam de instituir na escola essas dinâmicas, apostando no profissionalismo interactivo como um meio de crescimento pessoal, de qualidade do ensino e de inovação educativa. Mesmo as formas de

cooperação que decorrem de imposição ministerial, como é o caso do plano da Matemática, podem levar a mudanças significativas nas práticas profissionais abrindo caminho à colaboração, à partilha e reflexão conjuntas. Vejamos as seguintes afirmações de dois professores do departamento de Matemática:

“Atualmente sim. Não era hábito mas quando preparamos actividades preparamo-las em conjunto”. (E10)

“Temos aulas de parceria dentro do projecto de Matemática, preparamos tudo juntos, trocamos materiais”. (E6)

Esta necessidade de contactos sistemáticos é registada pela professora E1 que chega a encarar a colegialidade compulsiva⁶⁵ como imprescindível ao bom funcionamento do departamento:

“as reuniões deviam ser realizadas semanalmente. Devia haver um espaço para que as pessoas se encontrassem e reunissem frequentemente. (...) se fosse possível que estas reuniões de departamento fossem desmultiplicadas durante a semana”. (E1)

No sentido que temos vindo a expor torna-se claro que os professores da escola MAR não rejeitam o trabalho colaborativo. Importa, por isso, compreender as vantagens que atribuem a esta modalidade de relação profissional.

⁶⁵ Para Hargreaves (1998), as relações profissionais que têm um carácter compulsivo podem levar à desmobilização dos professores e ao desinteresse pelas experiências pedagógicas que resultam da cooperação.

2.2. Perspectivas sobre a modalidade colaborativa

A crescente valorização atribuída à modalidade de trabalho colaborativa advém do reconhecimento das potencialidades da mesma, focalizadas em dois aspectos prioritários: no desenvolvimento profissional do professor e na aprendizagem e qualidade de ensino para os alunos. Analisaremos, por isso, seguidamente, cada um desses aspectos, partindo do testemunho dos entrevistados.

Quadro nº 10: 2.2. Vantagens das culturas de colaboração

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	
2.2.1. Desenvolvimento pessoal e profissional	Aproximação entre os professores	E5 (1), E6 (2), E8 (2), E13 (1) E4 (1)	7
	Promoção da reflexão	E8 (1) E12 (1) E13 (1)	3
	Procura de soluções inovadoras	E8 (1), E13 (1)	2
	Troca de ideias, experiências	E4 (2)	2
			14
2.2.2. Melhoria das aprendizagens dos alunos e qualidade de ensino	Melhorar práticas lectivas	E4 (2)	2
	Produção de materiais	E4 (1), E13 (1)	2
	Planeamento de actividades	E12 (1), E13 (1)	2
	Articulação dos programas	E13 (1)	1
	Tomada de decisões pedagógicas	E4 (1)	1
	Melhoria nos resultados	E4 (1)	1
			9
2.2.3. Vantagens organizacionais	Fomenta um melhor o clima de escola	E4 (1), E12 (1) E13 (1), E12 (1)	2
	Melhoria do planeamento organizacional		4
Total das unidades de registo da categoria			27

2.2.1. O desenvolvimento profissional do professor

O desenvolvimento e a realização profissional do professor estão intimamente relacionados com as interações que este profissional estabelece no interior da escola. É neste contexto que se idealizam e concretizam projectos e que se dimensionam equipas

de trabalho no sentido de responderem às necessidades e interesses dos alunos. Esta realidade cria a exigência de profissionais reflexivos e críticos com competências e capacidade de acção que se desenvolvem e decorrem das interacções e das práticas em contexto de trabalho. A troca de ideias, de experiências e de saberes potencializam a inovação e as mudanças de práticas e dão segurança e confiança ao trabalho que realizam pela partilha e discussão sobre problemas comuns (Lortie, 1975; Little, 1987; Huberman, 1993; Siskin, 1994; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Fullan e Hargreaves, 2001)

Esta rede de contactos, estes momentos conjuntos de partilha constituem-se como espaços pertinentes de formação e, embora haja outros modelos formativos, este que decorre das relações estabelecidas pelo trabalho colaborativo, em contexto escolar, enriquece o professor como profissional como é legível em várias opiniões expressas e das quais expomos a seguinte:

“Pensar-se nas actividades e integrá-las acabaria por dar frutos, aproxima as pessoas, acabam por transmitir, por abrirem-se, por falar das suas experiências pessoais, ajuda, ajuda a planear”. (E4)

Por outro lado, o estabelecimento de fortes relações interpessoais e profissionais cria condições para um bom clima de trabalho e para o envolvimento dos professores na tomada de decisões conjuntas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Permite que os professores se entrem ajudem, cooperem, partilhem saberes e cresçam como profissionais. Esta interajuda e partilha a nível da prática pedagógica poderá levar-nos a ajuizar se não estaremos perante uma nova forma de encarar a profissão docente. Nenhum professor entrevistado do nosso estudo rejeitou o trabalho em equipa e a dimensão colaborativa do trabalho. Admitem mesmo que é uma forma de aprendizagem. As diversas formações de professores, as experiências vivenciadas em contextos diferenciados trazem para as escolas uma diversidade educacional e cultural enriquecedora. Ao trabalharem de forma colaborativa, os professores aprendem uns com os outros, e é este processo de aprendizagem ao longo da vida, centrada no contexto escolar que, para além de capacitar o professor para um trabalho profissional, melhorando a qualidade do seu

desempenho, poderá tornar-se um factor de revitalização da prática profissional capaz de potenciar a inovação e mudança educativa:

“ O trabalho de equipa é fundamental. É enriquecedor. Nós que temos muitos anos de ensino podemos estar a desenvolver as mesmas práticas, então o trabalho colaborativo permite estar em contacto com outras pessoas de formação diferente, se forem mais novos, é melhor, porque podemos encontrar soluções inovadoras pois, quando se reflecte sobre o insucesso a tendência é dar mais do mesmo. Se nós formos vários, várias cabeças pensamos melhor, e eu remeto-me ao meu tempo de profissionalização que quando escolhia estratégias para as aulas não sabia se iam ter sucesso, mas o facto de ter alguém (a orientadora) que assistia, era e dava-me um feedback do que tinha feito. É todo um trabalho em equipa que se tem. Essa prática era desenvolvida ao longo do ano e porque não repeti-la agora? A avaliação deve ser feita com o objectivo de orientar, de partilhar”.
(E8)

Após a análise das entrevistas, somos de opinião que as relações profissionais condicionam as atitudes dos professores face ao trabalho no quotidiano escolar, a forma de encarar os diferentes papéis educativos e a construção quotidiana da identidade e da prática profissional dos docentes. Efectivamente, como demos conta no estudo empírico, vários estudos e reformas educativas sustentam que o trabalho colaborativo é uma condição necessária para o desenvolvimento do professor enquanto profissional. O trabalho colaborativo é visto como um mecanismo de integração e de coordenação dos professores com potencialidades para quebrar o isolamento e o individualismo que continua a caracterizar a cultura docente e um meio poderoso para a reflexão e inovação das práticas de ensino.

2.2.2. Melhoria das aprendizagens dos alunos e qualidade de ensino

É no campo do desenvolvimento do trabalho com os alunos que o trabalho colaborativo pode, efectivamente, trazer contributos assinaláveis. Estudos vários têm

reconhecido que, raramente, os professores dispõem de um conhecimento efectivo das práticas de sala de aula e do trabalho dos seus colegas da mesma área disciplinar ou de áreas diferentes. Esta situação de desconhecimento da prática dos outros colegas tem efeitos nas práticas docentes e na eficácia do ensino. Na opinião de alguns dos nossos entrevistados a melhoria das práticas educativas, a troca de experiências pedagógicas, a construção e partilha de materiais pedagógicos adequados às necessidades dos alunos, o planeamento de actividades e a articulação de conteúdos programáticos, e, por consequência, a melhoria dos resultados dos alunos passariam por um trabalho colaborativo sistemático. Estas afirmações expressaram o que acabámos de referir:

“ A colaboração traria melhorias se transmitissem materiais uns aos outros, traria melhorias pedagógicas e até se perdia menos tempo e poderia melhorar os resultados. (...) As práticas pedagógicas, o trabalho com os alunos, em termos de conteúdos não mudou, pode melhorar se as pessoas se interessarem se tiverem tempo para trocarem experiências, pode melhorar”. (E4)

“Tem de haver mais colaboração no sentido de melhorar as práticas lectivas, na produção de mais materiais”. (E4)

“Portanto, há uma exposição maior e isso faz-nos falar com mais à vontade sobre a própria aula e o próprio funcionamento e a própria organização e em todas as situações que estejam relacionadas com a aula “. (E12)

Estas vantagens vão de encontro à opinião de Little (1987), citado por Lima (2002:29). Segundo este autor, o benefício do trabalho colegial verifica-se numa melhor coordenação do trabalho de sala de aula e na preparação do professor para enfrentar as inovações pedagógicas e organizacionais. Efectivamente, diversos autores⁶⁶ consideram que a forma e o modo de relacionamento no trabalho do professor interferem na qualidade da acção educativa e no crescimento organizacional.

⁶⁶ Em Portugal destacamos Jorge Ávila de Lima (2002) e Neto-Mendes (1999) entre outros, sobretudo, relacionados com o grupo de investigadores da Universidade de Aveiro.

2.2.3. Vantagens organizacionais

É lícito dizer, a partir dos dados das entrevistas, que o clima de escola e a comunicação entre os professores estão interrelacionados com o modo como os professores desenvolvem o seu trabalho no interior das escolas. O trabalho colaborativo permite o estabelecimento de relações intergrupais, estimula a comunicação, cria condições de partilha e de responsabilidades comuns:

“ Portanto, há uma exposição ...e o próprio funcionamento e a própria organização e em todas as situações que estejam relacionadas com a aula”. (E12)

“ então o trabalho colaborativo permite estar em contacto com outras pessoas de formação diferente, se forem mais novos, é melhor”.(E8)

“São abordados assuntos relacionados com a dinâmica da Escola, com a gestão da Escola, com os alunos, sobre as notas dos alunos, a nível de aproveitamento, estratégias, para as superar”. (E2)

“Estamos todos dispostos a colaborar. Há um grande espírito de entreatajuda”. (E6)

Este modo de trabalhar torna-se favorável a um diálogo aberto sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o funcionamento e gestão da organização e contribui para uma aprendizagem individual e colectiva.

Por outro lado, na opinião do professor E12 as imposições avaliativas e, em especial, as recentes propostas de avaliação dos docentes deram um impulso à necessidade de um trabalho colaborativo:

“Depois, as questões de avaliação, começam a sentir-se, a começarem a ser mais padronizadas a partir do momento em que começamos a avaliar de uma maneira idêntica também temos que começar a intervir de uma maneira idêntica. Portanto, aos poucos, com muitos sobressaltos, vai-se caminhando nesse sentido de abrir mais as nossas actividades às ideias dos outros”. (E12)

Somos levados a concluir que o trabalho conjunto assume importância para alguns professores inquiridos pelas potencialidades que decorrem da partilha de decisões e de responsabilidades colectivas, no entanto, esta prática de trabalho em equipa está sujeita a condicionalismos sobre os quais o professor, enquanto profissional, e as organizações educativas terão de reflectir, no sentido de dar um impulso ao desejo de desenvolver um trabalho colaborativo sistemático e eficaz até porque a colegialidade e a colaboração entre docentes, para além de promoverem e contribuírem para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, resultam no dizer de Little (1987) num melhor apoio, integração e socialização dos novos docentes, determinante para a cultura de escola, constituindo-se num dos factores de coesão e crescimento organizacional.

Não obstante as vantagens que os nossos entrevistados apontaram, a colaboração profissional e a colegialidade docente contêm ainda resistências, como já indirectamente referenciámos ao abordar a problemática do isolamento profissional, que decorrem de uma multiplicidade de factores (ver quadro nº11).

Quadro nº11: 2.3. Constrangimentos e condições facilitadoras desta modalidade de trabalho

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	
2.3.1. Obstáculos de carácter pessoal	Desejo de autonomia pessoal	E2 (1), E3 (4), E4 (3), E5 (1), E12 (3)	12
	Resistência à partilha	E3 (1), E4 (1), E8 (1), E12 (1)	4
	Vida pessoal	E1 (1), E3 (1)	2
	Participação forçada nas actividades	E1 (1), E5 (1)	2
			20
2.3.2. Obstáculos organizacionais	Excesso de trabalho	E3 (1), E12 (3), E4 (3), E7 (1), E9 (2), E13 (3)	13
	Inexistência de tempo coincidente	E1 (1), E3 (1), E4 (4), E8 (2), E9 (1), E11 (1), E12 (1), E13 (1)	12
	Alongamento da carga lectiva e permanência na escola noutras actividades	E1 (1), E2 (1), E5 (1), E6 (1), E9 (3), E10 (1), E13 (1), E12 (1)	10
	Inexistência de espaço próprio	E1 (2), E7 (1), E11 (1)	3
			38
2.3.3. Condições facilitadoras	Horários coincidentes	E1 (1), E3 (1), E4 (4), E8 (4), E9 (3), E11 (1), E12 (1), E13 (1)	16
	Espaços comuns com condições	E1 (3), E3 (2), E5 (1), E6 (1), E7 (1), E11 (1)	9
			25
Total das unidades de registo da categoria			83

Assim, neste domínio, o excesso de trabalho, o recente alongamento da carga lectiva dos professores e a permanência dos professores na escola dispersos por outras actividades são reiteradamente veiculados como impedimentos incapacitantes para potenciar a reflexão conjunta, o trabalho em equipa e uma eficaz gestão curricular, ao mesmo tempo que são sentidos como limitadores de uma profícua actividade pedagógico-didáctica. A falta de tempos comuns, inscritos no horário semanal do professor, para a organização de actividades e planeamento conjuntos e a inexistência de espaços de trabalho condignos acrescentam-se às dificuldades no desenvolvimento regular desta modalidade de trabalho.

“Para o trabalho em conjunto, passaria pelas horas não lectivas, em vez de termos determinadas horas em que estamos em salas de estudo, em biblioteca, em salas de atendimento ao aluno, onde estão outras pessoas e que não é necessária a nossa presença, deviam ser horas para trabalho em conjunto”. (E13)

“Neste momento nós temos mais tempo de escola e menos disponibilidade para essas actividades que eram feitas para além de nosso horário normal. Como agora o nosso horário encheu ao nosso nível torna-se mais difícil dinamizar as mesmas actividades e torna-se mais difícil a colaboração das pessoas para além do seu horário porque uma coisa era ter os horários antigos e a organização antiga, podia ficar 1, 2 ou 4 horas por semana, outra coisa é estarmos em actividades que não têm a ver com a nossa prática docente”. (E12)

“Faz falta um momento, um tempo em comum quer a nível do grupo, quer do departamento para fazer alguma coisa com uma certa antecedência, pensar, planear. É necessário este tipo de trabalho”. (E4)

“ a escola precisaria de ter um espaço para que as pessoas pudessem trabalhar e que não estivesse ali à espera que passem as horas, faltam condições na escola, faltam salas de trabalho para que as pessoas consigam realizar na escola aquilo que levam para casa quando já passaram muito tempo na escola”.(E7)

“Uma organização de horários que permitisse conciliar horas livres terminais ou na manhã, ou no final do dia, deixar espaços no horário dentro da componente não lectiva para nós fazermos fichas, documentos, planificações, organização de estratégias”. (E8)

Não se abstiveram de salientar outros factores, de carácter pessoal e cultural:

“As pessoas não estão muito habituadas a trabalhar cooperativamente. Em conjunto. Para alguns professores ainda é muito confuso o repartir ideias, às vezes a sua ideia é diferente e há muitos colegas que não levam isso de uma forma muito simpática”. (E3)

“... é complicado devido à vida familiar conseguir o horário, um tempo, um dia para estar, para reunir e meditar sobre as coisas”.(E1)

“Deveríamos trabalhar mais em conjunto, mas não acontece mais esse trabalho colaborativo porque a minha colega de grupo não tem muita disponibilidade para isso ”. (E13)

Apontaram a criação de gabinetes de trabalho para todos os departamentos e uma reorganização do trabalho do professor como condições facilitadoras para o desenvolvimento das culturas de colaboração. Na opinião dos nossos entrevistados, a compatibilidade de horários permitiria um trabalho articulado, a elaboração conjunta de materiais, a definição de estratégias, em benefício dos alunos e da comunidade escolar. Deixamos um testemunho sobre esta temática:

“Ter uma sala própria, poder ter tempo e horas para fazer o trabalho (...). Duas horas é pouco tempo, porque se eu quiser contactar com alguém é pouco tempo”. (E5)

Da nossa leitura dos documentos produzidos pela escola não deixamos de fazer referência à proposta de “ Contrato de Autonomia” do agrupamento de escolas MAR, onde era explicitamente referido a necessidade de criar espaços de trabalho condignos e ajustados à realidade de um agrupamento de escolas que está em fase de contratualização da autonomia com os serviços do Ministério da Educação.

De facto, neste agrupamento de escolas só o departamento de Educação Física possui um espaço próprio e um horário planificado para que todos os professores se encontrem pelo menos uma vez por semana o que tem levado os outros departamentos a reivindicar as mesmas condições de trabalho. Este deficit levou o órgão de gestão a propor a construção de um pavilhão multiusos que passaria a ter a valência de espaços para o trabalho dos departamentos.

Em suma, os professores da amostra têm consciência da tradição de individualismo didático e das limitações profissionais e organizacionais que este acarreta. Mas, parece-nos importante frisar que o reconhecimento dos contributos positivos da prática colaborativa sistemática, identificado no nosso estudo, poderá tornar-se num alicerce de alterações a introduzir numa cultura docente que tem resistido a sucessivas reformas do ensino.

3 - TEMA 3 – PARTICIPAÇÃO DO (S) DEPARTAMENTO (S) NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ESCOLA

O conceito de participação embora “ complexo e multifacetado” na opinião de Lima (1998:134) é, hoje em dia, um conceito utilizado e ligado à estruturação e ao funcionamento das organizações educativas. O termo *participação* está associado ao envolvimento na tomada de decisões partilhadas, à repartição do poder por parte dos actores educativos, à intervenção formal ou informal desses actores nas estruturas organizacionais. No entanto, como tem sido assinalado por Friedberg (1988) muitas vezes se confunde a participação por assimilação com a participação crítica. Importa, por isso, clarificar o significado destes dois conceitos para podermos proceder à análise dos elementos recolhidos. Socorrendo-nos das palavras do autor, distinguimos estas duas formas de participação:

“Na participação por assimilação não se trata de provocar uma verdadeira discussão, mas através de uma visão “pedagógica” (...) desenvolver um processo de aprendizagem que permita [aos interesses particulares] aceder a um nível que lhe era estranho: o Interesse Geral. Em suma, trata-se de fazer com que os interlocutores locais compreendam e aceitem que a solução preconizada pela administração em nome do interesse geral que ela personifica é a melhor e a única possível (...) Que resultados podem conseguir-se com tal modelo? Evidentemente só pode provocar submissão e passividade “ (1988:88-89).

E ao fazer referência à participação crítica, o autor salienta:

“Na participação critica é necessário que nenhum dos indivíduos e grupos envolvidos no processo de participação esteja significativamente desprovido de recursos (...) além disso devem ter possibilidade de afirmar os seus próprios objectivos (...) As condições e procedimentos de participação devem se suficientemente claros para que cada um perceba os limites do jogo e a possibilidade de ganhos que oferece” (1988:93)

Atendendo à distinção efectuada, no nosso estudo, quisemos, pois, perceber a importância e a natureza da participação dos departamentos nas decisões de política

educativa da escola MAR a partir das dinâmicas geradas no interior dos departamentos e das estratégias de intervenção dos órgãos de direcção pedagógica da escola. Pretendemos, igualmente, identificar os níveis de participação dos professores na definição das políticas educativas de escola e a sua perspectiva sobre as mesmas. Procurámos para isso analisar as dinâmicas em que assentam os departamentos:

Quadro nº12: 3.3. As dinâmicas dos departamentos

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	
3.3.1.Informalismo/Formalismo	Relações informais	E4 (1), E6 (1), E8 (1), E9 (1), E10 (1), E12 (1)	6
	Relações formais	E1 (2), E3 (1), E4 (1), E8 (1), E9 (1)	6
			<hr/> 12
3.3.1.1.Periodicidade das reuniões formais	Reuniões periódicas mensais	E1 (3), E3 (1), E4 (2), E6 (1), E8 (1), E9 (1), E11 (1), E12 (1), E13 (1)	12
			<hr/> 24
3.3.2.Processos de decisão	Consenso	E3 (1), E5 (1), E7 (1), E8 (1), E9 (1), E13 (1)	6
	Votação	E2 (1), E11 (1), E13 (1)	3
	Unanimidade	E4 (1), E11 (1), E12 (1)	3
			<hr/> 12
Total das unidades de registo da categoria			36

3.1.Dinâmicas dos departamentos

Na verdade, ao analisar o quadro sobre a problemática das dinâmicas internas nos departamentos, inferimos que as interações assentam tanto no formalismo como no informalismo das relações.

O trabalho que resulta do informalismo das relações entre professores recai em conversas sobre os alunos e na troca de materiais e experiências. As actividades colaborativas, com maior incidência na dinâmica organizacional da escola, decorrem das reuniões formais mensais. Todos os departamentos, aos quais pertencem os treze inquiridos, realizam uma reunião mensal, após a reunião de Conselho Pedagógico.

“Há aquelas reuniões que já estão programadas, que já estão estipuladas no calendário lectivo, reuniões de Conselho Pedagógico, de Grupo disciplinar, no mesmo dia ou no dia seguinte, após o Conselho Pedagógico “. (E1)

Nestas reuniões formais, as decisões decorrem, para seis inquiridos, da consensualidade embora reconheçam a existência de outros processos de decisão como a votação:

“Normalmente é por consenso. Quando não há consenso, recorremos à votação, mas isso é raro, do que lembro... “. (E9)

“Por votação, por consenso, depende dos assuntos”. (E13)

O trabalho de campo realizado permitiu-nos detectar tendências de participação diferentes nos departamentos analisados, conforme as modalidades de trabalho implementadas.

Comparando as dinâmicas instituídas nos dois departamentos observados, apercebemo-nos que a participação e o dinamismo dos docentes estão relacionados com a capacidade de envolvimento e de liderança do coordenador, com a sua capacidade de mobilizar os outros professores e de os levar à consecução e participação em projectos de trabalho colegiais. O poder de influência da coordenadora de Matemática deriva, na nossa apreciação, do facto de ela própria trabalhar em parceria dentro da sala de aula com outros professores, da sua disponibilidade para trabalhar com os outros professores do departamento e de ser percebida como uma docente muito informal, trabalhadora, responsável e pertencente ao grupo disciplinar. A sua liderança parece caracterizar-se por ser de tipo colegial e facilitadora, mais sócio -afectiva que instrumental *“Gosto muito de trabalhar com eles mas não de avaliar (...).* (E6)

Registe-se que nas nossas idas à escola, observámos, com maior frequência, os professores do departamento de Matemática em trabalho informal em pequenas equipas no Centro de Recursos Educativos ou na sala de professores. Na perspectiva da coordenadora deste departamento curricular, esta regularidade das interacções informais entre todos os elementos do departamento facilita a coordenação e a comunicação e permite uma melhor identificação com os objectivos e prioridades de melhoria, traçados como estratégia aquando da avaliação interna. Este modelo de organização interna orienta-os para uma acção conjunta e propicia o cumprimento das metas que o

departamento traçou no seu plano de melhoria dando, ao mesmo tempo, resposta à necessidade de implementação do plano da Matemática proveniente do Ministério da Educação.

“As reuniões formais ocorrem mensalmente, informalmente reunimos mais, falamos das experiências, do que correu bem ou mal “. (E6)

Este trabalho conjunto em equipas de dimensão variável pelo que verificámos, dito *informal*, assenta prioritariamente na dimensão pedagógica, emergindo uma dinâmica que implica a responsabilidade de todos os professores nas decisões que dizem respeito às necessidades e ao sucesso dos alunos. Esta aceitação de trabalho em equipa e de partilha de responsabilidades deriva da experiência de um ano de trabalho de parceria, projecto que exige o envolvimento e participação de todos os professores no sentido de alcançar as metas propostas para combater o insucesso escolar nesta disciplina pois como salienta o nosso entrevistado E10, *“Este ano estamos todos em pares uma vez por semana mas não é em especial o coordenador”*. Por outro lado, o trabalho informal mas sistemático em equipas possibilita o conhecimento mútuo, a interajuda e a preparação de materiais de trabalho com os alunos. Estas equipas sentem necessidade de uma reflexão e discussão conjuntas sobre as práticas que resultam da aplicação deste plano pelo que os encontros são mais frequentes para ajustarem estratégias e metodologias de trabalho dentro da sala de aula. Paralelamente, têm, também, desenvolvido um processo de formação interna ao departamento relativa à utilização da plataforma *moodle*, ferramenta que lhes permite trabalhar em rede entre professores e com os próprios alunos. O facto dos professores do departamento trabalharem em parceria abre caminho a uma efectiva supervisão das práticas lectivas dentro da sala de aula, tornando este espaço um lugar de reflexão e formação e o trabalho de grupo, tanto o formal como o informal, passou a ser uma marca identitária deste departamento unidisciplinar, reconhecendo-se, apesar de tudo, que foi de alguma forma, condicionado pelas orientações e pela obrigatoriedade do cumprimento do Projecto Ministerial da Matemática.

“Há coisas a resolver, por exemplo, actual é o plano da Matemática, plano elaborado por nós e concluído por um grupo. Ocuparam-nos as últimas reuniões do Departamento, a fazer relatórios sobre o nosso trabalho devido ao insucesso, (...)”. (E10)

No departamento pluridisciplinar de Ciências Naturais, Físico-Química e Tecnologias esta situação não acontece. Os professores encontram-se com alguma raridade e fomentam esse tipo de relação como nos diz um interveniente *“É lógico que uma vez por mês deve haver uma reunião de Departamento para sabermos o que é que se passa a nível superior da Escola, não é, mas mais que isso penso que já é demais.”*. (E2)

Esses encontros são fortuitos e estabelecem-se entre um número muito reduzido de professores e estão dependentes das relações interpessoais como afirma um dos nossos entrevistados *“é sobretudo entre um e outro professor, são casos muito pontuais, quando esses professores se dão bem, quando têm maneiras de estar semelhantes e uma certa amizade dentro do trabalho...”* (E4). Na apreciação de alguns professores do departamento entrevistados, o facto deste departamento se agrupar em três disciplinas diferentes, com interesses específicos de cada área disciplinar, não favorece o trabalho colaborativo e a participação resulta dos encontros formais estabelecidos no calendário escolar.

3.2. Padrões de participação dos departamentos

O grau de envolvimento dos departamentos na participação das políticas educativas de escola está relacionado, como dissemos, com vários factores: a liderança do coordenador do departamento, as dinâmicas instituídas e o investimento dos professores do departamento na concretização do Projecto Educativo de Escola.

Há, contudo, enquanto colectivo uma participação que se expressa com sentidos e níveis diferentes: intradepartamental e no Conselho Pedagógico.

A nível do departamento, o trabalho colegial consiste, essencialmente, no planeamento de actividades e projectos relativos aos alunos (ver quadro 13)., na elaboração de propostas de trabalho, na definição de estratégias pedagógicas e de critérios de avaliação dos alunos.

Quadro nº13: 3.2. Padrões de participação

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	
Áreas de participação conjunta			
3.1.2. Actividades e Projectos	Planificação de actividades	E3 (1), E4 (1), E5 (1), E6 (2), E9 (2), E10 (1), E11 (1), E12 (1), E13 (2)	12
	Elaboração de propostas e projectos	E1 (1), E4 (2), E5 (2), E6 (2), E7 (1), E8 (1), E13 (1)	10
	Avaliação das actividades	E4 (2), E9 (2), E10 (1), E12 (1)	6
3.1.3. Currículo e didáctica	Aspectos pedagógicos e curriculares	E4 (1), E6 (1), E8 (4), E12 (1)	7
	Definição de estratégias pedagógicas	E2 (2), E6 (1), E7 (1), E8 (1), E13 (1)	6
	Avaliação dos alunos	E4 (2), E12 (1)	2
3.1.4. Execução de directivas	Execução/implementação de directivas de outros órgãos	E4 (1), E6 (1), E7 (1), E8 (1), E9 (1)	5
3.1.5. Documentos internos reguladores	Elaboração de plano Anual de Actividades	E4 (2)	2
			50
Níveis e sentido da participação do departamento			
3.2.1. Informação	Transmissão e divulgação da informação	E1 (1), E4 (1), E8 (1), E9 (2), E10 (1), E11 (1), E13 (1)	8
3.2.2. Consulta/ ratificação	Planeamento de actividades e de estratégias de acção	E3 (1), E4 (1), E5 (1), E6 (2), E9 (2), E10 (1), E11 (1), E12 (1), E13 (1)	11
	Apresentação de propostas de projectos	E1 (1), E4 (2), E5 (2), E6 (2), E7 (1), E8 (1), E13 (1)	10
	Apresentação da avaliação de actividades	E4 (2), E9 (2), E10 (1) E12 (1)	6
	Consulta sobre a autonomia	E1 (1), E3 (1), E4 (1), E6 (1), E8 (1), E12 (1)	6
			33
3.2.3. Partilha de poder	Intervenção na decisão sobre assuntos pedagógicos e didácticos	E4 (1), E5 (2)	3
			44
Total das unidades de registo da categoria			94

Inferese das afirmações registadas e da observação das áreas de participação conjunta que as actividades que dizem respeito ao trabalho dentro da sala de aula como a planificação conjunta de aulas, a articulação de conteúdos e a adequação dos conteúdos e das estratégias às características dos alunos são pouco enfatizados, não se verificando uma interdependência prática na sua abordagem.

Este posicionamento confirma o trabalho reduzido a nível da articulação curricular, (percepção expressa pelos nossos entrevistados), pois as tarefas concentram-se, sobretudo, no plano formal da planificação global de actividades e na elaboração de propostas e de projectos, mais relacionados com actividades que ultrapassam a vertente pedagógica e as práticas de sala de aula.

“ (...) estes últimos anos os pedidos têm sido feitos, não em termos de disciplina, de didáctica mas de medidas pedagógicas de competências organizacionais, isto é; como é que o departamento pode contribuir para uma melhor gestão da indisciplina da escola, projectos pontuais a desenvolver ao longo do ano lectivo, plano anual de actividades “.
(E8)

Neste sentido, valoriza-se o trabalho colegial na definição de actividades e de projectos que não estão englobados no núcleo “duro” do currículo como sejam as visitas de estudo e actividades extracurriculares. São, sobretudo, actividades conjuntas exteriores à sala de aula, que permanece ainda “casulo” restrito à actividade individual do professor. Deste modo, a participação dos departamentos abrange, essencialmente, a análise e apresentação de hipóteses de trabalho e de actividades intra – departamentais, complementada pela execução e implementação de directivas emanadas de outros órgãos.

Deparamos, no entanto, com alguns contributos para a definição da política educativa de escola que tem origem em propostas do departamento, que são levadas a discussão e aprovação no Conselho Pedagógico.

“Nós temos apresentado ao C. Pedagógico alguns projectos que visam a melhoria dos resultados nesta disciplina, como o projecto das TIC em contexto de sala de aula.

Concorremos ao projecto dos portáteis e no plano da Matemática. (...) Fizemos um estudo das causas do insucesso, características da população, das condições e temos várias actividades ao longo do ano para motivar os alunos, trabalhamos com o moodle, a plataforma". (E6)

Através da análise dos conteúdos das actas e das observações não participante efectuadas nos dois departamentos curriculares e no Conselho Pedagógico, conseguimos enumerar um conjunto de acções e de decisões colegiais que resultaram na elaboração de documentos referência ou normativos para o agrupamento e que foram ratificados em Conselho Pedagógico:

- a) Elaboração de documentos internos à organização, dos quais salientamos, os relatórios, as propostas para o Plano Anual de Actividades, as propostas para o Plano de Melhoria, a construção de Projectos a submeter para diversas entidades;
- b) Elaboração de documentos ligados à avaliação dos alunos, particularmente, definição de critérios de avaliação, criação de instrumentos de avaliação, definição de objectivos e estratégias comuns, planeamento de actividades, elaboração de provas globais;
- c) Decisões quanto à intervenção pedagógica em algumas turmas problemáticas, necessidades materiais do departamento, análise e selecção de manuais, elaboração de dossiers temáticos, discussão sobre implementação de estratégias de aprendizagem;
- d) Pareceres sobre documentos elaborados por outros órgãos e sobre assuntos de gestão como a gestão do crédito de horas da componente não lectiva.

O departamento curricular adquire, assim, alguma importância para a inovação pedagógica e para o desenvolvimento organizacional da escola. Neste último domínio deve ser realçada a intervenção dos departamentos aquando da avaliação interna e que resultou no levantamento de pontos fracos e fortes da organização e na proposta de intervenção ou plano de melhoria (a nível da disciplina, resultados de aprendizagem, funcionamento das estruturas intermédias de gestão) que está a ser implementado aos diversos níveis: pedagógico – didáctico, curricular e na reorganização de estruturas administrativas e pedagógicas.

Os departamentos curriculares constituem-se, assim, como estruturas de definição e concretização de políticas educativas internas à escola, como estruturas de consulta e a sua participação assenta no dinamismo e implicação dos seus elementos e na capacidade de representação institucional do coordenador no órgão pedagógico, embora a nossa amostra tenha a percepção de que a participação predominante dos departamentos se situa a nível da informação, consulta e ratificação das propostas apresentadas, a maior parte das vezes, pelo Conselho Executivo.

Por isso, embora os registos sugiram a existência de participação, este facto não invalida que se reconheçam entraves a uma participação com maior dinamismo e eficácia. De facto, as opiniões sobre a questão da participação dos departamentos na política educativa de escola não são consensuais. Para três dos nossos entrevistados, a falta de oportunidade e informação por parte do Conselho Executivo invalida uma maior participação, invalida, quanto a nós, uma participação com uma dimensão crítica [de que nos dá conta Friedberg (1988)], como foi exemplo a questão da autonomia:

“ Foi pouco discutido. Foi-nos dada como um dado adquirido”. (E10)

“ Agora da maneira como as escolas funcionam em termos de hierarquização (...), não vejo que seja um grande contributo. (...) Pode ter um papel de dinamizador de um grupo, mas também tem limitações, as políticas são decididas e não passam sequer pelo Conselho Pedagógico”. (E4)

“ (...) mas a autonomia nunca foi debatida em termos colegiais, nunca foi discutida porque não pode ser só em termos de Pedagógico, nunca foi tratada. (...) Nem faço ideia o que está na contratualização mas em termos institucionais devia baixar aos departamentos”. (E11)

“ Tivemos conhecimento de que a escola se ia candidatar a um projecto de contratualização da autonomia. Não nos foi pedida opinião, tivemos apenas conhecimento. Neste momento eu não sei nada”. (E13)

Essa percepção sobre a atitude do Conselho Executivo é contraditória com o exposto em algumas entrevistas que documentam que o assunto “ autonomia” foi levado aos departamentos mas que vários factores contribuíram para uma escassa reflexão,

discussão e participação sobre esta questão essencial à vida deste agrupamento de escolas: o desconhecimento sobre o assunto, a insensibilidade à problemática na medida em que consideram ser um assunto a tratar pelo órgão de gestão, a passividade, acomodação e desinteresse de alguns professores dos departamentos, as recentes alterações ao estatuto da carreira docente dos profissionais do ensino e a reorganização do horário de trabalho dos professores. O trabalho de concepção e elaboração do projecto de contrato de autonomia ficou reservado ao Órgão de Gestão. Expomos algumas opiniões:

“As pessoas do meu departamento dizem que a autonomia não vem trazer nada de novo, deixem estar como está, discutimos mas a nossa proposta foi um pouco neutral. A nossa proposta ficou em acta que tinha de ser o Conselho Executivo a dizer se é bom ou mau. Foi muito vago, não tomámos nenhuma decisão, (...)”. (E4)

“Houve a possibilidade de discussão interna com uma equipa, foram ouvidos todos os departamentos da escola. Mas o novo estatuto da carreira docente veio alterar as escolas. As novas medidas levaram ao descontentamento. As pessoas estão zangadas, outras dizem que não vale a pena, pois as medidas são impostas de cima. Olha, tem a ver com um estado de alma que ainda não está propício a alterações de práticas”. (E8)

“Não tive ainda tempo de me aperceber dessas alterações. Há pequenas coisas como questões de ordem disciplinar, mesmo as questões de organização de horários, a gestão interna ..., não estou muito sensível a esses aspectos. Sinceramente estou mais sensível a aspectos que digam respeito ao meu trabalho na aula”. (E9)

Na nossa perspectiva, e decorrente das nossas conversas informais, a Gestão de Topo e a Gestão intermédia, não souberam clarificar suficientemente as possibilidades de ganhos para a organização e para os seus membros, pelo facto deste agrupamento de escolas vir a alcançar a plena autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Por outro lado, e após a apresentação das diferentes opiniões dos nossos entrevistados, não podemos esquecer que a participação tal como a cooperação pressupõe uma estratégia política e como tal os interesses dos professores são orientados por objectivos diferentes e contingenciais. Da análise destas passagens emergem diferentes lógicas de acção que

geram conflitos entre os detentores do poder formal, o Conselho Executivo e os detentores do poder profissional, os professores dos departamentos.

Acrescentamos que, não raras vezes, a não participação, o alheamento, o desinteresse pelos processos que ocorrem no interior da escola dependem, sobretudo, da percepção dos actores sobre a realidade organizacional e do “ comodismo” ou demissão na assunção de responsabilidades. Para além destes factores, e como as opiniões documentam, a participação tem por detrás interesses diversos que resultam de processos micropolíticos, de conflitos de interesses e de disputas de poder.

Mas, e não perdendo de vista os dados inscritos no quadro nº 13 (p.172), inferimos que neste agrupamento MAR, a Coordenação do Departamento Curricular é uma estrutura essencial pela participação conjunta na definição, planeamento e implementação de actividades e de estratégias que vão caracterizando a singularidade das políticas educativas internas deste agrupamento de escolas se bem que as opiniões dos nossos entrevistados expressem um reduzido poder decisório sobre assuntos pedagógicos e didácticos. Quanto a nós, é a este nível de intervenção que a participação deverá situar-se e deverá ser melhorada. Como estrutura intermédia de gestão, compete-lhe, portanto, a orientação pedagógica e curricular dos alunos, delinear as prioridades de aprendizagem e procurar uma visão integrada e articulada dos currículos, com vista ao sucesso dos alunos e qualidade de ensino. Nesta medida, não podem ser confundidas as responsabilidades, as funções e tarefas desta estrutura pedagógica intermédia com aquelas que estão subjacentes aos cargos de gestão de Topo, como, por vezes, o discurso de alguns professores deixou antever. Aliás, o Conselho Pedagógico onde o coordenador do departamento tem assento, é, hoje em dia, um órgão, essencialmente, pedagógico de carácter consultivo.

Contudo, a participação activa e crítica exige que sejam dadas aos actores condições para participar. Uma das funções e tarefas do Coordenador do Departamento diz respeito (ver tema 1,p.127) à sua representatividade junto dos diversos órgãos e, nesta medida, a participação do (s) departamento (s) nas políticas educativas de escola passará, também, pelas dinâmicas instituídas por este actor educativo, pela capacidade de liderar o departamento, pela comunicação eficaz e, concomitantemente, pela sua intervenção e participação nas deliberações nos órgãos representativos da escola.

3.3. Visão sobre as políticas educativas contemporâneas

A publicação das alterações ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário (DL. nº15/2007,19.01) desencadeou nas escolas um descontentamento geral do qual o agrupamento de escolas MAR não esteve alheado. Este novo contexto legislativo, aliado à reestruturação do horário lectivo e não lectivo do professor, com acréscimo do número de horas de permanência na escola, tem levado a um certo mal-estar e a implicações nas dinâmicas de trabalho e nas relações profissionais, segundo os nossos entrevistados.

Quadro nº 14: 3.3.Visão sobre as políticas educativas contemporâneas

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Indicadores	
4.1.Papel do coordenador	Avaliador	E6 (1), E8 (1), E11 (1), E12 (1), E13 (1)	5
	Mais responsabilidade	E7 (1), E12 (1)	2
	Mais poder e valorização	E7 (1)	1
			8
4.2.Impacto nas dinâmicas de trabalho	Trabalho didáctico descurado	E1 (1), E2 (1), E4 (1), E9 (1), E12 (2)	6
	Menor envolvimento e criação de projectos	E2 (1), E5 (2), E9 (2)	5
	Tarefas não didácticas acrescidas	E1 (1), E9 (1), E12 (2), E13 (1)	5
	Menor disponibilidade para a preparação das aulas	E1 (1), E9 (1)	2
	Menor disponibilidade para participar em actividades	E9 (1), E13 (1)	2
			20
4.3. Impacto nas relações profissionais	Desmotivação	E5 (2), E7 (1), E8 (1)	4
	Cansaço	E1 (1), E4 (1), E7 (1)	3
	Individualismo	E2 (2)	2
	Alteração ao clima de trabalho	E2 (1), E12 (1)	2
	Dificuldade em colaborar	E12 (1)	1
			12
Total das unidades de registo da categoria			40

A nossa amostra considerou que o novo papel do coordenador (avaliador dos outros professores) acarreta maiores responsabilidades, sem que por esse facto o cargo seja valorizado e lhe reconheçam um poder real. Contudo, esta nova tarefa é encarada com “desconforto” porque os professores não têm estado confrontados com este mecanismo controlador formal. Embora não rejeitem a necessidade de avaliação da prática docente, o desconhecimento das regras de avaliação e a falta de formação dos

coordenadores para a sua aplicação, determina considerações das quais damos um exemplo:

“Se me perguntas se o coordenador deve avaliar os colegas ... O coordenador pode sempre fazê-lo, ter que assistir a aulas, a mim não me incomodaria se o meu coordenador fosse assistir a uma aula, mas é preciso que ele esteja preparado para o fazer. (...) Obrigatoriamente os professores titulares deviam ter uma formação especializada, senão o que vai acontecer é que a pessoa “do coordenador” vai pôr a sua personalidade, a sua sensibilidade e a avaliação não deve ser isso”. (E13)

Em relação a outras decisões emanadas recentemente do poder central como aulas de substituição, desenvolvimento das funções gestionárias dos professores, novo estatuto da carreira docente, os nossos entrevistados consideram que estas vieram afectar negativamente as dinâmicas de participação e o trabalho de sala de aula com os alunos.

Na opinião dos entrevistados, a ocupação dos professores em tarefas administrativas ou em actividades não lectivas diversas prejudica a preparação das actividades lectivas com os alunos, desmotiva os professores e impede a organização e funcionamento de grupos de trabalho. De acordo com as afirmações produzidas, o facto dos professores estarem dispersos por uma multiplicidade de actividades sem pontos de encontro entre eles, inviabiliza um verdadeiro trabalho colaborativo e as interacções positivas que daí resultariam:

“torna-se mais difícil a colaboração das pessoas para além do seu horário porque uma coisa era ter os horários antigos e a organização antiga...outra coisa é estarmos em actividades que não têm a ver com a nossa prática docente mesmo e portanto nem podemos estar aqui e depois temos dificuldade em ter tempo livre para vir fazer essas actividades aqui”.(E12)

“Se nós pudéssemos ocupar as horas não lectivas a nível do trabalho dos Conselhos de turma para articulação do projecto curricular de turma, do departamento, era excelente. Foi descurado o trabalho didáctico das disciplinas no departamento”. (E13)

“ e depois vai perder-se o espírito de equipa que existe, vai-se perder porque é lógico as pessoas quererem o melhor para elas, trabalham para si, não vão trabalhar para os outros “. (E2)

Efectivamente, a visão dos nossos intervenientes sobre as recentes alterações na estruturação das escolas e na vida profissional dos professores vai no sentido de considerarem que a cultura do individualismo e do isolamento profissional se vai manter, agudizando-se mesmo pelo facto da inexistência de momentos de trabalho em comum e pelo acumular de trabalho dentro das escolas. Acrescentam que as relações profissionais poderão ser afectadas pelo facto da avaliação do trabalho docente ter efeitos na progressão na carreira. Para a maioria dos nossos inquiridos, esta situação trará consequências negativas nas relações entre os actores gerando um clima de trabalho desfavorável à partilha e aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, a cultura docente igualitarista, valorizadora de desempenhos de tipo colegial, colaborativo e de coordenação será afectada pois a tendência vai no sentido de se implementar estruturas hierárquicas com poder de supervisão e avaliação formal com repercussões na vida profissional dos docentes.

Referiram que estas implicações afectarão do mesmo modo a planificação e preparação das aulas e o trabalho pedagógico-didáctico dentro da sala de aula. O cansaço e a desmotivação dos professores prejudicam a participação em projectos didácticos e curriculares.

Por tudo isto, e face aos novos contextos legislativos, a tendência geral é de grande desconfiança face ao futuro educativo e profissional. Na nossa opinião não será fácil passar bruscamente de uma cultura paritária e igualitária para uma cultura hierárquico-formal. Postos perante esta realidade, a intervenção e actuação do Coordenador do Departamento Curricular passará pela capacidade de organizar grupos de trabalho e equipas coesas e eficazes, assumindo uma efectiva liderança tanto pedagógica como relacional, valorizando os desempenhos pessoais e colectivos, alguém capaz de mobilizar os profissionais da educação para uma participação activa e crítica de onde resultem aprendizagens sólidas dos alunos, crescimento e inovação educacional e qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Iniciámos este estudo com o objectivo de compreender a *Coordenação do Departamento Curricular* nas suas lógicas, práticas e representações e de explicitar o papel e os contributos desta estrutura de gestão intermédia e do seu coordenador para a política educativa interna num agrupamento de escolas que enfrenta os sempre dilemáticos caminhos da autonomia. A possibilidade de centrar a gestão na escola, através de órgãos próprios com competências ao nível da decisão política, curricular, financeira e cultural levou este agrupamento de escolas a aderir aos desafios que, recentemente, a tutela ministerial tem vindo a fazer às escolas, no sentido da descentralização do poder e do reforço da autonomia local de cada escola

O nosso estudo contextualiza-se, pois, num agrupamento de escolas cuja conjuntura está marcada por um conjunto de processos (avaliação interna e externa) conducentes à transferência de competências para a escola através da formalização do contrato de autonomia. Este momento está também marcado pela necessidade de impulsionar as estruturas de gestão intermédia como motores do desenvolvimento de dinâmicas potenciadoras da acção organizacional e capazes de institucionalizar a inovação e a qualidade educativa.

No sentido de enquadrar a coordenação do ensino como estrutura de gestão intermédia da organização – escola, efectuámos uma breve abordagem dos modelos teóricos de análise das organizações e dos normativos legislativos existentes em Portugal sobre este domínio.

Apurámos que a descrição e explicação da estrutura e funcionamento das organizações educativas, pela complexidade que as caracteriza, se baseiam em abordagens e modelos diversos, por vezes ecléticos, que dependem da visão, da acção e relação dos actores em contexto organizacional.

Por outro lado, demos conta, numa breve retrospectiva histórica, da emergência da estrutura responsável pela coordenação do trabalho dos professores de uma mesma disciplina ou conjunto de disciplinas, culminando a nossa abordagem nos documentos legislativos (DL. nº115-A/98, DR. nº10/98 e DL. nº15/2007) que colocam em evidência a coordenação disciplinar como estrutura de gestão intermédia e o Coordenador do Departamento Curricular como figura central desta estrutura de orientação educativa, relevantes como pontos de apoio do Conselho Pedagógico e de acrescida importância

para a vida profissional dos professores pelas recentes exigências funcionais e institucionais – legais.

Tentámos, pois, com o presente estudo, responder às questões de investigação que delineámos certos porém, de que a investigação que levámos a cabo não nos permitirá retirar conclusões definitivas nem generalizáveis. Representa apenas um pequeno contributo para a reflexão sobre uma área (a Coordenação do Departamento Curricular) em que não abundam estudos em Portugal mas à qual as recentes alterações legislativas vieram dar visibilidade no interior das nossas escolas.

Nesta perspectiva, as nossas reflexões finais decorrem do cruzamento e interdependência entre as concepções dos actores chamados a pronunciarem-se sobre a problemática, o enquadramento teórico -conceptual elaborado e a nossa experiência, cientes que estas reflexões mais não são do que uma leitura possível, entre muitas outras, que no seu conjunto possam trazer alguns contributos à compreensão desta complexa realidade organizacional que vem exigindo ao actor educativo a detenção de competências múltiplas e o desempenho e assunção de novos e diversificados estatutos e papéis.

Deste modo, o fulcro do nosso trabalho está no papel desta estrutura de gestão intermédia ao nível da liderança dos outros professores, da possibilidade de promoção de um trabalho colegial e cooperativo e da sua representatividade no Conselho Pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, espaço de participação e construção da autonomia.

Assim, para compreender melhor o nosso objecto de estudo, optámos por utilizar um método de investigação que nos permitisse o contacto directo com a situação e respectivos actores. A opção por uma metodologia qualitativa levou-nos à realização de entrevistas semi-estruturadas a treze professores pertencentes a vários departamentos curriculares, uns coordenadores, outros não, que através dos seus relatos nos permitiram apreender e reflectir sobre a Coordenação do Departamento Curricular e sobre o papel do actor desta estrutura intermédia de gestão.

Efectuadas estas notas introdutórias sintetizadoras do nosso trabalho, daremos conta dos resultados a que chegámos e das principais conclusões da investigação.

1.1.Diversidade e complexidade das funções e tarefas do profissional CDC

Face aos elementos recolhidos, o Coordenador do Departamento Curricular surge como um actor que ultrapassa a condição de professor ao desempenhar tarefas que se situam no âmbito da gestão pedagógica e organizacional. Os normativos legislativos existentes a partir da década de 90 situam-no a nível das estruturas intermédias de gestão e o desempenho do cargo de Coordenação de Departamento engloba um conjunto de competências e funções que abarcam desde os aspectos burocráticos da coordenação, ao acompanhamento e orientação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino até, mais recentemente, à intervenção no processo de avaliação dos docentes (DL. nº15/2007, de 19 de Janeiro). Mas, como refere Friedberg (1995:148) “ o trabalho real afasta-se do trabalho prescrito” por normativos burocráticos que regulam o trabalho nas nossas escolas e, embora sem negar tarefas de feição burocrática, o CDC é na opinião da nossa amostra um actor que desempenha uma multiplicidade de papéis e acções determinantes para a dinâmica intergrupala, para a promoção da reflexão e debate interno e para a promoção de um trabalho colegial e colaborativo. O seu papel situa-se, igualmente, na esfera da liderança e da gestão de sensibilidades e interesses do grupo de professores que representa junto de órgãos como o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo. Deste modo, o coordenador do departamento é um profissional multifacetado que congrega competências múltiplas: pedagógico-didácticas, interpessoais e de liderança.

Daqui se sustenta que a sua acção, tanto contribui para a homogeneização de procedimentos formais e rotineiros indispensáveis à legalidade, estabilidade e previsibilidade das organizações burocráticas nas quais a Escola ainda se fundamenta, como, e por via, da sua intervenção estratégica na resolução de problemas/conflitos, na

tomada de decisões colegiais e consensuais e na dinamização do trabalho dos professores, este actor marca, conseqüentemente, a vida (micro) *política* e cultural da escola e a formulação de políticas educativas internas ao agrupamento escolar. Exerce, assim, uma complexa acção recíproca, entre o burocrático e o político, donde as interacções humanas não podem ser escamoteadas, num jogo entre o formal e o informal que, diariamente, revitaliza a acção e a cultura organizacional.

1.2. Da indiferenciação funcional e da lógica igualitária à emergência de um supervisor hierárquico

Reconhecendo-lhe um enorme potencial, tanto em termos de competências como de funções e tarefas que é chamado a desempenhar e de responsabilidades inerentes ao seu papel, o nosso estudo revela que este cargo não tem sido devidamente valorado, nem como estrutura de gestão, nem no papel que representa junto dos professores.

Como explicar este aparente paradoxo entre o desempenho de uma multiplicidade de papéis e a ausência de um estatuto profissional valorizado?

Vários têm sido os factores que levaram a esta situação. Registámos no enquadramento teórico do nosso estudo algumas das razões que condicionaram o estado presente da posição ocupada por este actor educativo. Contudo, e face à especificidade da escola enquanto organização profissional, a nossa amostra torna evidente, e partindo da própria lógica da escolha deste actor, que a sua selecção não tem assentado em critérios meritocráticos e competenciais.

Este actor é eleito pelos seus pares e, de facto, à eleição não têm estado subjacentes requisitos em termos de formação especializada e/ou experiência profissional não se estranhando, por isso, que o desempenho das funções de coordenador resulte de acções mais ou menos “amadoras”, mais ou menos conseguidas decorrentes do temperamento, da capacidade de iniciativa ou empenhamento ou profissionalismo do professor a quem “calhou” ou foi “imposto” este papel, resultado, muitas vezes, de jogos e interesses individuais ou grupais.

Aliás, esta atitude paradoxal é acentuada pelo facto dos professores terem consciência das responsabilidades e da necessidade deste cargo ser exercido por um professor com visão e conhecimento sobre a globalidade do sistema educativo, embora o acto de escolha deste actor nem sempre seja baseado nestes pressupostos como o documentam as nossas entrevistas:

“Acho que é um cargo de grande responsabilidade e com dois ou três anos de leccionação não permite ter uma noção abrangente do sistema, porque lhe falta a visão que se adquire com muitos anos de experiência e de trabalho, e com o conhecimento mais concreto do terreno. Uma experiência de dois ou três anos não permite ter uma visão abrangente sobre organização escolar, sobre os alunos, sobre o sistema educativo, sobre tudo”. (E9).

Por conseguinte, atribuem-lhe um papel importante porque exerce uma diversidade de funções, sendo que estas funções são “contingenciais” posto que os modos de selecção ou “eleição” assentes na “rotatividade mecânica” ou na “continuidade compulsiva” nivelam e põem entraves a uma diferenciação profissional, numa lógica de uniformidade e alternância entre professores do departamento curricular o que justifica que o cargo seja exercido, em boa parte, com um certo conformismo e desinteresse.

“calhou-me a mim, não houve votação, ninguém estava disponível para assumir o cargo, fui indigitado com o dedo e aceitei-o”. (E4)

As entrevistas sugeriram que a eleição do coordenador não é mais, em alguns departamentos, do que uma rotatividade consentida ou uma eleição “mascarada”, sendo excepcionais os casos de selecção deste actor organizacional de acordo com um perfil competencial e especializado. Acresce ao que foi dito que não existe nenhuma diferenciação remuneratória ou redução de componente lectiva e, deste modo, o cargo é concebido como um trabalho acrescido sobre este professor sem o dignificar no estatuto e na carreira profissional.

Situámos este actor na estrutura intermédia de gestão da organização-escola de onde sobressaem dois tipos de gestão: a gestão de topo (Topo Estratégico) e a gestão intermédia. Esta distinção pressupõe que a escola como organização se estruture em patamares hierárquicos e funcionais. Conquanto os normativos legislativos o configurem, a prática dos actores desvirtua o seu sentido.

O CDC é um actor que integra a linha hierárquica da organização-escola, no modelo de configurações estruturais de Mintzberg (1995), no entanto, nas nossas escolas existe uma reduzida diferenciação quer vertical quer horizontal dos professores que como profissionais qualificados, pertencentes ao Centro Operacional, possuem uma grande independência e um grande controlo sobre a sua actividade, não estando dependentes de “outros especialistas” para a planificação e controlo formal do seu trabalho.

Por outro lado, o CDC, ao pertencer ao grupo destes profissionais *qualificados*, é perspectivado e perspectiva-se como um professor igual aos demais, com tarefas acrescidas, com um reduzido peso e poder institucional, cujo poder de decisão está limitado pelo grupo de pares.

Este “*igualitarismo*” do cargo emerge, como vimos na nossa amostra, da própria postura do professor – coordenador face ao seu papel na estrutura intermédia da organização. Integrado no Departamento Curricular, este actor concebe-se como “um par entre pares”, sujeito aos interesses individuais e profissionais dos outros professores, identificando-se com o grupo disciplinar a que pertence, o que o leva a demarcar-se do exercício de qualquer posição de “chefia intermédia” de gestão.

À tarefa de gestão (e partindo do conceito de Teixeira, 2005)⁶⁷, estão subjacentes quatro funções fundamentais. O controlo sobre o trabalho dos outros actores organizacionais é uma delas. Mas, a supervisão e controlo do trabalho docente, levado a cabo por um superior hierárquico ou funcional é praticamente inexistente, restringindo-se aos professores em início de carreira. A autonomia individual e profissional dos professores, a margem de liberdade concedida aos actores educativos e a cultura

⁶⁷ Para este autor a gestão é “o processo de se conseguir obter resultados com o esforço dos outros” e “abarca, portanto quatro funções fundamentais: planeamento, organização, direcção e controlo”. (2005:3)

colegial explicaram a inexistência de supervisão demarcada e aceite, exercida por este actor da estrutura intermédia de gestão. Não possui, efectivamente, poderes e práticas de supervisão e coordenação pedagógica que lhe permitam ultrapassar as barreiras do isolamento e do individualismo didáctico que afecta ainda este agrupamento de escolas. O professor dentro da sua sala de aula continua a ter total autonomia para desenvolver a sua prática lectiva sem estar condicionado pelo controlo e supervisão das práticas pedagógicas de um “ superior hierárquico”. O estatuto hierárquico do coordenador continua a estar subordinado à *paridade* de funções, à postura colegial e ao reduzido poder de intervenção desta estrutura intermédia de gestão.

Estas lógicas, igualitarista e paritária, em que assenta o funcionamento dos departamentos curriculares continuam a fazer parte do quotidiano organizacional deste agrupamento de escolas.

Não podemos deixar de expor a advertência de Clímaco (2005). Esta investigadora considera que o papel das chefias intermédias tem de ser assumido e dignificado numa lógica de implicação na qualidade educativa. Assim, para a autora “ um elemento fundamental no desenvolvimento das organizações que aprendem e na manutenção da qualidade do seu desempenho é o modo como as chefias encaram o seu papel na organização, quer se encontrem em posições de topo ou em posições intermédias “ (2005:182). Aliás, deixámos claro na componente teórica da nossa investigação que a acção e o papel do Coordenador se constituem como motores do processo educativo e da gestão pedagógica ao assumirem uma efectiva gestão e liderança dos professores do departamento pelos contributos que trazem à política educativa interna de cada escola e, conseqüentemente, à especificidade e singularidade da sua autonomia. Disso nos dá conta Costa (2002) ao considerar que é premente que “ aos **diversos níveis de gestão da escola** “, se encontrem professores dinamizadores que de acordo com o projecto e o sentido de acção de cada escola, “ protagonizem os projectos em curso, facilitem o seu desenvolvimento e mobilizem os outros para a sua consecução”.

As mudanças a este nível de controlo e supervisão do trabalho dos professores e da hierarquização de funções estão a ser impostas por via das orientações e regras de controlo e avaliação decorrentes da aplicação das recentes alterações ao Estatuto da Carreira Docente dos ensinos pré – escolar, básico e secundário (DL.nº15/2007,19.01).

Este normativo determina o acompanhamento e a avaliação das práticas dos professores por parte de um professor titular, única “categoria” profissional que pode, agora, desempenhar este cargo, se bem que este profissional Coordenador continue a ser eleito pelos seus pares e a não ser exigida qualquer formação especializada para o exercício do cargo.

Embora, não nos sendo possível analisar o impacto prático desta medida legislativa pela sua recente publicação, os professores do estudo consideraram-na válida mas nem por isso deixaram de questionar o modo como está a ser implementada. Esta tarefa de supervisão e avaliação está a ser encarada com “desconforto” e inquietude porque os professores não têm estado confrontados com este mecanismo controlador formal e hierárquico no seu quotidiano escolar. Embora não rejeitem a necessidade de supervisão e avaliação da prática docente, o desconhecimento das regras de avaliação e a falta de formação dos coordenadores para a sua aplicação, determina considerações pouco abonatórias sobre estes processos.

Marcante quanto a nós foram as preocupações dos professores quanto à postura, competência e preparação que devem possuir os próximos Coordenadores de Departamento Curricular pois se até ao momento qualquer professor dos grupos disciplinares podia desempenhar esta função, sendo compelido muitas vezes a exercê-la sem que para isso reunisse um perfil adequado, o facto deste profissional vir a exercer a supervisão pedagógica e o controlo das práticas docentes que, inevitavelmente, terão reflexos na avaliação dos docentes e por consequência na progressão na carreira, veio reconhecer-lhe, aprioristicamente, o peso e poder institucional de que estava desprovido. Continuamos a hesitar relativamente à sua condição de superior hierárquico, numa escola “*organização interactiva*” que a partir dos anos 90 se enformou dos valores que o normativo legal (DL. nº115-A/98, de 4 de Maio) ajudou a corporizar ao promover a gestão participativa, as lideranças colectivas e democráticas mais consentâneas com o desempenho de funções de coordenação e de lideranças colegiais do que com o exercício formal e hierárquico de cargos vigentes em modelos burocráticos puros.

1.3. Esvaziamento de coordenação pedagógica e gestão/articulação curricular a nível de departamento

No âmbito do quadro legislativo actual, o controlo e a supervisão pedagógica e a articulação curricular são tarefas inerentes à função do CDC.

Todavia, os resultados a que chegámos vão no sentido de um deficit na operacionalização destas funções.

Se o acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar integrados na carreira, não passa por ser uma acção efectiva e sistemática do Coordenador, no que diz respeito ao desempenho da necessária articulação curricular e reflexão sobre as práticas educativas, a nossa amostra pronunciou-se no sentido da dificuldade prática de operacionalizar estas tarefas que a lei consigna.

Actualmente, a heterogeneidade de públicos escolares impõe um trabalho de diferenciação e gestão curricular e compete os professores, integrados em departamentos curriculares, articular e integrar as disciplinas em projectos coerentes capazes de ir ao encontro das reais necessidades e dos alunos.

Embora fique como registo a necessidade, o esforço e a tentativa de trabalhar no sentido de articular conteúdos e metodologias das diferentes disciplinas do departamento, foram salientados vários entraves à sua prática efectiva, sobressaindo o excesso de trabalho, a composição dos departamentos curriculares, a persistência de estruturas anteriores e as condições estruturais da organização escolar.

Salientamos que a organização pedagógica a nível intermédio, que resultou da decisão do agrupamento de escolas MAR, levou à criação de departamentos unidisciplinares e pluridisciplinares e teve implicações nas dinâmicas e lógicas de funcionamento dos departamentos curriculares.

Esta configuração permitiu verificar que no Departamento Curricular, composto por uma única disciplina, nos vários ciclos de ensino, o trabalho de coordenação é facilitado, permitindo o debate sobre as acções e estratégias concretas desenvolvidas nas aulas e a partilha de experiências pedagógicas, conquanto as reuniões formais não sirvam como o momento mais privilegiado de efectivo diálogo e partilha dessas

experiências. Fazem-no, sobretudo, em situações informais. Do mesmo modo, constatámos que o trabalho do departamento curricular unidisciplinar era condicionado pelo Plano imposto pelo Ministério da Educação que os professores se esforçavam por cumprir, definindo algumas linhas de actuação conjuntas, condicionadas pelo trabalho de parceria onde todos os professores do departamento estão implicados.

O departamento curricular pluridisciplinar apresentou maior complexidade e dificuldade no desenvolvimento deste trabalho. O fomento da articulação e as situações concretas de promoção da articulação curricular não foram evidentes nas reuniões formais. A existência de subcoordenadores (delegado de disciplina), ocupando-se cada um deles com a especificidade da sua disciplina, condicionou a posição e intervenção do Coordenador do Departamento.

A resistência em se afastarem da lógica disciplinar tem vindo a condicionar o trabalho nos departamentos e a dificultar o trabalho de articulação e gestão curricular. Esta cultura docente que faz do professor “especialista” da sua disciplina está enraizada de tal modo que:

“ (...) as pessoas ainda não interiorizaram o que é um coordenador, ainda funcionam como grupo disciplinar e ainda se vêem muito como pares e muito ligados ao grupo disciplinar e não ao departamento”. (E7)

O carácter inovador desta estrutura intermédia de gestão (Neto-Mendes, 1999) decorrente da possibilidade de coordenação horizontal dos professores de áreas inter/pluridisciplinares não foi ainda assimilado às vantagens que decorreriam tanto para a aprendizagem dos alunos como para a reflexão e alteração das práticas docentes. Ficou patente a dificuldade que os Departamentos Curriculares, sobretudo, os pluridisciplinares enfrentam no desenvolvimento de estratégias que impulsionem uma efectiva gestão curricular. A tentativa de superar a balcanização dos grupos disciplinares está a fracassar continuando o ensino eminentemente disciplinar. A ideia de gestão flexível do currículo, interdisciplinaridade e globalização dos saberes que estiveram na base da criação dos departamentos tem tido resistências que derivam de estratégias pessoais do professor, de condicionalismos estruturais da organização escolar ou das dinâmicas internas aos departamentos.

Terão, necessariamente, de ser criadas condições estruturais e organizacionais (horários compatíveis entre professores, espaços de trabalho adequados) para que esta tarefa se concretize já que a existência de uma única reunião formal mensal não assegura, por si só, a sua aplicabilidade.

Todavia, esta é uma área funcional que nos parece necessitar de um maior investimento pessoal e colectivo pelo esvaziamento que neste contexto escolar está a ter. O envolvimento dos professores na tomada de decisão sobre assuntos pedagógicos e na construção do currículo tem de ser fomentado e, neste sentido, as estruturas intermédias têm de revitalizar esta tarefa de forma a não se perder de vista a formação global do aluno.

1.4. Da prevalência do individualismo didáctico à emergência de um novo profissionalismo docente.

Ficou comprovado, através do estudo empírico, que a prática do individualismo didáctico continua a existir neste agrupamento de escolas. Os professores da amostra têm consciência desta tradição de individualismo didáctico e dos factores que o produzem.

No entanto, emerge o reconhecimento da necessidade de inverter a posição privilegiada ocupada por esta prática docente em favor da prática colaborativa e da colegialidade, apostando no profissionalismo interactivo como um meio de crescimento pessoal e de qualidade do ensino.

Mas, devemos esclarecer, socorrendo-nos de Hargreaves (1998), que não se pode falar na colegialidade ou colaboração sem se perceber que existem diferentes formas de colegialidade com diferentes consequências e servindo diferentes propósitos. Numa perspectiva micropolítica, este autor distingue a *cultura de colaboração* da *colegialidade artificial*:

Aspectos distintivos destas relações de trabalho	
<i>Cultura da colaboração</i>	<i>Colegialidade artificial</i>
Espontâneas Voluntárias Orientadas para o desenvolvimento Difundidas no tempo e espaço Imprevisíveis	Regulada administrativamente Compulsiva Orientada para a implementação Fixas no tempo e no espaço Previsíveis

Hargreaves, 1998

Esta distinção leva-nos a evidenciar as relações de trabalho e as modalidades práticas que se reflectem nas dinâmicas dos departamentos curriculares.

Efectivamente, demo-nos conta do estabelecimento de relações de trabalho colaborantes nascidas e sustentadas pelo próprio grupo de docentes da disciplina de Matemática, na opinião deles, decorrente da avaliação interna feita no ano anterior pela escola, e que teve como resultado um balanço negativo para a disciplina pelo insucesso registado.

Numa tentativa de alterarem este “ponto fraco”, aliado a constrangimentos administrativos como o Plano ministerial da Matemática, fez emergir uma *colegialidade (semi) artificial* que tem criado condições para uma reflexão conjunta sobre as práticas de ensino, para o desenvolvimento e implementação de estratégias relacionadas com os problemas levantados pelo processo de ensino-aprendizagem que a heterogeneidade do público escolar agudiza. Começa, neste departamento curricular, a instituir-se uma verdadeira cultura de trabalho colaborativo intradepartamento que começa a sair dos seus próprios muros ao sentirem necessidade de trabalharem em cooperação com os professores do departamento curricular de Língua Materna e de Ciências Experimentais. Não podemos deixar de referir que foi um pouco constrangido pelo sistema esta modalidade de trabalho que aos poucos envolve todos os professores do departamento em trabalho de parceria, elaboração de materiais em conjunto, troca de experiências e que vai paulatinamente abrindo a porta da sala de aula a mais professores onde as práticas podem ser analisadas e os problemas pedagógico-didáticos podem ser abordados e discutidos de forma aberta e partilhada. Invocando Fullan e Hargreaves

(2001:104) ao reconhecerem que “alguns procedimentos artificiais se tornam necessários para a promoção e desenvolvimento da colegialidade posto que as oportunidades para os professores trabalharem em conjunto, dentro do seu horário de trabalho, têm de ser garantidas pela gestão dos estabelecimentos de ensino”, afirmamos que a inexistência de um trabalho colaborativo e colegial não depende exclusivamente de factores intrínsecos ao próprio professor, como se verificou neste agrupamento de escolas que tem tentado encontrar tempos dentro do horário dos professores para que estes trabalhem em conjunto, indo de encontro ao que é aconselhado por Hargreaves. Para ele, “ uma boa proporção dos recursos destinados ao desenvolvimento dos docentes” deve “ ser canalizada para a criação de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros, observarem-se mutuamente e desenvolverem redes de contacto entre si (2001:176). Os professores abrangidos por esta “facilidade estrutural” mostraram receptividade e aderiram ao trabalho colaborativo.

Outro dos aspectos interessantes que podemos expor nestas nossas conclusões é que a importância do trabalho colaborativo e da colegialidade não é exclusivamente sustentada pelos docentes deste departamento. Se bem que a nossa observação tenha registado vários momentos formais e informais desta prática colaborativa e de trabalho em equipa dos docentes deste departamento, todos os nossos intervenientes viram na colaboração e na colegialidade potencialidades que decorrem da partilha de decisões e de responsabilidades colectivas, a nível de a) trabalho com os alunos; b) estabelecimento de um clima de trabalho propício ao envolvimento dos professores na vida escolar; c) crescimento pessoal e profissional dos professores; d) maior autonomia, confiança e abertura à mudança.

Tendo em conta os seus registos podemos dizer que nenhum professor entrevistado rejeitou o trabalho em equipa e a dimensão colaborativa do trabalho. Consideraram mesmo que a diversidade de origens de formação de professores, as experiências vivenciadas em contextos diferenciados pela mobilidade docente traz para as escolas uma diversidade educacional e cultural enriquecedora. Acrescentaram que a colaboração é uma forma dos professores aprenderem uns com os outros e, deste modo, como processo de aprendizagem ao longo da vida, centrada no contexto escolar, para além de capacitar o professor para um trabalho profissional, melhorando a qualidade do seu desempenho, contribui para uma melhoria da própria organização.

Nesta medida estão de acordo com estudos feitos para quem a colegialidade e a colaboração entre docentes, para além de promoverem e contribuírem para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, resulta, no dizer de Little (1987), citado por Lima (2002:41) em benefício para as escolas e para a eficácia do ensino a três níveis: a) melhor coordenação do ensino na sala de aulas; b) melhor organização e capacidade para fazer face a inovações pedagógicas e administrativas; c) melhor assistência, apoio e socialização dos novos docentes.

Se as vantagens enunciadas assentam, predominantemente, na condução e no processo de ensino – aprendizagem e na dimensão relacional entre professores, foi para nós surpreendente a sua defesa como forma de fazer face às *adversidades* que enfrentam com a entrada em vigor das alterações do Estatuto da Carreira docente que obriga à supervisão e avaliação das práticas docentes.

A necessidade de se instituir a colegialidade docente parece pressupor um meio de defesa contra estas orientações da política educativa nacional no que diz respeito à carreira do professor:

“Aos poucos as pessoas começam a perceber que só têm vantagem em colaborar com outros e receber. Dar e receber dos outros colegas. Depois, as questões de avaliação, começam a sentir-se, a começarem a ser mais padronizadas a partir do momento em que começamos a avaliar de uma maneira idêntica também temos que começar a intervir de uma maneira idêntica. (...) Portanto, aos poucos, com muitos sobressaltos, vai-se caminhando nesse sentido de abrir mais as nossas actividades às ideias dos outros”. (E12)

Esta prática de trabalho em equipa está sujeita a algumas barreiras sobre as quais o professor, enquanto profissional, e as organizações educativas terão de reflectir, no sentido de dar um impulso ao desejo de desenvolver um trabalho colaborativo sistemático e eficaz. Não se pode deixar que o trabalho colaborativo dependa somente de estratégias reguladas pelo sistema educativo. A espontaneidade e o carácter sistemático fomenta esta cultura docente mas para que se possa tornar uma verdadeira *cultura colaborativa*, as organizações terão necessariamente de criar condições físicas e de organizar uma planificação do horário escolar que propicie esta forma de trabalho.

Aliás, Ferreira (2005:156) é da mesma opinião ao referir que “ é essencial pensar que uma escola autónoma tem de ter espaços para as pessoas se encontrarem, espaços para o trabalho e espaços para guardar os materiais, espaços de pertença. Para além dos espaços tem que ter tempos para os professores se encontrarem, reunirem, interagirem”. Só, assim, os professores poderão participar criticamente nos processos que ocorrem no interior da organização, enfrentar tarefas tão exigentes e imprescindíveis como a gestão e a articulação curricular, criando neles maiores responsabilidades sobre as políticas e as práticas desenvolvidas na escola (Fullan e Hargreaves:2001). Estes autores salientam, mesmo, que o desenvolvimento de um profissionalismo interactivo entre os professores “ é um dos principais desafios que as escolas enfrentarão no próximo século”.

1.5. A participação do (s) departamento (s) nas políticas educativas de escola

Actualmente, somos, insistentemente, confrontados com discursos sobre a autonomia das escolas. O poder central está lentamente no caminho da descentralização das políticas educativas, transferindo para as comunidades locais o poder de decisão sobre o ensino e a educação, através da celebração de contratos de autonomia. Esta realidade promove novas formas de funcionamento das organizações educativas. Estas organizações têm, agora, possibilidades acrescidas que exigem uma maior responsabilização e participação dos vários intervenientes na vida escolar. Mas, a autonomia é um processo complexo e moroso, construído a partir das potencialidades das pessoas e “ exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento dos alunos (...) na gestão dos apoios educativos”. (DL.43/89).

É, pois, neste âmbito pedagógico – curricular que nos propusemos compreender se os departamentos curriculares têm sido parte decisiva na criação de dinâmicas propiciadoras desta “autonomia construída”, com a sua participação na política educativa de escola.

De facto, a participação, desta estrutura intermédia de gestão, nas decisões de política educativa interna do agrupamento de escolas MAR, assenta em decisões colegiais e em actividades colaborativas que decorrem, essencialmente, das reuniões mensais formais. Os seus contributos situam-se a nível da concepção e planeamento de projectos e de actividades com os alunos e na definição de estratégias pedagógicas de âmbito geral, propostas apresentadas e ratificadas no Conselho Pedagógico.

Salientamos que são, sobretudo, as actividades exteriores à sala de aula a prioridade dos departamentos deste agrupamento de escolas. A gestão dos currículos, a adequação dos currículos às necessidades e interesses dos alunos são aspectos pouco trabalhados em departamento curricular. Este deficit de trabalho leva-nos a considerar que esta é uma área de intervenção prioritária, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de mecanismos de articulação entre os vários anos de escolaridade, na definição e implementação de adaptações curriculares e no desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica que vão de encontro às reais necessidades dos alunos e aos seus contextos, dentro de uma lógica de visão integrada do ensino básico.

Esta necessidade enfatiza – se pelo facto desta escola, desde há seis anos, se ter constituído como um agrupamento de escolas do ensino básico. E os professores da nossa amostra têm consciência destas limitações:

“ O que devíamos era ter autonomia para gerir os programas, mas não temos, há coisas que se repetem no 8.º e no 9.º por exemplo, se nós tivéssemos autonomia da escola a esse nível era bom, não temos essa autonomia e isso implicava alteração dos programas dos diferentes níveis de ensino (7.º, 8.º e 9.º), eles estão estanques. Nunca nos foi dada essa oportunidade. Nunca articulámos entre ciclos (...)”. (E13)

A participação dos departamentos curriculares não se circunscreve, somente, à gestão pedagógica e curricular. São instâncias de consulta para pareceres diversos. O Órgão Directivo consulta as estruturas de gestão intermédia sobre matérias organizacionais e a participação activa e crítica destas estruturas, depende, tanto da implicação dos membros do departamento curricular, dos interesses em jogo, como do papel e acção do coordenador do departamento. A sua capacidade de envolvimento e mobilização dos professores do departamento, as dinâmicas instituídas e a liderança

exercida sobre os seus pares determinam, em boa medida, o sentido e a intervenção nas decisões sobre as políticas educativas internas que corporizam a singularidade de cada escola e dão sentido à autonomia.

A terminar...

Chegados aqui, reiteramos que a nossa investigação se constitui como estudo de caso único, e por isso, os resultados obtidos circunscrevem-se a uma realidade bem concreta, o agrupamento de escolas MAR.

No entanto, não queremos deixar de salientar que as conclusões a retirar deste trabalho de investigação vêm confirmar algumas perspectivas actuais sobre a problemática da Coordenação do trabalho dos professores, sobre os modos de relação profissional e a participação dos departamentos curriculares na definição das políticas educativas de escola. Acreditamos, assim, que este nosso trabalho se constitui como mais um contributo passível de enriquecer a reflexão e discussão sobre este tema. Temos, todavia, a consciência que apresenta algumas limitações, principalmente, por razões relacionadas com as limitações dos prazos instituídos e por condicionalismos decorrentes da compatibilização do trabalho de campo com o exercício efectivo das nossas funções profissionais. Talvez estas limitações tenham levado a questões que ficaram por aprofundar, ou a outras que ficaram sem resposta por não terem sido bem colocadas.

Contudo, pela reflexão efectuada, e numa altura em que o agrupamento de escolas MAR traça os caminhos da autonomia pedagógica, financeira e cultural, dentro dum quadro de reestruturação da carreira docente e da gestão das escolas a nível da política educativa nacional, afigura – se -nos que a Coordenação de Departamento Curricular e o seu actor estão numa encruzilhada entre o instituído e as fissuras que emergem, pressionadas pelas convulsões de um sistema político – educativo em mudança.

Investigações futuras poderão suceder-nos no sentido de descrever e compreender esta problemática, considerando esta hipótese de trabalho uma ideia desafiadora para todo aquele que faça dos processos de mudança da cultura e do profissionalismo docente a base do seu questionamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições Asa.

ALARÇÃO, I (org.) e outros (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALBUQUERQUE, A.V. (1998). *Os Departamentos Curriculares e a reorganização pedagógica da escola a nível intermédio*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

ALVES, J. M. (1999). Autonomia, Participação e Liderança, in F.Diogo (Org.), *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança* (15-32), Porto, Edições Asa (Cadernos do Correio Pedagógico, 43)

BACHARACH, S., & LAWLER, E (1980). *Power and politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

BALL, S. J. (1989). *La Micropolítica en la Escuela-Hacia una Teoria de la Organización Escolar*. Barcelona : Paidós.

BARDIN, L., (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. In *Inovação*, 4 (2-3), 55-86.

BARROSO, J. (1991). Entre a Reforma Curricular e a Reforma da Gestão - A Emergência do Estabelecimento de Ensino. Comunicação apresentada no II Colloque National AFIRSE / AIPELF. Lisboa.

BARROSO, J. (1996). "A Administração da Educação em Portugal e os seus Dilemas." Comunicação apresentada no Seminário Europeu "Administração da Educação na Europa: Problemas e Perspectivas", Forum Português de Administração Educacional. Lisboa.

BARROSO, J., (org.) (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In João Barroso (Ed.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. e PINHAL, J., orgs. (1996). *A Administração da Educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

BARROSO, J. (1997b). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In Rui Canário (Ed.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora

BARROSO, J. (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais. In *Inovação*, 12,nº3, 9-35.

BENAVENTE, A. (1990). *A escola, Professores e Processos de Mudanças*, Lisboa: Livros Horizonte.

BETTENCOURT *et al.* (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa. IIE

BLASE, J. (Ed.) (1991). *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. Newbury Park: Sage.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOUTIN, G., GOUETTE G. HÉBERT, M. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

BURGESS, R., (2001). *A pesquisa de Terreno*. Oeiras, Celta Editora.

CABRAL, R. (1999). *O novo voo de Ícaro – Discursos sobre Educação*. Lisboa: Ed. Escola Superior João de Deus;

CANÁRIO, R. (1991). Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa, In *Inovação*, 4, nº1, 77-99. Lisboa. IIE.

CARMO, H. (2001). *Problemas sociais contemporâneos*, Lisboa, U. Aberta.

CARMO, H., FERREIRA, M.M, (1998). *Metodologia da Investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto. Porto Editora.

CHIAVENATO, I. (1998) *Teoria Geral da Administração*. S. Paulo – Brasil: McGraw-Hill

CLÍMACO, M. C. (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa, U. Aberta.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). Documentos Preparatórios I, II, III, Lisboa: GEP/ME.

COSTA, J.A. (1996 a.). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

COSTA, J.A. (1996 b.). *Gestão Escolar: participação, autonomia, projecto educativo*. Porto. Edições Asa.

COSTA, A., NETO MENDES, A., VENTURA, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro. Editorial da Universidade de Aveiro.

COSTA, J.A., NETO – MENDES, A., & SOUSA, L. (2001). *Gestão pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro. Editorial da Universidade de Aveiro.

COSTA, J.A., ANDRADE, A., NETO-MENDES, A., COSTA, N. (orgs. 2004). *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Universidade de Aveiro.

CROIZIER, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

CROIZIER, M. e FRIEDEBERG, E (1997). *L' Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.

CUNHA, P. (org.) (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica.

DINIS, L.(1997). *Presidente do Conselho Executivo. O profissional como administrador. Escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico. Dois estudos de caso*. Dissertação de Mestrado (polic.). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (1998). *A Decisão em Educação*. VIII Colóquio Nacional. AFIRSE PORTUGUESA. Lisboa. Universidade de Lisboa.

FERNANDES, A.S. (1992). *A centralização Burocrática do Ensino Secundário – Evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. (Dissertação de Doutoramento). Braga. Universidade do Minho. (Doc. polic.)

FERNANDES, A. S. (1995). *O Nível Local da Administração Escolar no Sistema Educativo*. CEFOPE – Universidade do Minho. Braga. (Doc. Polic.).

FERNANDES, A. S. (1997). *Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização*. Universidade do Minho. Braga. (Doc. polic.).

FERNANDES, A.S. (2002). *Ordenamento Jurídico da direcção e gestão das escolas: Jardins de Infância, Escolas Básicas e Secundárias: Potencialidades e Limites*. (Doc. polic.) Universidade do Minho.

FERREIRA, J. et al. (2001). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

FERRY, G. (1975). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

FERRY, G.(1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

FILIPE, J. (1998). *O Delegado de Grupo: uma estrutura de gestão intermédia*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

FONTANA, D. (1984). *Personalidade e educação*, Lisboa: Livros Horizonte.

FORMOSINHO, J. (1991). *O papel do gestor pedagógico intermédio na Escola Portuguesa. - Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?* Comunicação apresentada ao Seminário a Acção educativa: Análise Psico – Social. Leira.

FORMOSINHO, J. (1997). *“Tipos de Administração Pública no Sistema Escolar Português”*. Mestrado em Administração e Gestão Educacional Universidade Aberta. Lisboa. Documento Policopiado.

- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J., FERREIRA, F. (2005). *A Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J., FERREIRA, F. (2000). *Políticas Educativas e autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições Asa
- FRIEDEBERG, E. (1988). L` analyse sociologique des organizations. In *Revue Pour*, 28.Privat
- FRIEDEBERG, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A.(2001) *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto. Porto Editora
- GARCIA, C. M. (1999). *A formação de Professores: Para uma mudança Educativa*. Porto. Porto Editora.
- GOMES, R. (1992). *Os Processos de tomada de decisão*. Estudo de casos. Lisboa: FPCE, 4-20.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa. McGraw-Hill
- HOYLE, E. (1988).Micropolitics of Educational Organizations.in A. Westoby (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*.Milton Keynes:Open University Press,255-269.

HOZ, V. G. e MEDINA, R. (1986). *Organización y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.

JARES, X. (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.

JESUÍNO, J.C. (1990). O factor de liderança nas organizações. In *Revista Gestão*, VIII DEZ.89/Jun.90 Lisboa: I.S.C.T.E.

JESUÍNO, J.C. (1996). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte

JESUÍNO, J.C. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte. 3ªed.

LESSARD -HÉRBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, J.A. (2000). *Atomização e Fragmentação das Culturas Profissionais do Ensino*. Comunicação apresentada ao IV Congresso de Português de Sociologia, Coimbra, 17-19 de Abril.

LIMA, J.A. (2002). *As culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J.A. (2004). O currículo construído: da autonomia de escola à colaboração profissional entre os docentes. In *Revista de Estudos Curriculares*, 2,nº1,57-84.

LIMA, L. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho (2ª. ed.).

LIMA, L. (2001). *A Escola Como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez Editora. Brasil.

LIMA, L. (org.) (2006). *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto. Edições Asa.

LITTLE, J.W. (1990). The persistence of privacy, autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*.91 (4):509-536.

LITTLE, J.W. (1993).Professional Community in Comprehensive High Schools: The Two Worlds of Academic and Vocational Teachers. In J.W. Little & M.W. McLaughlin (orgs.),*Teachers Work. Individuals,Colleagues,and Contexts* (137-163).New York/London:Teachers College Press.

MADUREIRA, C. (2004).– *Avaliar as escolas para modernizar os Sistemas de Ensino no Contexto da Reforma Administrativa*. Cadernos INA. INA. Oeiras.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías e métodos*. Sevilla: Universidade de Sevilla.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MARQUES, R. (1991). *A Direcção de Turma – Integração Escolar e Ligação ao Meio*, Lisboa: Texto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Lisboa: ME-DEB (pol.)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: ME.

MINTZBERG, H. (1990). *Le Management. Voyage au centre des organisations*. Paris. Les Éditions d' Organisation.

MINTZBERG, H.(1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NETO – MENDES, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária: Individualismo e colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Aveiro. Universidade de Aveiro (tese de doutoramento; pol.).

NETO -MENDES, A., COSTA, N., PEREIRA, F., (2004). Colaboração docente na gestão do currículo -o papel do departamento curricular. In J. Costa, A. ANDRADE, A., NETO-MENDES, A., COSTA, N. (org.). *Gestão Curricular -Percurso de Investigação*. Aveiro: editorial da Universidade de Aveiro, 143-158.

NÓVOA, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. In *Ciências da Educação em Portugal* 17-33. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.

NÓVOA, A. (org.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1995). Prefácio. In M.A. Garcia, *Multiprofissionalismo e intervenção educativa: As escolas, os projectos e as equipas*. Porto: Asa.

NÓVOA, A. (1991). A formação contínua dos professores, In *revista Inovação*, 4, nº1. Lisboa. IIE.

PINA, A. (2003). *Sentidos e Modos de Gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: DEB.

PIRES, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1º ciclo, o órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: DEB

PORTO, D. (1997). “Implementação das lideranças pedagógicas intermédias”. A *Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 299.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L, (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 11-44.Lisboa: Gradiva.

RAMOS, S. (2001). *O papel do Delegado de Grupo na Escola Secundária em Portugal. Um estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa. FPCE.

REGO, A. (1997). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. Ministério da Educação.

SÁ, V. (1997). *Racionalidades e práticas na Gestão Pedagógica: O caso do Director de Turma*. I.I.E. Lisboa

SANCHES, M.F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. In *Revista da Educação*, 5, 41-63. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SANCHES, M. F. (1996). Imagens de liderança Educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação? In *Revista de Educação*, 6, nº1, 13-33. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SANCHES, M. F. (1998). Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: Da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participatória e Colegial. In *Revista da Educação*, 7, nº1, 49-64.

SANCHES, M.F. (2000). *Colegialidade: que entendimentos? Que práticas?* Comunicação apresentada no 6º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação. Faro: Universidade do Algarve

SARMENTO, M. J.(1997). *Lógicas de acção: estudo organizacional da escola primária*. Dissertação de doutoramento (doc. polic.). Universidade do Minho.

SARMENTO, M. J. (1999). *Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional*. Porto. Edições Asa.

SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.

SILVA, DIAS E FALCÃO (1994). *O novo Ordenamento Jurídico de Direcção, Administração e Gestão: projecto educativo de escola*. (estudo de três contextos). Lisboa. IIE

SILVA, E. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

SILVA, L. (2004). *Um crédito para a construção da autonomia, estudo nas escolas do Algarve (1999 – 2002)*. Câmara Municipal de Loulé – Janeiro/2004.

TEIXEIRA, M. (1995) *O professor e a escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw Hill.

TEIXEIRA, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

VALA, J. (1986). Análise de Conteúdo. In *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128. Porto: Afrontamento.

VV.AA, (1997). *Escola e comunidade local*, Lisboa. IIE

WEBER, M. (1974). "Os Fundamentos da Organização Burocrática: Uma Construção do Tipo-Ideal". In Edmundo Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 15-28.

WEBER, M. (1976). "Características da Burocracia". In Edgar Morin (org.) *A Burocracia*. Lisboa: Socicultur – Divulgação Cultural Lda, 41-47.

ZABALZA, M. A (1992). *Planificação e Desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro	Órgãos de gestão democrática
Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro	Órgãos de gestão democrática
Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro	Regulamento do Conselho Directivo (CD)
Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro	Regulamento do Conselho Pedagógico (CP)
Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro	Alterações às disposições relativas à CP
Despacho n.º 333/80, de 22 de Setembro	Atribuições e competências do delegado e subdelegado de grupo
Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro	Regulamento da CP e dos órgãos de Apoio
Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho	Regulamento do Funcionamento da CP e OAP
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro	Regime jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos
Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro	Conselho Consultivo das escolas
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio	Regime jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário
Portaria n.º 747-A/92, de 31 de Julho	Recrutamento e selecção do Director Executivo (DE)
Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro	Competências específicas das estruturas de orientação educativa
Portaria n.º 1209/92, de 23 de Dezembro	Formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar para o exercício de funções de DE

Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de Junho	Crédito global das reduções da componente lectiva a distribuir em cada escola
Despacho n.º 27/ME/93, de 23 de Dezembro	Organização dos departamentos curriculares. Aditamento à Portaria no 1209/92, de 23 de Dezembro
Despacho n.º 40/ME/94, de 29 de Julho	Procedimentos de flexibilização da gestão do crédito horário semanal de apoio pedagógico (e possibilidade de aplicação do equivalente financeiro correspondente a 3% do mesmo em "outras utilizações que visem combater o insucesso e o abandono escolares")
Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho	Possibilidade de alteração pelas escolas da composição da CP
Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho	Associação ou Agrupamentos de escolas
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	Autonomia e gestão das escolas
Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho	Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no DL. n.º115-A/98,de 04.05
DL.nº240/ 01, de 30 de Agosto	Perfis gerais de competência para a docência
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro	Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário
Ofício circular nº39 de 23 de Junho	Determina o Plano de Acção para o Insucesso da Matemática

DOCUMENTOS CONSULTADOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MAR

✧ DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELA ESCOLA (INTERNOS):

- PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES 2006/2007
- PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA
- RELATÓRIO FINAL DO PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES 2005/2006
- RELATÓRIO FINAL DO DEPARTAMENTO CURRICULAR DE MATEMÁTICA
- RELATÓRIO FINAL DO DEPARTAMENTO CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS E TECNOLOGIAS
- RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA
- DOCUMENTO CONTRATO DE AUTONOMIA ENVIADO PARA O ME
- ACTAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
- ACTAS DOS DOIS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

✧ DOCUMENTOS PRODUZIDOS SOBRE A ESCOLA (EXTERNOS):

- RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA INSPECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO