

OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: IMPULSIONADORES DA MUDANÇA? ESTUDO EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Ana Rita Correia ¹, Isolina Oliveira ²

¹ LE@D, Universidade Aberta (PORTUGAL), anarita.cor@gmail.com

² LE@D, Universidade Aberta (PORTUGAL), Isolina.Oliveira@uab.pt

Resumo

No contexto do estudo que estamos a desenvolver, situamos o conceito de mudança nas dinâmicas internas das escolas em que o trabalho colaborativo e a reflexividade abrem trilhos à constituição de comunidades profissionais de aprendizagem, cujo foco fundamental é a melhoria das aprendizagens dos alunos. Pretendemos, assim, estudar a atuação das lideranças intermédias, particularmente os coordenadores de departamento curricular, no fomento de práticas colaborativas e reflexivas indiciadoras da criação, desenvolvimento e/ou sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem.

Convocando para o enquadramento teórico dois conceitos básicos - comunidades profissionais de aprendizagem e lideranças - bem como a nossa experiência profissional, enveredámos por uma metodologia de investigação que tem um *design* de estudo de caso com abordagem mista, cujas técnicas de recolha de dados são a entrevista individual aos diretores dos dois agrupamentos em estudo, o *focus group* com os coordenadores de departamento curricular, a análise documental e o questionário aos docentes. Foram selecionados dois agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal com uma dimensão e composição semelhantes, mas apresentando populações escolares com características sociais, económicas e culturais distintas.

Os resultados preliminares que apresentamos parecem permitir-nos inferir sobre a existência de alguns traços compatíveis com o conceito de comunidade profissional de aprendizagem tal como é definida na literatura e compreender modos de atuação das lideranças intermédias nesse processo, nos dois agrupamentos de escolas em estudo.

Palavras-chave: comunidades profissionais de aprendizagem, coordenadores de departamento curricular, lideranças intermédias, inovação, mudança.

Abstract

In the context of the study we are doing, we place the concept of change in the internal dynamics of the schools, in which the collaborative work and the reflexivity open paths to the construction of the professional learning communities, whose main focus is the improvement of the learning of the students. Thus, we want to study the intermediate leadership, particularly the curricular heads of department, in the promotion of collaborative and reflexive work leading to the creation, development and sustainability of professional learning communities.

By enclosing two concepts in our theoretical frame - the learning professional communities and the leaderships - as well as our professional experience, we followed an investigation methodology which has a mixed approach, whose data collection technics are the individual interview to the school principals of the two school groupings studied, the *focus group* with the heads of curricular departments, the documental analyses and the teaches' questionnaire. Two groups of schools in Setúbal district were selected with a similar size and composition, but with distinct school populations as far as their social economic and cultural characteristics were concerned.

The preliminary results we present seem to allow us infer about the existence of some traces compatible to the professional learning communities such as defined in the literature and understand intermediate leadership performance ways in that process, in the two groupings of schools studied.

Key words: professional learning communities, head of curricular department, intermediate leaderships, innovation, change.

1 INTRODUÇÃO

Os discursos oficiais tendem a valorizar crescentemente o papel das lideranças intermédias nos processos de mudança e inovação associados à melhoria das escolas, facto que serviu de mote ao nosso estudo, que explora as funções das lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular, na promoção de práticas colaborativas e reflexivas indiciadoras da criação, desenvolvimento e/ou sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem, com vista à melhoria dos desempenhos dos alunos.

O interesse pelas comunidades profissionais de aprendizagem advém do facto de ser amplamente aceite que as oportunidades de desenvolvimento profissional do professor, naquele contexto, impulsionam a sua capacidade individual e coletiva, a melhoria da escola e padrões mais elevados de aprendizagem dos alunos (Vescio, Ross & Adams, 2008; Harris & Jones, 2010).

As comunidades profissionais de aprendizagem apresentam características profundamente inclusivas: a noção de "comunidade" apela ao potencial de um conjunto amplo de pessoas, dentro e fora da escola, para aumentar a aprendizagem e o desenvolvimento, por meio da identificação de estratégias e processos para implicar as comunidades e promover, em conjunto, a aprendizagem individual, coletiva e organizacional (Stoll & Louis, 2007). A investigação também sugere que, neste âmbito, a aprendizagem proporciona uma ampliação da prática dos professores e do repertório de respostas dos líderes para lidar com questões complexas (Bolam *et al*, 2005). Em suma, as comunidades profissionais de aprendizagem, sendo consequência mas também geradoras de processos de mudança, podem representar um importante contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e das próprias organizações, tendo em vista os desempenhos dos alunos, daí que se preconize que constituam o campo de ação privilegiado das lideranças pedagógicas ditas intermédias, designadamente dos coordenadores de departamento curricular, que selecionamos para objeto da nossa investigação.

Importa, então, conhecer um pouco do que vem sendo realizado sobre esta temática em contextos específicos, esperando-se, assim, que os resultados que daí advenham constituam informação válida sobre a aproximação das realidades estudadas face ao que a literatura define como comunidade profissional de aprendizagem e permitam a compreensão do modo como as lideranças intermédias (coordenadores de departamento curricular) atuam nesse âmbito.

2 COMUNIDADES PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGEM: UM CONTEXTO DE TRABALHO PROMOTOR DA MUDANÇA

Atualmente, assiste-se a uma conjuntura desfavorável ao desenvolvimento sustentável da educação e à vivência de experiências de trabalho satisfatórias: a sociedade coloca amplas expectativas nas escolas, o que provoca o alargamento dos objetivos de ensino, os problemas familiares e sociais são transferidos para a escola e são impostas reformas e iniciativas numerosas e desconexas (Fullan, 2007). Em consequência deste diagnóstico, Hargreaves (2003) crê que o ato de ensinar se tornou mais complexo, o que terá de interferir com o modo de trabalhar dos docentes, implicando a sua tomada de decisão e a sua ação.

Para que os professores repensem a sua prática, são necessárias formas de desenvolvimento profissional que os envolvam na dupla capacidade de ensinar e aprender e uma nova visão do que os docentes devem aprender, quando e como (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Com a finalidade de apoiar esta mudança de paradigma, evoluiu um modelo - a comunidade profissional de aprendizagem, estrutura através da qual os professores, integrados num coletivo, buscam soluções para os seus alunos, pois as práticas geradas pelo trabalho conjunto fomentam a melhoria do profissionalismo e da eficácia dos professores e, previsivelmente, dos resultados dos alunos.

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

Bolívar (2012) defende, ainda, que é a capacidade de mudança intrínseca a cada organização que garante a sustentabilidade das novas perspetivas e práticas, daí que os processos de mudança tenham

de implicar todos os intervenientes em dinâmicas de trabalho através do compromisso, criando a capacidade de a escola se desenvolver e autorrenovar, continuando a adaptar-se e a melhorar perante novos desafios.

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

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

Estas comunidades são geradoras de novos conhecimentos e práticas, elementos indispensáveis à inovação e melhoria, implicando um espírito coletivo, apelando à reflexividade, à partilha das aprendizagens, das experiências e obstáculos, avaliando conquistas e objetivos. Para além disso, é preconizada a participação em comunidades alargadas, ou seja, em redes de aprendizagem profissional face a face e virtuais (Bolívar 2012; Fullan, 2007; Hargreaves, 2003).

3 A LIDERANÇA NAS COMUNIDADES PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGEM: A LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

No quadro das exigências de mudança feitas à escola e concretizáveis através das comunidades profissionais de aprendizagem, as lideranças assumem um papel de importância primordial. Este facto é reconhecido por Pont, Nusche e Moorman (2008), que acrescentam que as lideranças têm um papel de relevo na melhoria dos resultados escolares através da influência das motivações e capacidades dos professores, do clima de escola e do ambiente, se lhes for conferida autonomia para tomarem decisões importantes.

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

Na visão de Bolam *et al.* (2005), uma das atribuições básicas do diretor e do “*senior staff*” (que equiparamos aos líderes intermédios - coordenadores de departamento, de ciclo e de projetos -, em Portugal) é criar uma cultura de aprendizagem, uma vez que ela interfere na abertura à mudança. Afirmam que a natureza e a qualidade das lideranças influenciam o cariz da cultura de escola e defendem a perspetiva de que a tarefa central das lideranças educacionais é criar e sustentar a aprendizagem eficaz tanto nos alunos como nos adultos. Preocupando-se em facilitar o crescimento de uma comunidade, é essencial que se foquem na promoção da aprendizagem profissional incorporada na prática como processo fundamental para a mudança.

Leithwood, Patten e Jantzi (2010) descrevem a liderança educacional como “*a set of practices distributed among staff rather than enacted only by those in formal leadership roles*” (p. 683). Neste sentido, o desenvolvimento de uma forte liderança dos professores parece estar condicionado positivamente por três fatores que caracterizam as comunidades profissionais de aprendizagem: (i) bastas oportunidades para tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem através do trabalho colaborativo, com tempo para encontros de grupo de ano/nível/disciplina, em que se reflete sobre o trabalho realizado pelos alunos e se discutem formas de reforçar a instrução; (ii) envolvimento em diversas formas de investigação-ação, usando os resultados das avaliações dos alunos com o objetivo de comparar diferentes estratégias e ambientes de ensino, de modo a selecionar os mais eficazes,

criando ciclos de melhoria contínua; (iii) desenvolvimento de estruturas de liderança interna, tais como o ensino em equipa (*team teaching*), orientação de novos professores (*mentoring*) e planificação de aulas em colaboração, apoiando-se para a melhoria do desempenho dos alunos (Chrisman, 2005). Estes líderes dos professores possuem uma visão panorâmica da escola e focam-se na forma como podem ajudar a melhorar aspetos que resultem num melhor desempenho dos alunos. Vários autores, entre os quais Leithwood, Patten e Jantzi (2010), consideram que a sua influência e ação é o meio mais eficaz na disseminação do conhecimento sobre ensinar e aprender, dando aso à formação de um saber coletivo com efeitos nos resultados dos alunos e reconhecem o poder das atividades de liderança de professores na melhoria dos desempenhos dos alunos, por meio do desenvolvimento de abordagens colaborativas e de investigação para o desenvolvimento profissional. Congruentemente com o exposto e em jeito de síntese, Murphy (2005) demonstra a interdependência da profissionalização do ensino, do fortalecimento da organização escolar e da promoção da melhoria da sala de aula e da escola, surgindo transversalmente a liderança dos professores. Observa que, quando os professores aumentam o seu profissionalismo através de atividades desenhadas para o reforço da sua liderança, é expectável que se amplie a sua eficácia e melhorem os resultados dos seus alunos. A capacitação dos professores para se tornarem líderes está diretamente relacionada com o seu profissionalismo e com a melhoria do ensino e da aprendizagem e da escola no geral, o que, por seu turno, é fruto do bom funcionamento de comunidades profissionais de aprendizagem.

4 METODOLOGIA

Os objetivos que orientam o nosso estudo que se reflete neste trabalho prendem-se com a identificação das perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos; a análise do papel das lideranças intermédias na promoção e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores; a compreensão dos processos de atuação das lideranças intermédias em cada um dos referidos agrupamentos; e a caracterização das comunidades profissionais de aprendizagem nos agrupamentos em estudo.

A realização destes objetivos levou-nos a enveredar por um estudo misto com abordagem interpretativa, um estudo de caso múltiplo utilizando um *design* incorporado, no qual se associa uma recolha e análise de dados quantitativos a uma recolha e análise de dados predominantemente qualitativos, procedendo-se a uma interpretação conjunta (Creswell & Plano Clark, 2011). Tendo selecionado como participantes os líderes intermédios (coordenadores de departamento curricular) de dois agrupamentos de escolas, os respetivos diretores e professores, aplicámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada específica para diretores; *focus group* com guião semiestruturado específico para os coordenadores de departamento, em duas fases; questionário aos professores (com pré-teste); e grelha de análise dos projetos educativos, planos de melhoria e outros. Combinamos, assim, a análise de conteúdo descritiva e inferencial e a análise documental e em categorias com o tratamento estatístico de questionários: análise de relações entre variáveis, comparação de resultados. A elaboração do questionário, de cuja aplicação surgiram os resultados que aqui apresentamos, sustentou-se nos conceitos teóricos, nomeadamente o de comunidade profissional de aprendizagem, e nos normativos legislativos, em particular o que se prende com as funções do coordenador.

Os dois agrupamentos de escolas selecionados para a nossa investigação têm algumas características comuns, como a dimensão (número de discentes e de docentes) e a área geográfica (distrito de Setúbal), mas encontram-se inseridos em contextos socioculturais e económicos diferentes.

5 RESULTADOS

Não sendo possível apresentar neste artigo a totalidade dos dados do questionário devido à sua extensão, optou-se pelas dimensões “Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular” e “Modos de trabalhar no agrupamento”. Os dados referem-se às perceções dos docentes dos dois agrupamentos de escolas em estudo, que correspondem a 212 inquiridos; a taxa de retorno do questionário em cada agrupamento foi muito próxima, sendo superior a 85%.

Na primeira questão referente à primeira dimensão indicada anteriormente (“Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular”), é solicitado aos inquiridos que, de entre catorze atributos, selecionem os cinco que consideram mais importantes e os ordenem (1 mais importante, 5 menos importante). Os itens postos à consideração dos inquiridos são os que estão representados na Tabela 1.

Tabela 1. Atributos do coordenador de departamento curricular

- Capacidade de comunicação.	- Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.
- Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	- Competência didática e pedagógica.
- Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	- Conhecimento profundo da escola.
- Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	- Competência científica.
- Capacidade de gestão e monitorização.	- Capacidade de gestão de divergências/conflitos.
- Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	- Formação específica para o desempenho do cargo.
	- Capacidade para resolver problemas.
	- Experiência no desempenho do cargo.

Na Tabela 2, são apresentados os cinco atributos considerados mais relevantes, por ordem de importância atribuída pelos docentes, a percentagem de respostas em cada um dos cinco graus de importância, a média (M) e o respetivo desvio-padrão (DP).

A percentagem de respostas em cada grau de importância foi calculada com referência à amostra total (n=212). Dado que cada sujeito assinalava apenas cinco das catorze opções disponíveis, é variável o número de sujeitos que atribuíram um grau a cada item. Para que a comparabilidade fosse possível, a percentagem foi calculada com referência à amostra total, que respondeu em duas fases: seleção e atribuição de grau. Tomemos como exemplo o item “Capacidade de comunicação”, que foi considerado mais importante, que foi assinalado por 115 sujeitos (54.24% da amostra).

Atribuíram grau de importância à “Capacidade de comunicação” 115 inquiridos, sendo este atributo o mais valorizado pelos professores ($M=2.43$, $DP=1.53$). Este é simultaneamente o item mais assinalado e o que recebe em média um maior grau de importância. Os outros atributos mais valorizados são a “Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento” ($M=2.72$, $DP=1.40$), a “Capacidade para apoiar os docentes do departamento” ($M=2.77$, $DP=1.29$), a “Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento” ($M=2.81$, $DP=1.38$), e a “Capacidade de gestão e monitorização” ($M=2.91$, $DP=1.41$).

Tabela 2. Os 5 atributos mais importantes no coordenador de departamento curricular (1- mais importante, 5 - menos importante)

	<i>n</i>	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DP</i>
Capacidade de comunicação.	115	22.64	9.43	7.55	5.19	9.43	2.43	1.53
Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	129	16.98	11.79	10.38	14.62	7.08	2.72	1.40
Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	124	11.32	14.62	16.51	8.02	8.02	2.77	1.29
Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	129	14.15	12.74	13.21	11.79	8.96	2.81	1.38
Capacidade de gestão e monitorização.	47	5.19	3.77	4.25	5.66	3.30	2.91	1.41

Seguindo o mesmo processo, solicitou-se que de entre os referidos catorze atributos, seleccionassem e ordenassem os cinco atributos menos importantes. Os resultados estão expressos na Tabela 3 e demonstram que o atributo menos valorizado pelos inquiridos é a “Formação específica para o desempenho do cargo” ($M=2.35$, $DP=1.30$). O segundo atributo menos valorizado foi a “Experiência no cargo” ($M=2.42$, $DP=1.41$), a “Competência científica” ($M=2.90$, $DP=1.56$), a “Facilidade no

relacionamento com os órgãos do agrupamento” ($M=3.03$, $DP=1.42$) e, em quinto lugar, a “Capacidade de gestão e monitorização” ($M=3.06$, $DP=1.34$).

Tabela 3. Atributos menos importantes no coordenador de departamento (1- menos importante, 5 - mais importante)

	<i>n</i>	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DP</i>
Formação específica para o desempenho do cargo.	141	31.91	32.62	13.48	12.77	9.22	2.35	1.30
Experiência no desempenho do cargo.	135	36.30	23.70	12.59	16.30	11.11	2.42	1.41
Competência científica.	98	29.59	13.27	18.37	15.31	23.47	2.90	1.56
Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	40	25.00	10.00	15.00	37.50	12.50	3.03	1.42
Capacidade de gestão e monitorização.	85	16.47	17.65	28.24	18.82	18.82	3.06	1.34

Observamos que os cinco itens que não se inscrevem na Tabela 2 nem na 3 são a “Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento”, a “Competência didática e pedagógica”, o “Conhecimento profundo da escola”, a “Capacidade de gestão de divergências/conflitos” e a “Capacidade para resolver problemas”.

Na questão seguinte, os sujeitos são convidados a atribuir um grau de concordância, que varia de 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo) relativamente às práticas do seu coordenador de departamento, as quais apresentamos na Tabela 4.

Tabela 4. Práticas do coordenador de departamento (1- totalmente em desacordo, 4 – totalmente de acordo)

	1	2	3	4	<i>M</i>	<i>DP</i>
Acompanha as atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento.	1.42	3.32	40.76	54.50	3.48	0.64
Assegura uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento.	1.42	5.21	37.44	55.92	3.48	0.66
Promove a reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos.	0.48	6.19	41.43	51.90	3.45	0.63
Incentiva a coesão entre os docentes do departamento.	0.00	9.57	42.58	47.85	3.38	0.66
Encoraja a participação dos docentes do departamento na vida do agrupamento.	0.48	9.05	46.19	44.29	3.34	0.66
Estimula a partilha de boas práticas.	1.42	8.06	45.97	44.55	3.34	0.69
Apoia os docentes do departamento a nível humano.	0.95	10.48	42.86	45.71	3.33	0.70
Impulsiona tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento.	2.37	9.95	41.71	45.97	3.31	0.75
Incentiva a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos.	1.90	10.00	46.67	41.43	3.28	0.72
Medeia a resolução de conflitos dentro do departamento.	0.95	11.43	48.57	39.05	3.26	0.69

Continuação da Tabela 4.

	1	2	3	4	<i>M</i>	<i>DP</i>
Promove formas de trabalho colaborativo.	2.37	16.11	41.71	39.81	3.19	0.79
Estimula a articulação curricular.	2.37	16.59	45.02	36.02	3.15	0.78
Tenta combater a resistência à mudança por parte dos docentes do departamento.	3.83	16.75	54.55	24.88	3.00	0.76
Coordena formas de atuação didática e pedagógica.	6.67	19.05	38.57	35.71	3.03	0.90
Coordena formas de atuação na avaliação dos alunos.	4.27	18.48	47.39	29.86	3.03	0.81
Monitoriza o cumprimento de planificações/programas.	7.62	20.48	40.48	31.43	2.96	0.91
Identifica necessidades de formação dos docentes.	4.29	21.43	49.05	25.24	2.95	0.80
Verifica a adequação das planificações.	7.69	23.56	42.79	25.96	2.87	0.89
Garante apoio pedagógico aos docentes.	7.80	24.39	43.90	23.90	2.84	0.88
Promove a formação contínua dos docentes.	6.70	27.27	44.98	21.05	2.80	0.85
Garante apoio científico aos docentes.	9.62	25.96	48.56	15.87	2.71	0.85

As práticas que se evidenciaram como mais frequentes (nas quatro primeiras, a moda situa-se no ponto 4) são: “Acompanha as atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento” ($M=3.48$, $DP=0.64$); “Assegura uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento” ($M=3.48$, $DP=0.66$); “Promove a reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos” ($M=3.45$, $DP=0.63$); “Incentiva a coesão entre os docentes do departamento” ($M=3.38$, $DP=0.66$); “Encoraja a participação dos docentes do departamento na vida do agrupamento” ($M=3.34$, $DP=0.66$); “Estimula a partilha de boas práticas” ($M=3.34$, $DP=0.69$); e “Apoia os docentes do departamento a nível humano” ($M=3.34$, $DP=0.66$).

Por seu turno, são percecionadas como menos frequentes as seguintes práticas: “Coordena formas de atuação na avaliação dos alunos” ($M=3.03$, $DP=0.81$), “Monitoriza o cumprimento de planificações/programas” ($M=2.96$, $DP=0.91$); “Identifica necessidades de formação dos docentes” ($M=2.95$, $DP=0.80$); “Verifica a adequação das planificações” ($M=2.87$, $DP=0.89$); “Garante apoio pedagógico aos docentes” ($M=2.84$, $DP=0.88$); “Promove a formação contínua dos docentes” ($M=2.80$, $DP=0.85$) e, último dos últimos, “Garante apoio científico aos docentes” ($M=2.71$, $DP=0.85$).

Em situação intermédia, destacam-se as seguintes: “Impulsiona tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/ agrupamento”; “Incentiva a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos”; “Medeia a resolução de conflitos dentro do departamento”; “Promove formas de trabalho colaborativo”; “Estimula a articulação curricular”; “Tenta combater a resistência à mudança por parte dos docentes do departamento”; e “Coordena formas de atuação didática e pedagógica”.

Relativamente à dimensão do questionário “Modos de trabalhar no departamento”, foi colocada uma questão em que são enumeradas várias formas de trabalhar no departamento, relativamente a cada uma das quais os sujeitos deveriam expressar o seu grau de concordância que variava de 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo). Os resultados estão patentes na Tabela 5.

**Tabela 5. Formas como se trabalha no departamento
(1- totalmente em desacordo; 4- totalmente de acordo)**

	1	2	3	4	M	DP
Os docentes da mesma disciplina/ano planejam outras atividades em conjunto.	1.43	7.62	38.10	52.86	3.42	0.70
Os docentes compartilham materiais didáticos.	1.90	5.24	42.38	50.48	3.41	0.68
Os docentes do departamento refletem conjuntamente sobre os resultados dos alunos.	0.94	8.02	40.57	50.47	3.41	0.68
Os docentes preparam conjuntamente instrumentos de avaliação dos alunos.	1.90	9.48	35.07	53.55	3.40	0.74
Os docentes da mesma disciplina/ano planejam as aulas em conjunto.	3.85	11.54	30.29	54.33	3.35	0.83
Nas reuniões de departamento todos colaboram na busca de soluções para os problemas que surgem.	2.36	11.32	39.15	47.17	3.31	0.76
Os docentes preparam em conjunto atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos.	2.86	11.90	40.95	44.29	3.27	0.78
São delineadas em departamento estratégias de resolução dos problemas relacionadas com os resultados dos alunos.	5.21	9.00	44.08	41.71	3.22	0.82
Todos os docentes colaboram com sugestões para a construção do Projeto Educativo.	.94	16.98	46.23	35.85	3.17	0.73
Preparam-se atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns.	3.35	14.83	44.02	37.80	3.16	0.80
Os docentes planejam e articulam as aulas e outras atividades em interdisciplinaridade.	1.43	20.00	48.57	30.00	3.07	0.74
Os docentes reúnem por disciplina/ano, mas cada um tem liberdade para tomar decisões próprias em relação às suas turmas.	9.48	15.64	39.34	35.55	3.01	0.95
Os docentes planejam aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades articulando com o ano/ciclo anterior e posterior.	5.21	23.22	47.39	24.17	2.91	0.82
Existe formação de professores em contexto	20.28	31.60	25.00	23.11	2.51	1.06
Existem práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula.	30.69	22.77	24.26	22.28	2.38	1.14
Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente.	39.32	22.82	20.87	16.99	2.16	1.12
As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos.	33.18	37.91	17.54	11.37	2.07	0.98
Existem práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação de desempenho.	45.32	22.17	16.26	16.26	2.03	1.13

Realçamos as cinco práticas em que se obtiveram-as médias mais elevadas, por ordem decrescente de concordância: “Os docentes da mesma disciplina/ano planejam outras atividades em conjunto” ($M=3.42$, $DP=0.70$); “Os docentes compartilham materiais didáticos” ($M=3.41$, $DP=0.68$); “Os docentes do departamento refletem conjuntamente sobre os resultados dos alunos” ($M=3.41$, $DP=0.68$); “Os docentes preparam conjuntamente instrumentos de avaliação dos alunos” ($M=3.40$, $DP=0.74$); “Os docentes da mesma disciplina/ano planejam as aulas em conjunto” ($M=3.35$, $DP=0.83$).

Os cinco últimos itens da tabela apresentam médias que se situam no polo positivo da escala (respectivamente 2.51, 2.38, 2.16, 2.07 e, por último, 2.03), observando-se que, no entanto, nem todos correspondem a práticas menos positivas, como é o caso dos itens “Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente” e “As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos”.

6 PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Tendo em conta o enquadramento teórico da nossa investigação, os resultados do questionário aqui apresentados – que se referem ao conjunto dos professores respondentes dos dois agrupamentos – sugerem-nos as seguintes reflexões:

- Nos dois agrupamentos estudados, há fortes indícios sobre a possibilidade da prática de trabalho colaborativo entre os docentes, através de práticas como a planificação de aulas e outras atividades em grupo de ano/disciplina, a preparação conjunta de instrumentos de avaliação e de atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos, a partilha de materiais didáticos e a forte preocupação com a articulação curricular entre disciplinas, anos e ciclos.
- Parece existir uma efetiva preocupação com as aprendizagens dos alunos, na medida em que os respondentes afirmam haver reflexão conjunta sobre os resultados obtidos, bem como busca de estratégias de resolução de problemas e de melhoria.
- A construção dos projetos educativos parece ser uma tarefa se não comum, pelo menos generalizada.
- Outras práticas de formação/aprendizagem colaborativa e de reflexão obtiveram resultados dispersos e pouco conclusivos que nos levam a colocar a hipótese de existirem práticas algo divergentes nos dois agrupamentos em estudo. Essas práticas são a formação de professores em contexto, a assessoria/coadjuvação em sala de aula e o acompanhamento e observação de aulas entre docentes no âmbito da supervisão.
- O departamento curricular bem como a figura do seu coordenador são percecionadas como estruturas de inclusão e coordenação das ações dos professores, já que larga maioria dos professores refuta a afirmação de que as reuniões se limitem à troca de informações e de que cada professor desenvolve autonomamente o seu trabalho com os alunos.
- O coordenador de departamento exerce a sua liderança sobretudo acompanhando o plano de atividades do departamento, assegurando a comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento, promovendo a reflexão sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos. Também trabalha o envolvimento e compromisso, incentivando a coesão entre os docentes do departamento e encorajando-os a participar na vida do agrupamento. Os resultados revelam que também é muito importante o estímulo do coordenador à partilha de boas práticas, bem como o apoio que presta aos docentes do departamento a nível humano. São estas as sete práticas, de entre as vinte e uma propostas, que obtiveram maior grau de concordância por parte dos respondentes ao questionário e que demonstram que os coordenadores estão abertos e sensibilizam os seus colegas para a melhoria.
- As maiores fragilidades na atuação dos coordenadores de departamento situam-se ao nível da monitorização da adequação de planificações bem como do seu cumprimento, da garantia do apoio pedagógico e científico aos docentes, da identificação das necessidades de formação dos docentes e da promoção desta. Estes resultados sugerem que a promoção da aprendizagem profissional e a criação de uma cultura de aprendizagem são fatores a desenvolver.
- De forma concordante com os pontos anteriores, os docentes afirmam que os atributos mais importantes num coordenador de departamento são a capacidade de comunicação, de se relacionar e apoiar os docentes do departamento, o que demonstra que há uma vertente relacional e humana transversal ao seu trabalho. São também sublinhadas as capacidades de promover o trabalho colaborativo, o que revela a importância dada pelos professores a este modo de trabalhar, e de gestão e monitorização.
- Este último item aparece igualmente na lista dos cinco atributos menos valorizados pelos professores, o que pode indiciar uma diferença de práticas nos dois agrupamentos estudados. O atributo menos considerado é a formação específica para o desempenho do cargo, logo seguido pela experiência no desempenho do cargo, o que não será de estranhar dada a valorização da componente relacional e humana aliada a um conjunto de competências transversais associadas à profissão docente. Desta

lista faz também parte a competência científica, o que “despenaliza” o facto de a garantia do apoio científico ser a prática do coordenador menos evidente e, por outro, pode sugerir que as dificuldades dos docentes não se situam propriamente nessa vertente.

Como fomos fazendo notar ao longo destas reflexões, os resultados preliminares apresentados carecem de um tratamento mais refinado, de aprofundamento, bem como de uma triangulação com os dados qualitativos já recolhidos, para que a sua validade se confirme.

Como citar este artigo:

Correia, A. R. & Oliveira, I. (2017). Os Coordenadores de Departamento Curricular: Impulsionadores da Mudança? Estudo em dois Agrupamentos de Escolas. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (org.), *Fronteiras, diálogos e transições na educação. Atas do XIII Congresso Sociedade Portuguesa Ciências da Educação* (pp.1297-1307). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES & University of Bristol.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chrisman, V. (2005). How schools sustain success. *Educational Leadership*, 62(5), 16-20.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 81-92.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Harris, A. and Jones, M. (2010). *Professional Learning Communities in Action*, London: Leannta Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. Educar na era da segurança*. Porto: Porto Editora.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.
- Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11, 1-12.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership to school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership – policy and practice*. OECD.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.). *Second international handbook of education*. Dordrecht: Springer.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.