

UNIVERSIDADE ABERTA



Um estudo sobre as lideranças intermédias: conceções e práticas

Maria Alexandra da Ponte de Lemos Cabral

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Professora Doutora Isolina Oliveira

2017

RESUMO

Este estudo reflete, a partir da legislação em vigor, sobre as funções supervisivas e de coordenação do coordenador de departamento e as práticas de trabalho colaborativo. Tem, também, em consideração algumas outras referências legislativas que permitem observar a evolução das políticas no que concerne às lideranças intermédias, não só no contexto em que foi elaborado o estudo, mas também acompanhar o caminho que ultimamente tem vindo a ser delineado.

O presente trabalho teve como finalidade perspetivar o papel do coordenador de departamento, no contexto das estruturas de liderança intermédia, estabelecendo uma relação com as práticas de trabalho colaborativo. Consiste num estudo de caso de índole qualitativa, numa perspetiva etnográfica, a partir de catorze entrevistas em profundidade a professores de uma escola básica e secundária não agrupada, na região da Grande Lisboa. Os dados resultantes das entrevistas foram cruzados e confrontados com documentos de escola, notas de campo elaboradas a partir da observação do quotidiano e de reuniões formais e não formais (Woods,1999). Para a análise e interpretação dos resultados foram convocados os conceitos de cultura de escola, de colegialidade e trabalho de professores, formas de colaboração e de supervisão e liderança pedagógica.

Os resultados apontam para a diferença de olhares que perspetivam o perfil e o desempenho das lideranças, a configuração hierárquica das lideranças e as interações a nível organizacional e supervisivo. Questionamo-nos, também, sobre a evolução das práticas de trabalho colaborativo, considerando a estrutura organizacional da escola, a legislação que tem vindo a ser promulgada e o pendor reflexivo e democrático inerente à verdadeira colegialidade, conforme é defendida por vários autores.

Palavras-chave: coordenador de departamento, cultura de escola, lideranças intermédias, supervisão, trabalho colaborativo.

Abstract

This study reflects, from the legislation in force, on the supervision and coordination role of the Department Coordinator and on the collaborative work practices. It also has in consideration other references in terms of legislation, which allows the analysis of the evolution of the policies regarding the middle leadership, not only in the context in which this study was prepared, but also to monitor what has been recently outlined.

the present work had as purpose to interpret the role of the Department Coordinator in the context of the middle leadership structures, bringing it in line with the collaborative work practices. It is a case study of qualitative nature, from an ethnographic point of view, based on fourteen depth interviews to teachers in a non-grouped basic and secondary school in the Lisbon region. The interviews resulting data were cross-checked and analysed having in mind school documents, field notes taken from the observation of routines and formal and informal meetings (Woods, 1999). For the analysis and interpretation of the results, the concepts of school culture, collegiality and the work of teachers, in particular, forms of collaboration and supervision and pedagogical leadership were brought together.

The results point to the different way people perceive the profile and performance of the leaders, the leadership hierarchical configuration and the interaction at a supervision and organizational level. We question as well, the evolution of the collaborative working practices, considering the school organizational structure, the legislation that has been enacted and the reflective and democratic inherent nature of collegiality, as it is advocated by several authors.

Keywords: Department Coordinator, school culture, middle leadership, supervision, collaborative work

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	- 1 -
I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 6 -
1. Os professores e a mudança da escola	- 6 -
1.1. Cultura e culturas	- 6 -
1.2. Culturas de professores	- 10 -
1.3. Culturas de escola e mudança	- 18 -
2. Colaboração e trabalho colaborativo	- 22 -
2.1. Colegialidade, partilha e confiança	- 23 -
2.2. Reestruturação e culturas de colaboração	- 25 -
2.3. Comunidades de aprendizagem profissional	- 28 -
3. Supervisão pedagógica e liderança	- 29 -
3.1. A supervisão – evolução e aceções	- 30 -
3.2. As questões da liderança	- 35 -
4. Investigações com problemáticas afins	- 47 -
II ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO	- 51 -
1. O CONTEXTO LEGAL E SUA EVOLUÇÃO	- 51 -
III METODOLOGIA	- 57 -
1. Fundamentos das opções metodológicas	- 57 -
2. O processo de investigação	- 63 -
2.1. Participantes do estudo	- 64 -
2.2. Recolha de dados	- 66 -
2.3. Método de análise de dados	- 70 -
IV ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	- 76 -
1. PARA A DEFINIÇÃO DE UMA CULTURA DE ESCOLA – RETRATOS E AUTORRETRATOS	- 76 -
1.1. A estrutura orgânica da escola	- 76 -
1.2. Caracterização da escola	- 79 -
1.3. O cruzamento de olhares – os professores e as estruturas de gestão e supervisão pedagógica	- 85 -

1.3.1.	Afinidades, tradições e mudança	- 86 -
1.3.2.	A direção e a mudança.....	- 87 -
1.3.3.	O conselho pedagógico – deliberação ou consulta?	- 90 -
1.3.4.	Departamentos e grupos: relevância, representatividade e afinidades	- 92 -
1.3.5.	Participação na vida da escola e subculturas	- 107 -
2.	As teias da liderança.....	- 117 -
2.1.	Práticas de supervisão: Críticas e dissonâncias	- 117 -
2.2.	Variações conceptuais	- 120 -
2.3.	A rede das lideranças	- 122 -
2.3.1.	Os papéis e as percepções	- 122 -
2.3.2.	Articulação entre lideranças.....	- 128 -
3.	Colaboração e mudança – perspectivas de futuro	- 135 -
3.1.	A institucionalização da colaboração	- 135 -
3.2.	Práticas de trabalho colaborativo	- 140 -
4.3.	Perspetivas de melhoria	- 147 -
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	- 151 -
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	- 162 -
	Referências legislativas:	- 167 -
	ANEXO I.....	- 169 -
	GUIÃO DAS ENTREVISTAS	- 171 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da taxa de sucesso no 3º ciclo do ensino básico.....	80
Figura 2 – Evolução da taxa de transição no 3º ciclo do ensino básico	81
Figura 3 – Evolução da taxa de transição/ aprovação no ensino secundário .	81
Figura 4 – Comparação da classificação de exame de escola com a classificação de exame nacional em 2016	81

LISTAS DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

E – Entrevistado

EA – Entrevistado A

EB – Entrevistado B

EC – Entrevistado C

ED – Entrevistado D

EE – Entrevistado E

EF – Entrevistado F

EG – Entrevistado G

EH – Entrevistado H

EI – Entrevistado I

EJ – Entrevistado J

EK – Entrevistado K

EL – Entrevistado L

EM – Entrevistado M

EN – Entrevistado N

EPIS – Empresários para a Inclusão Social

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Cultura

OTE – Ocupação dos tempos escolares

PAA – Plano anual de atividades

PEE – Projeto educativo de escola

SADD – Secção de avaliação do desempenho docente

TC – Trabalho colaborativo

Introdução

Sabemos que a globalização terá tido início com as descobertas, e que trouxe com ela um sentimento de estranheza relativamente ao fluir do tempo e à dificuldade em controlar e prever a mudança. Por isso, já na poesia do século XVI nos apercebemos deste desconforto, que nos tem acompanhado, agudizando-se ao longo das eras:

E outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía
(Camões, 1984:164)

Com o advento do século XXI e a imersão na vertigem da sociedade do conhecimento ligada à pós-modernidade, torna-se imperativo que a escola acompanhe a mudança de paradigma e recupere o tempo perdido:

É urgente que a escola se pense e prepare, não só o seu futuro, mas também o seu presente, e é tanto mais urgente quanto é certo que a instituição escola se deixou atrasar na sua adequação à vertiginosa mudança que tem ocorrido na sociedade.
(Alarcão & Tavares, 2003:223)

Verifica-se que os modos de encarar a escola e a sua relação com a sociedade têm vindo a evoluir a diferentes velocidades, consoante os posicionamentos assumidos pelas sucessivas governações. Deparamos, atualmente, com uma vontade expressa de ajustar a escola a novas realidades, conforme pode deduzir-se de iniciativas como o desenho do “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, que vem na linha da relevância dada à colaboração e à articulação entre os saberes subjacente ao Despacho-normativo nº 4 A de 2016, que regula a organização do ano letivo de 2016/2017, bem como a operacionalização, a iniciar-se no ano letivo de 2017/2018, de novas metodologias em algumas escolas-piloto.

Desde o início do século XXI, em que nos centraremos, várias iniciativas governamentais têm determinado modificações, a nível do ensino público, particularmente nas escolas de ensino básico e secundário, que vieram trazer grandes alterações ao seu funcionamento interno. Neste contexto, instituíram-se

figuras como a de coordenador de departamento, com funções e responsabilidades mais alargadas que as do antigo delegado de grupo.

Não obstante, de acordo com Leite e Fernandes (2010), raramente as mudanças políticas em educação obtêm uma adesão imediata por parte dos docentes, pois o seu ponto de vista não é geralmente equacionado no delinear das opções tomadas, o que os leva a reagir defensivamente, ao sentirem-se ameaçados, desvinculando-se e resvalando para a instabilidade e insegurança. Tal modo de viver as mudanças vem pôr em causa o sucesso das finalidades almejadas, mormente quando se verifica, como tem vindo a acontecer no caso português, uma certa vacilação nas orientações da tutela:

(...) orientações políticas contraditórias que ora empurram os professores para trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação.

(Leite & Fernandes, 2010: 199).

Na linha das políticas educativas seguidas desde a promulgação do Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de abril, é nos coordenadores de departamento curricular que assentam responsabilidades inerentes à supervisão pedagógica, articulação curricular, deteção de necessidades de formação, avaliação de docentes, entre outras. Esta figura era, segundo o supracitado decreto-lei, nomeada pelo diretor, de entre os professores titulares, integrando o conselho pedagógico. Posteriormente, após o desaparecimento da figura do professor titular, o decreto-lei nº 137/ 2012, de 2 de julho, redesenha o perfil do coordenador de departamento curricular, e define um novo processo de seleção. Assim, considerando o perfil desenhado por este normativo, o diretor nomeia três professores do departamento, de entre os quais os membros do departamento elegem o coordenador.

Deste modo, verifica-se uma evolução na representatividade deste órgão, dadas as alterações no processo de seleção. O coordenador de departamento integra as estruturas intermédias da escola, podendo considerar-se um gestor intermédio, que, de acordo com Oliveira, é

um ator educativo, que pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio

e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

(Oliveira, 2000: 48)

Considerando as funções que desempenhamos, coordenadora de departamento numa escola de terceiro ciclo de ensino básico e ensino secundário, não agrupada, predispuseram-nos à reflexão sobre a figura e as funções do coordenador de departamento curricular, o seu papel na escola, as potencialidades e constrangimentos com que se depara, e o impacto que se espera da sua atuação, nomeadamente no domínio da colegialidade.

Este estudo, que se enquadra nos estudos de caso, pretende desvendar como a escola percebe a coordenação de departamento no contexto das lideranças, e, em particular, como os elementos que mais aprofundadamente com ele trabalham veem as virtualidades e constrangimentos da coordenação de departamento curricular. Assim, a investigação teve como base as questões: «Como é perspectivado o papel do coordenador de departamento curricular, enquanto estrutura de liderança intermédia, na vida da escola?»; «Quais as conceções dos participantes neste estudo sobre as lideranças intermédias e, mais especificamente, sobre a função do coordenador de departamento curricular?»; «Como é percecionada a articulação entre a ação das coordenações de departamento e as restantes estruturas de liderança/ coordenação?»; e «Quais os entendimentos existentes sobre o modo como, na escola, é percebida a evolução das formas de trabalho dos professores, nomeadamente a cooperação, a colaboração, as atividades de reflexão, estudo e formação?»

Subsequentemente, formularam-se os objetivos do estudo: analisar conceções de professores sobre as lideranças intermédias e o papel do coordenador de departamento curricular; identificar perceções sobre a articulação da ação do coordenador de departamento curricular com a das restantes lideranças, de topo e intermédias; compreender a evolução, na escola onde se realiza o estudo, de formas de trabalho dos professores.

Embora conscientes de que a avaliação do desempenho docente é uma das competências do coordenador de departamento curricular, optámos por não integrar esta dimensão na nossa linha de investigação.

Assim, tendo em vista um estudo aprofundado que induzisse a reflexão, através do entrecruzar de diferentes olhares conjugados num desenho consubstanciado em narrativas, optou-se por um estudo de caso de índole qualitativa. Por pretendermos perceber o entendimento de um grupo específico de pessoas e a sua interação com o universo escolar, numa perspetiva naturalista, investigámos “os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, valorizando a riqueza descritiva e pormenorizada dos dados “relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994:16). Deste modo, e aproveitando a nossa posição no contexto escolar, procedemos à recolha de dados em ambiente natural através de contactos de proximidade, no intuito de compreender “comportamentos a partir dos sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994:16). Dada nossa afinidade e proximidade relativamente ao contexto estudado, optámos pela estratégia definida por Woods (1996) e tentámos colocar-nos no lugar dos outros, neste caso dos nossos pares, para melhor entendermos a sua perspetiva.

Como estratégia estruturante, seleccionámos a entrevista em profundidade, acompanhada por observação de interações em sala de professores, em reuniões de grupo, de conselho de turma, de coordenação, de conselho pedagógico, e de análise documental.

Estruturámos o nosso trabalho em capítulos, no primeiro dos quais se procede ao enquadramento teórico, partindo-se da revisão crítica da literatura que se debruça sobre culturas de escola, colaboração e práticas colaborativas, supervisão e liderança. Consideram-se, ainda, estudos já efetuados sobre o papel do coordenador de departamento curricular, procurando-se que este trabalho possa, de algum modo, dar sequência a algumas investigações já realizadas.

No segundo capítulo, tentamos enquadrar, do ponto de vista legislativo, a figura do coordenador de departamento, enquanto liderança intermédia com funções supervisivas, mas também a evolução da legislação no que respeita a práticas de supervisão, avaliação e metodologias, na ótica do teor do nosso trabalho e não pretendendo ser exaustivos.

Num terceiro capítulo, justificamos os fundamentos metodológicos selecionados e explicitamos a operacionalização do processo de investigação.

Deste modo, enquadrámos a escolha da metodologia qualitativa, com recurso à entrevista não estruturada a 14 elementos do corpo docente da escola, assim como à observação e à consulta de documentos de escola, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, relatórios de autoavaliação e avaliação externa, atas de reuniões e outra documentação relevante.

No quarto capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados, à luz do referencial teórico selecionado, numa tentativa de responder às questões que nortearam a nossa investigação. Assim, começamos com a tentativa da definição de uma cultura de escola, a partir da análise dos testemunhos recolhidos. Também com base nos mesmos, tentamos perceber como se articulam as teias da liderança: quais as práticas e conceções de supervisão e de que modo são percebidas e exercidas as lideranças. Por último, debruçamo-nos sobre a colaboração e a mudança, a saber: a institucionalização do trabalho colaborativo, o modo como é percebido e operacionalizado, bem como as perspetivas de mudança e sugestões nesse sentido.

Por fim, nas considerações finais apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, bem como algumas modificações que se foram operando ao longo do desenvolvimento deste trabalho e que com ele de algum modo se relacionam. Referimo-nos, ainda, aos resultados da última avaliação externa, posterior à recolha dos dados, mas cujas conclusões estão, de algum modo, em consonância com algumas das conclusões apresentadas neste estudo.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Os professores e a mudança da escola

Começamos por apresentar alguns pontos de vista sobre cultura e culturas de escola, de acordo com Barroso (2005), Hargreaves (1994) e Stoll (1998). Referimos ainda alguns documentos que enunciam princípios, emanados por instituições internacionais e nacionais, que apontam para o trabalho cooperativo e colaborativo nas escolas. Em segundo lugar, sintetizamos a visão de Hargreaves sobre culturas e subculturas de professores. Por fim, segue-se a conceção de “reculturing”, defendida por Stoll a partir de Little (1990), Hargreaves e Morgan (1997), como forma de reestruturar as culturas dos professores no contexto das comunidades educativas, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

1. 1. Cultura e culturas

Cada escola é uma organização com uma identidade própria que deve pensar-se a partir dos elementos e dos processos organizacionais que a integram, isto é, é muito mais do que o edifício, além de que os seus professores são elementos determinantes na configuração da cultura de escola. Deste modo, acreditamos nas escolas como organizações aprendentes, a cuja evolução subjaz o conceito de escola reflexiva, de acordo com Tavares (2000:59): “uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização”.

Hargreaves (1994) considera que a pós-modernidade em que vivemos implica novos requisitos para resolvermos novos problemas e versatilidade para integrar uma sociedade em permanente mudança, que pode, no entanto, ser encarada como uma carga negativa por professores e diretores. Define os professores como “a chave da mudança educativa” (p. 12), afirmando que

[...]o envolvimento dos professores no processo de mudança é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afete muitos locais, durante longos períodos de tempo.

(Hargreaves, 1994: 12)

Para além das competências técnicas, isto é, saberes sobre conteúdos curriculares e novas técnicas de ensino, este autor defende que os professores são também “aprendizes sociais” (p. 12). Julga ainda que é impossível instaurar a mudança de forma dissociada do processo de desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, condena as estratégias coercivas usadas frequentemente pelas direções, pois considera que os docentes aderem apenas às mudanças que considerem que possam vir a ser bem sucedidas, isto é, que resultem de facto no quotidiano. Por outro lado, a coerção e o constrangimento potenciam estratégias de resistência e alheamento, já que o controlo não pode ser considerado força motriz do saber e da competência. Por isso, Hargreaves (1994) associa os fracos resultados de algumas estratégias utilizadas à conceção errónea de algumas tutelas, ao acreditarem inadvertidamente que estarão sincronizadas com os desejos dos professores.

Deste modo, é reiterada a necessidade do envolvimento dos docentes nos processos de mudança, concedendo-se-lhes “maiores oportunidades para o exercício da liderança e da aprendizagem profissional e de estabelecer culturas de colaboração e de aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves,1994:14). Não obstante, extraem-se as consequências de uma cooperação artificial e controlada, referindo-se a produção de “simulações seguras de cooperação e de colaboração das quais já foram extraídos os perigos da espontaneidade, da sensualidade e da criatividade” (p.14), pois o controlo administrativo esvazia os procedimentos de sentimentos e emoções.

Barroso (2005) apresenta o conceito de “cultura escolar”, que concebe a escola enquanto transmissora e produtora de cultura; enquanto organização estrutural e formal, que se plasma no plano de estudos, nas disciplinas, no modo de organização pedagógica, entre outros; enquanto organização interna em interação, que se traduz nas relações que os atores mantêm uns com os outros, com o espaço e com os saberes. Deste modo, a cultura escolar, enquanto

cultura de uma organização escolar ou “cultura de escola”, implica a interação entre três dimensões essenciais: as normas, as estruturas e os atores.

Assim, a “cultura de escola” integra “os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola”: “valores, crenças, ideologias, normas condutas, hábitos, símbolos, etc.” (p. 56), espelhando a “maleabilidade organizativa” que a consubstancia:

De facto, a utilização que faço de “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores).”

(Barroso, 2005: 56)

Stoll (1998), citando Schein (1995), descreve o conceito de cultura de escola como os pressupostos e crenças que operam profunda e subconscientemente e são partilhados entre os elementos de uma organização, espelhando o modo como essa organização se vê e ao seu contexto. Assim, a cultura de uma escola é esboçada através da sua história, do seu contexto e das pessoas que a integram.

Numa escola, pode falar-se de diferentes culturas, dos alunos, dos pais, das lideranças, do pessoal não docente, e da cultura dos professores, em que nos deteremos. Segundo Stoll (1998), a cultura de uma escola percebe-se pela maneira como as pessoas se relacionam e trabalham em conjunto, através da gestão das estruturas escolares, dos sistemas, pelo ambiente físico e pelos objetivos de aprendizagem para os alunos, entre outros aspetos.

Hargreaves (1994) considera que a missão das escolas tem o poder de juntar os professores em torno de objetivos comuns e que, por isso, fortalece o sentido de eficácia dos professores, isto é, leva-os a acreditar que são capazes de melhorar o sucesso dos alunos. A missão é, então, motivadora, pois “gera lealdade, empenhamento e confiança e constitui um poderoso estímulo para o aperfeiçoamento” (Hargreaves,1994:183). No entanto, também pode ser causadora daquilo a que chama “heresia”, expressa por “aqueles que questionam, discordam e duvidam” (p. 183) e resultante da tensão entre os indivíduos e o grupo. Há “heresias de conteúdo”, relacionadas com conteúdos

ou conceitos defendidos pelo “pensamento educacional contemporâneo”, mas podem também ser genéricas, ou “heresias de forma”, desafiando o espírito da missão e dos princípios que a enformam. O mesmo autor defende que o individualismo, isolamento ou privatismo dos professores funciona como uma ameaça “ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados” (p. 184), constituindo a sua erradicação uma prioridade das reformas educativas.

Este autor, discorrendo sobre as culturas dos professores, afirma que estas, bem como a relação entre colegas, são essenciais na vida dos docentes e no seu trabalho, constituindo um contexto para o seu desenvolvimento e da forma como se ensina, pois a sala de aula não está divorciada do exterior. Em consequência, as formas das culturas dos professores consistem “nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros desta cultura” (p. 186). Estas formas podem mudar ao longo do tempo e é através delas “que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos.” (p. 187).

Quer a nível internacional, quer no nosso país, as recomendações apontam para uma educação em contexto de mudança que prepare o aluno para uma evolução imprevisível que implicará, certamente, grande capacidade de adaptação, reconversão e desenvolvimento e afinação de competências ao longo da vida. Nesse sentido, referimos dois documentos essenciais, o relatório emanado pela Comissão Europeia em 2011, “The Future of Learning: Preparing to Change” e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, (2017), recentemente promulgado pelo Ministério da Educação. Verificamos, no relatório da Comissão Europeia acima mencionado, que a comunidade internacional, tendo em conta a globalização e a necessidade de preparar as pessoas para a mudança, para a aprendizagem ao longo da vida como forma de se adaptarem e reestruturarem as suas competências e carreiras de acordo com a evolução da tecnologia e do mundo, produziu recomendações que apontam para novas maneiras de aprender centradas nos alunos. Considera-se que a educação deve ser inclusiva, isto é, deve ter em conta a multiculturalidade, a necessidade de obviar o abandono escolar, mas também de desenvolver os talentos de cada um, bem como promover a reintegração no mercado de trabalho, a aquisição de novas

competências e o acesso ao ensino superior. Deste modo, defendem-se mudanças na educação, já que os objetivos da aprendizagem serão a promoção de valores, do respeito e da diversidade, aprender a compreender em vez de decorar, pois a tipologia dos conhecimentos vai mudando, portanto deve haver um novo equilíbrio entre conteúdos e competências; deve estudar-se também cultura, a própria e a dos outros. Deste modo, defende-se uma aprendizagem ativa, orientada por tarefas, em que se aprende fazendo, uma aprendizagem interativa, através da ação e não apenas da informação, uma aprendizagem prática, não abstrata. Assim, verificar-se-á uma troca de papéis, modificar-se-á a hierarquia, porque já não se trata de quem aprende o quê, pois os estudantes criam o seu próprio conhecimento individualmente, guiados pelo professor, que será um moderador e não o dono da informação. A aprendizagem centrar-se-á no aluno, portanto a educação tornar-se-á mais personalizada e os progressos do indivíduo serão mais valorizados, pois trata-se de uma aprendizagem construtivista desenhada para o estudante. Também o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Comissão Europeia, 2017), recentemente promulgado pelo Ministério da Educação, à luz do que foi anteriormente enunciado, insiste na abrangência e transversalidade dos saberes, por oposição à opacidade das áreas disciplinares restritas. Este perfil estrutura-se a partir de “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (p. 5) que devem ser trabalhados pelos próprios alunos: “os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (p. 5). Neste sentido, preveem-se alterações nas práticas pedagógicas, bem como na avaliação das aprendizagens, que fomentem o desenvolvimento das áreas de competências previstas, valorizando o empenho e esforço do aluno ao longo do processo de aprendizagem. A sociedade pede, deste modo, às escolas que ainda não se guiam pelos pressupostos enunciados, que se adaptem e reformulem. Por isso e pela interdisciplinaridade inerente à filosofia subjacente, as práticas colaborativas e o trabalho em conjunto encontram-se agora implícitos no discurso oficial.

1.2. Culturas de professores

A propósito das culturas de professores, Hargreaves (1994) define quatro tipos, o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização, os quais passamos a descrever.

O individualismo está associado a comportamentos defensivos e à ansiedade, que leva alguns professores a não aceitarem ser observados nem avaliados, pois não encaram positivamente a crítica. Este individualismo terá tido origem no tradicional isolamento de índole física que tem como base as salas de aula separadas umas das outras; no entanto é considerado como “uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, não respeitado” (Hargreaves, 1994: 192).

O autor distingue três tipos de individualismo:

- o constrangido, quando a situação leva os docentes a optarem por trabalhar individualmente para ultrapassar barreiras;
- o estratégico, que decorre de uma opção determinada por padrões de exigência elevados que levam os docentes a fixarem-se apenas na sala de aula, num esforço calculado;
- o individualismo eletivo, “uma forma preferida de estar e trabalhar” (p. 194), que se baseia no cuidado pessoal, ou no sentimento de responsabilidade experimentado pelo docente relativamente aos alunos e que se liga ao sentimento de posse e ao controlo, na individualidade e na solidão. Este último tipo de individualismo não será necessariamente negativo e poderá até revelar maturidade por parte do docente. Defende ainda que:

se os professores preferem a solidão durante apenas uma parte do seu tempo, ou se esta é desejada por apenas alguns professores, então uma escola e a sua administração deveriam estar preparadas para tolerar a sua presença.

(Hargreaves, 1994: 214)

Deste modo, é valorizado o “potencial criativo da individualidade no ensino” (p. 206).

Em suma, Hargreaves (1994) representa o individualismo fragmentado como atitude de isolamento, com a finalidade de bloquear a interferência externa, e que, em simultâneo, limita o crescimento.

Por outro lado, este autor alia os padrões de colaboração à solução das necessidades da pós-modernidade, apesar de as “burocracias hierárquicas” tentarem integrar as práticas colaborativas em sistemas modelos, exercendo sobre elas “regulação e controlo” (p. 20).

Por isso, Hargreaves (1994) contrapõe a colaboração à colegialidade artificial. Deste modo, afirma que a colaboração e a colegialidade são conotadas com a “ortodoxia da mudança” (p. 209), pois são consideradas virtuosas no sentido em que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, porque a partilha e o apoio colegial levam a um maior empenhamento, já que facilitam as experiências que implicam correr riscos. Também são uma forma eficaz de implementar reformas determinadas externamente. São, além disso, um modo de alcançar eficácia no desenvolvimento curricular, pois ligam-no ao desenvolvimento dos professores, constituindo assim, “plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior” (p. 211).

No entanto, a colegialidade é também passível de críticas: entre outros aspetos, porque pode ser difícil implementá-la por questões de tempo, ou por dificuldades experimentadas pelos professores em trabalhar de modo colegial.

Outra questão será o seu significado, que poderá variar: “o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração” (Hargreaves, 1994: 211), ou ainda as conversas dos professores dentro ou fora da sala de aula. Nesta linha, Little (1990) valoriza o trabalho em conjunto, como desenvolveremos mais à frente. Hargreaves (1994) refere que algumas das virtudes atribuídas comumente à colegialidade, como “o fortalecimento dos professores, a reflexão crítica e o empenhamento num aperfeiçoamento contínuo” (p. 212) são apenas apanágio de algumas das formas de colaboração anteriormente enunciadas.

Assim, existem diferentes formas de colegialidade, “as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (p 212). Será importante refletir acerca do significado das atividades de colaboração e sobre “quem as guia e controla” (p. 213). Hargreaves (1994) releva a partilha, em termos de relações humanas,

da cultura dos professores: “os valores, os hábitos, as normas e as crenças” (p. 213). Consequentemente, chama a atenção para duas questões: em primeiro lugar, o facto de todas as escolas, enquanto organizações, serem dotadas de uma cultura, por princípio; em segundo lugar, o facto de se enfatizar, em termos teóricos, o que é partilhado no interior de uma organização, dando uma aparência de consenso ao que não terá sempre origem consensual. Deste modo, será relevante constatar que

Em algumas organizações, as diferenças, os conflitos e os desacordos são socialmente mais significativos para aqueles que neles participam do que as coisas que possam eventualmente partilhar.

(Hargreaves, 1994: 213)

Com esta questão relaciona-se também a micropolítica, o que diz respeito às lideranças, implicando o relevo dado às diferenças entre grupos, em detrimento das semelhanças e sobrepondo o poder e o controlo, por vezes, à gestão e à legitimidade. Portanto, Hargreaves diferencia a perspetiva dominante, “cultural”, em que “as culturas de colaboração exprimem e emergem de um processo de formação de consensos que é facilitado por uma gestão educativa largamente benevolente e competente” (p. 214) da “perspetiva micropolítica”, em que “a colaboração e colegialidade resultam do exercício do poder organizacional por parte de administradores que têm consciência da questão do controlo” (p. 214). Neste último caso, a colaboração será indesejável, ou, em alternativa, uma cooptação dos docentes por forma a darem seguimento a determinações administrativas ou de carácter externo.

A perspetiva cultural, para o autor, está mais ligada à ideia do consenso, enquanto a micropolítica levanta a suspeita sobre a possibilidade de ensino em equipa e da colegialidade em sala de aula no caso de docentes visceralmente diferentes a nível de crenças e valores, para além de problemas ligados aos direitos do indivíduo e à “proteção da individualidade face às pressões do grupo” (p. 214). As práticas de trabalho individual podem ser postas em causa e o indivíduo arrisca-se, eventualmente, a ser ostracizado pelo grupo. Os docentes têm também direito a uma visão crítica sobre aquilo que lhes é pedido em termos colaborativos.

A perspetiva micropolítica pode, por outro lado, implicar a colaboração com a finalidade de implementar projetos alheios, no caso das mudanças decretadas

externamente, despojando a cooperação de qualquer “espontaneidade e imprevisibilidade” (p. 215). Deste modo, a colegialidade evolutiva e espontânea pode tornar-se numa “colegialidade artificial”, devido ao tipo de controlo exercido e à intervenção administrativa.

Hargreaves (1994) diferencia, entre as culturas de colaboração,

- as espontâneas, por iniciativa dos professores, enquanto grupo social, embora possam ser facilitadas pelos diretores, através de calendarizações úteis;
- as voluntárias, sentidas como necessárias pelos professores, que valorizam o trabalho em conjunto;
- as orientadas para o desenvolvimento, pois levam à mudança, mas ponderada de acordo com os objetivos dos professores, embora se possam considerar, de forma crítica, ordens externas;
- as difundidas no tempo e no espaço, porque, ainda que contemplem sessões calendarizadas pela administração, grande parte do trabalho é efetuado em “reuniões informais, breves, mas frequentes” (p. 216), e não se reduzem à planificação, por isso não são “reguladas de uma maneira clara ou estrita”, mas fazem parte da vida da escola; são imprevisíveis, porque os resultados são frequentemente incertos e controlados pelos próprios professores e difíceis de aferir pela administração.

Além disso, o autor estabelece uma distinção entre

- as culturas de colaboração limitadas ou restritas, que considera confortáveis e complacentes, quando os professores se limitam a atividades seguras, como a partilha de ideias e materiais,
- a colaboração que abarca o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, numa tentativa de aperfeiçoamento. Este último tipo de colaboração permite a “força e confiança coletiva em comunidades de professores” (p. 219) que interagem, reflexivamente, escolhendo e experimentando as inovações que melhor se adequem ao seu contexto.

Por fim, Hargreaves (1994) representa a colaboração através de expressões como “partilha, confiança, apoio; fundamental para o trabalho diário; estrutura familiar» (pode incluir liderança paterna ou materna); trabalho conjunto; aperfeiçoamento contínuo.” (p. 269)

Relativamente à colegialidade artificial caracteriza-a como sendo

- regulada administrativamente, não decorrendo da iniciativa dos docentes, mas imposta pela administração, que determina encontros de trabalho entre os professores;
- compulsiva, pois torna-se uma obrigação;
- orientada para a implementação, pois se pressupõe que os professores implementem determinações da direção ou da tutela;
- fixa no tempo e no espaço, pois é regulada administrativamente, constituindo por vezes as únicas sessões de trabalho em conjunto que os professores têm e representando, por isso, “uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento” (p. 220);
- previsível, embora, por vezes, os resultados sejam perversos, apesar do controlo das finalidades e do tempo e do espaço. Assim, “constitui uma simulação administrativa segura da colaboração” (p. 220), normalmente controlada e inventada pelos administradores.

Em suma, Hargreaves (1994) representa a colegialidade artificial como uma estratégia que, ao valorizar o planeamento, o controlo e o procedimento administrativo se constitui como uma falsa colegialidade e desvirtua, nos docentes, o desejo de colaborar.

A *balcanização*, enquanto fenómeno que enclausurou os professores em “cubículos departamentais”, é considerada por Hargreaves fonte de “inconsistências pedagógicas, territorialmente competitivas e uma ausência de oportunidades para os professores aprenderem e se ajudarem mutuamente.” (p. 20). Esta balcanização e por vezes as tentativas de superação da mesma acabam por redundar na formação de grupos e grupúsculos, “a vanguarda e a retaguarda”, “os *insiders* e os *outsiders*”, os “mais velhos e os mais jovens” (p. 20), que não se compadecem com uma “aprendizagem estudantil mais relevante e motivadora”, “um desenvolvimento profissional contínuo e interligado” e “uma tomada de decisões mais flexível e inclusiva”, só passíveis de serem alcançados através de “configurações pós-modernas de organização e colaboração, de natureza pluralista e flexível, em vez de padrões que procuram forjar ou impor consensos entre todos os docentes” (p. 21).

Deste modo, Hargreaves (1994) debruça-se sobre a “balcanização do ensino”, considerando-a a “colaboração que divide” (p. 239), referindo-se a “tipos de

colaboração que dividem”, “que separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola” (p. 240). Caracteriza as culturas balcanizadas como correspondendo a padrões que consistem

em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias, as unidades de educação especial [...].

(Hargreaves, 1994: 240)

Refere este autor que a balcanização tem efeitos perniciosos a nível das aprendizagens dos alunos. Não obstante, o trabalho em pequenos grupos, como as unidades de ensino em equipa, os grupos de desenvolvimento da escola e os grupos de planificação curricular são considerados uma mais-valia. O carácter negativo da balcanização prende-se com quatro indicadores:

- a permeabilidade baixa, isto é, a existência de subgrupos muito isolados uns dos outros, com pertença rara a grupos múltiplos, restringindo a aprendizagem profissional ao seio do próprio grupo, pois a natureza da aprendizagem varia bastante entre subgrupos;
- as fronteiras claras entre os subgrupos, que inibem uma partilha ampla de saberes e crenças; a permanência elevada, visto a constituição dos subgrupos pouco variar ao longo do tempo, por isso os professores acabam por ver-se apenas como docentes de uma área ou disciplina;
- a identificação pessoal, decorrendo da fortaleza dos laços que se estabelecem entre elementos de subcomunidades, causados, entre outros aspetos, pela formação académica similar ou pela estrutura de formação, que levam estas pessoas a partilhar uma mesma cosmovisão. O conjunto de pressupostos partilhados configura subculturas disciplinares com entendimentos próprios sobre a aprendizagem e a avaliação, entre outros aspetos, correspondentes a tradições que dificultam a inclusão destes docentes noutros subgrupos. Assim, promove-se a exclusão e a distanciação face a tradições diversas, ao invés de se potenciar a empatia e a colaboração.

- a compleição política, no sentido em que as subculturas não são apenas “fontes de identidade e de significado” (p. 242), mas defendem interesses próprios, como o *status* e as benesses decorrentes do nível de ensino ou da relevância atribuída à disciplina, entre outros, o que por vezes determina o seu posicionamento na comunidade. Deste aspeto advêm conflitos relacionados com o equilíbrio do poder e o *status* que se tem ou se quer obter. Também quanto à inovação, existem aqueles que aderem e os que se lhe opõem.

Em suma, a balcanização, enraizando-se nas diferenças, vai, ao longo do tempo e à medida que se desenvolve e enquista, dividindo e subdividindo, cortando redes e laços.

Assim, as estruturas balcanizadas pós-modernas deparam-se com dificuldades no que concerne a responder eficazmente a problemas como a aprendizagem flexível dos alunos, o crescimento profissional dos docentes e a relação com a comunidade.

Por tudo isto, Hargreaves (1994) representa a balcanização através de expressões como “cidades-estado, inconsistências, lealdade e identidade ligadas a grupos específicos”, considerando que “o todo é menos que a soma de todas as partes” (p. 269).

O “antídoto organizacional” sugerido por Hargreaves (1994: 268) para fazer face à balcanização das escolas secundárias é a “colagem cinética” ou “mosaico fluido”, que consiste em conseguir que “tanto a identidade dos subgrupos como o facto de se ser seu membro não se tornem fixos nem entrincheirados”, o que não significa que se dissolvam as disciplinas escolares, mas que as fronteiras entre elas se esbatam e se dilua a diferença de *status*, numa lógica horizontal. Aponta também para o surgimento de “outras categorias organizacionais, as quais se cruzarão com os departamentos disciplinares e atingirão um poder político semelhante ou maior” (p.268), sendo que a pertença a estas subunidades mudará ao longo do tempo, como forma de dar resposta aos desafios que têm também vindo a modificar-se continuamente. O autor refere ainda a sua preocupação com a incapacidade, demonstrada pela organização escolar por disciplinas, de encontrar soluções para as necessidades de alunos e professores num contexto de mudança pós-moderno.

Em conclusão, Hargreaves (1994) representa o mosaico fluido através de expressões como “fronteiras ténues; sobreposição de categorias e filiações; flexível, dinâmico, reativo; igualmente incerto, vulnerável, contestado” (p. 269), sublinhando, por um lado, a versatilidade e fluidez destas redes, e, por outro, a contestação de que por vezes são alvo.

Por último, Sanches (2009) sublinha o facto de a colaboração ter vindo a ser considerada, em termos estratégicos, o “antídoto infalível” para resolver problemas relacionados com o isolamento dos professores e ou de eficácia no ensino, para além de potenciar a reflexividade e o desenvolvimento profissional entre pares. No entanto, denuncia também a promoção perversa de práticas colaborativas, pelas administrações, com finalidades de instrumentalização e controlo burocrático.

1.3. Culturas de escola e mudança

Stoll (1998) faz depender a melhoria das escolas, através da aceitação e adesão a projetos de mudança, do cumprimento de algumas normas. Explicita o conceito de “normas” enquanto códigos de comportamento que atualizam regras não mencionadas que definem o que é considerado costume ou ação aceitável no contexto de uma escola.

Citando um estudo publicado em parceria com Fink em 1996, Stoll (1998) enuncia as dez normas culturais que potenciam a melhoria das escolas: objetivos partilhados, responsabilização pelo sucesso, colegialidade, melhoria contínua, aprendizagem ao longo da vida, aceitação do risco, acompanhamento, respeito mútuo, abertura, aceitação e humor. Na linha de Little (1990) e Hargreaves (1994), dá grande importância à cultura, sobrepondo-a à estrutura, isto é, considera que as modificações nas escolas são geralmente efetuadas a nível da estrutura, ou seja, do que pode ser visto, a nível de medidas temporais, espaciais, criando-se regras e ou responsabilidades. Não obstante, afirma que a cultura, e suas subculturas, que subjazem às estruturas, é que verdadeiramente determinam a eficácia das mudanças e inovações. Hargreaves (1994) ressalva que as estruturas não são neutras, pois tanto podem unir os professores, facilitando as interações e as aprendizagens, como dividir, erigindo obstáculos sistemáticos.

Partindo de conceitos de colegialidade e de culturas colaborativas definidas por Hargreaves, bem como das recomendações de Little (1990) sobre a relevância do trabalho em conjunto para a melhoria das escolas, Stoll (1996) apresenta uma tipificação de culturas de escola, em conjunto com Fink, a saber:

“moving” – promove o sucesso e o desenvolvimento dos alunos; trabalho em conjunto para responder ao contexto de mudança; os professores têm objetivos definidos e competências para os atingir; a escola possui plano de melhoria;

- “cruising” – eficácia aparente; contexto privilegiado; os alunos têm sucesso apesar da qualidade do ensino; não prepara os alunos para o mundo em mudança; possui normas rígidas que impedem a mudança;

- “strolling” – nem muito eficazes nem ineficazes; velocidade inadequada a um contexto de mudança; move-se sem rumo definido, não considerando os alunos; indefinições e objetivos por vezes contraditórios e que inibem a mudança;

- “struggling” – com consciência da sua ineficácia; despendem muita energia para melhorar; crítica improdutivo; não têm capacidades, mas a vontade induzirá o sucesso; muitas vezes desmotivadas, porque classificadas como mal sucedidas;

- “sinking” – ineficazes devido às normas de isolamento, culpa, autossuficiência e perda de fé que inibem a melhoria; culpam frequentemente os pais ou a falta de preparação dos filhos; carecem de ação dramática e de apoio significativo.

Stoll (1998) assegura que a cultura pode prejudicar a melhoria, pois muitas vezes as ações de melhoria não têm sucesso, principalmente quando introduzidas por via política, pois estas tendem a partir do pressuposto de que as escolas são espaços de racionalidade e de que as pessoas aderirão à mudança desde que esta lhes seja explicada e justificada. Stoll afirma que as inovações que seguem o modelo de 1965 preconizado por Clark e Gubba (pesquisa, desenvolvimento, difusão e adoção), acabam por ser poucas vezes bem sucedidas e a sua continuidade ainda menos, atribuindo a causa aos constrangimentos situacionais, pois os comportamentos são motivados pela complexidade da escola enquanto sistema social. Assim, citando House (1974), Stoll (1998) defende que deve evitar-se pesquisar informações transferíveis, pois os problemas não podem solucionar-se com uma única inovação usada em todos os cenários, porque estes são diferentes, imprevisíveis e em constante

mudança, pelo que a utilidade das inovações dependerá das circunstâncias em que forem aplicadas.

Citando Morgan (1997), Stoll (1998), após afirmar que a observação de uma organização de uma só perspectiva não corresponde a um quadro completo, explica que o lado humano, pleno de significados partilhados, é frequentemente ignorado ou ultrapassado. A metáfora do “iceberg” mostra que a aparência, em termos de gestão da mudança, não abrange os aspetos subjacentes, como as crenças, os valores, as normas que influenciam as reações, as micropolíticas e as emoções inerentes às pessoas. A aparência traduz-se apenas em termos de organização, estruturas, papéis e responsabilidades, necessidades de oportunidades de desenvolvimento profissional, horas disponibilizadas pela tutela, seleção de projetos de tecnologia, entre outros.

É a micropolítica, diz Stoll (1998), citando Pellard (1985), que determina se a mudança se efetua e em que grau, pois as questões de poder dependem do entendimento da realidade dos intervenientes, bem como do comportamento normativo de pais, alunos e professores. Alguns autores preferem considerar que os professores são uma amálgama de diversas subculturas, já que no interior das escolas existem diferentes sistemas de valores em competição, formando mosaicos de realidades organizacionais, a que acrescem os diferentes papéis – professores, alunos, pais – desempenhados por grupos com interesses próprios. Deste modo, as redes nas escolas secundárias tecem-se frequentemente consoante as crenças, as atitudes, as normas e as relações sociais. Stoll considera, como Hargreaves (1994), que as divisões departamentais podem implicar graves barreiras à colegialidade, criando culturas balcanizadas devido ao isolamento entre subgrupos, à fraca identificação entre eles, à forte identificação do professor com a disciplina que leciona, à visão de aprendizagem inerente ao subgrupo a que se pertence e a questões de micropolítica relacionadas com *status*, promoção e dinâmicas de poder. Stoll (1998) afirma, por isso, que num espaço em que coexistem e interagem duas culturas, haverá certamente conflitos no quotidiano, pelo que a escola poderá tornar-se um espaço de luta pelo controlo e de competição. Assim, será necessário que existam, na escola, pontos de vista partilhados. Consequentemente, a autora considera essencial o papel da liderança no que

diz respeito à cultura, afirmando que os líderes são fundadores de cultura, no sentido em que a sua contribuição ou responsabilidade será a mudança de cultura de escola através da instauração de novos valores e crenças. Cita ainda Schein (1965), que constata que a única coisa realmente importante que os líderes fazem é criar e gerir culturas, e Deal e Kennedy (1983), que partem do pressuposto de que a cultura de escola é um pré-requisito essencial para qualquer agente de mudança e apresentam, como recomendações, conhecer a cultura, perguntando a todos qual é a sua conceção da escola, observar como as pessoas ocupam o seu tempo, e descobrir quem desempenha os papéis chave nas redes culturais, refletindo nos valores subjacentes.

Stoll (1998) cita ainda Morgan (1997), que sugere que, para se entender as culturas e subculturas, se observe o funcionamento do dia a dia como se se estivesse de fora; que se perceba de que forma a cultura encoraja ou inibe o progresso dos alunos, o sucesso e o acompanhamento dos resultados escolares, considerando-se a extensão evidenciada pela balcanização; por último, que se criem oportunidades para que as pessoas discutam e reexaminem os seus valores. Em seguida, sugere-se a criação de redes de significado, a união das pessoas em torno de visões positivas, valores e normas, o uso da cultura como uma ferramenta de gestão (“engenharia de valores”). Os líderes devem perguntar-se qual é o seu impacto na construção social da realidade da escola e como poderão conseguir um impacto diferente e mais positivo. Por último, será provável que a melhoria da escola dependa da reformulação da cultura. Nesse sentido, Stoll (1998) continua a basear-se em Morgan para definir o conceito de “*reculturing*”, ou o desenvolvimento de novos valores, crenças e normas, o que envolve a construção de novas conceções sobre a instrução e novas formas de profissionalismo dos professores, ou inventar um novo modo de vida, recomendando-se as seguintes estratégias:

- clarificar e reconstruir valores, com base na noção de que a tecnologia humana é importante enquanto serve às mudanças necessárias para resolver os problemas; valoriza-se a capacidade de resolver problemas nas organizações, essencial à melhoria da escola;

- criar estruturas que promovam relações interpessoais e interconexões e desenvolver em simultâneo culturas que tanto promovam a colegialidade como a salvaguarda da individualidade;
- valorizar a individualidade, já que a criatividade e a novidade serão necessárias para encarar o futuro e prevenir o pensamento do grupo;
- as culturas e subculturas terão que interagir para encontrar soluções inovadoras em circunstâncias complexas e imprevisíveis;
- alusão ao “mosaico fluido” de Hargreaves (1994), baseado na flexibilidade e criatividade dos professores ligados a diferentes tarefas de resolução de problemas, com vista à aprendizagem contínua e melhoria. Implicam a colaboração, a oportunidade, parcerias adaptáveis e alianças, sendo que a pertença a grupos se transforma ao longo do tempo de acordo com as circunstâncias e o contexto;
- a reestruturação da cultura tem de abranger, para além da cultura dos professores, os alunos e as comunidades.

2. Colaboração e trabalho colaborativo

Começamos por apresentar alguns pontos de vista sobre a relevância da colaboração, nomeadamente enquanto potenciadora da reflexão conjunta e facilitadora da operacionalização de novos *curricula*. Segue-se a diferenciação entre níveis de colegialidade defendida por Little (1990), bem como o conceito de autoindulgência a partir do qual Hargreaves (1994) estabelece a oposição entre colaboração e colegialidade artificial, na linha dos princípios enunciados por Little. A partilha de pontos de vista e objetivos comuns, referida por Alarcão e Canha (2013) como potenciadores de colaboração, permite a criação de laços de confiança, que Hargreaves considera essenciais à construção da colegialidade. Seguidamente, expõe-se o conceito de reestruturação e culturas colaborativas, na perspetiva de Hargreaves (1994), após o que se faz referência à relevância das comunidades de aprendizagem profissional.

2.1. Colegialidade, partilha e confiança

Alarcão e Tavares (2003) afirmam, quando explicitam o conceito de escola reflexiva, “que é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola” que a mudança será possível, mas condicionando-a a “uma ação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva”. (p. 133)

Por sua vez, Leite e Fernandes (2010) sublinham a importância do trabalho em equipa dos docentes na operacionalização e adequação dos currículos ao universo envolvente, valorizando a interação entre os professores da turma, da escola, entre os docentes e as famílias e a comunidade educativa:

[...] a ideia de currículo como projeto capaz de se adequar à diversidade das situações e das características das populações escolares está associada a teses que apontam para a necessidade e a possibilidade de ação dos professores ser guiada pela inovação e por um trabalho em equipa.

(Leite & Fernandes, 2010: 199)

Sobre a palavra “colaboração”, Alarcão e Canha (2013) consideram-na de bons auspícios, pois é genericamente associada à convergência de esforços para se atingir um determinado fim. No entanto, sublinham que o termo pode prestar-se a ambiguidades, já que

se os intervenientes de uma dinâmica que se pretende colaborativa não partilharem uma mesma visão da natureza das relações que entre si se estabelecem e das implicações e exigências dessa relação, poderão subsistir expectativas inconciliáveis que ameacem os intentos que os levaram a aproximar-se à partida. Mais do que isso, tal uso indiferenciado pode conduzir à erosão do sentido do termo e ao descrédito progressivo das potencialidades a que a noção a que se refere [...] encerra.

(Alarcão & Canha, 2013: 40)

Hargreaves (1994) refere que a ansiedade, no que respeita à competência que os professores desejariam demonstrar, tem origem em sentimentos de culpa, pois consideram que o acompanhamento dos alunos nunca é suficientemente acutelado. Por outro lado, é-lhes difícil manifestar as suas dúvidas, pois não têm uma cultura de discussão e partilha. A questão do individualismo prende-se com o exercício de uma profissão que foi durante muito tempo solitária. Por outro lado, o autor aponta para o facto de que, não obstante as virtualidades da colegialidade, não se deve correr o risco de que esta apague a individualidade de cada docente:

Os esforços para eliminar o individualismo deveriam ser feitos com cuidado, a fim de não enfraquecerem a individualidade dos professores e a competência e eficácia que a acompanham.

(Hargreaves, 1994: 203)

Hargreaves (1994) realça a importância, por um lado, de dar voz a toda a comunidade, e, por outro lado, da confiança nas pessoas e nos processos:

reconstruir relações de trabalho em colaboração entre colegas próximos que intensifiquem os significados pessoais sem reforçar o paternalismo e paroquialismo. (...) criar confiança e ligação entre professores que, podendo não se conhecer muito bem, investem uma confiança mútua na complementaridade das suas qualificações, sem que isto conduza simultaneamente ao germinar da burocracia.

(Hargreaves, 1994: 288)

Não obstante, embora o autor defenda a substituição do controlo burocrático pelas relações de confiança e pelo fortalecimento de tomada de decisão pelos professores, sublinha que não devem perder-se os objetivos comuns e o empenho.

No que concerne ao trabalho em equipa, em 1990, Little, ao abordar as relações de trabalho entre professores, constata que estas não terão grande eficácia quando se limitam à troca de narrativas, nem quando se discutem práticas, nem ainda quando se confinam à partilha de materiais ou troca de opiniões, embora tais procedimentos contribuam para a construção da identidade de um grupo e possam aproximar os docentes, expandindo a bolsa coletiva de recursos. No entanto, em qualquer destas circunstâncias, os docentes não partilham de facto responsabilidades nem constroem um saber próprio, o que só se consegue através do trabalho em conjunto, definido como

encounters among teachers that rest on shared responsibility for the work of teaching (interdependence), collective conceptions of autonomy, support for teachers' initiative and leadership with regard to professional practice, and group affiliations grounded in professional work. Joint work is dependent on the structural organization of task, time, and other resources in ways not characteristic of other forms of collegiality, and thus is both responsive to larger institutional purposes and vulnerable to external manipulations.

(Little, 1990: 519)

Deste modo, Little (1990) dá particular relevância ao trabalho em conjunto, pois implica maior interdependência, conceções coletivas que promovem a autonomia,, práticas conjuntas e afinidades de grupo baseadas em trabalho

profissional facilitador de iniciativas. Por outro lado, a autora considera natural o surgimento de eventuais conflitos decorrentes da crítica e discussão inerentes a este tipo de práticas; no entanto, julga que uma “lógica de confiança” contribuirá para a melhoria do desempenho, para o crescimento profissional e autoconfiança dos docentes.

Na mesma linha, Hargreaves (1994) chama a atenção para a autoindulgência presente no desenvolvimento profissional dos professores, quando estes entendem fazer parcerias apenas com aqueles com quem mantêm afinidades, pondo-se à parte dos que têm opiniões divergentes. Nesse sentido, em termos de estreitamento de laços profissionais, aconselha este autor que devem preponderar

os aspetos estéticos da colaboração, da compreensão de si próprio e da parceria, em detrimento dos seus aspetos políticos e éticos; que se privilegiem os objetivos dessa colaboração, da compreensão de si próprio e das parcerias, bem como da maneira como podem ser alcançados.

(Hargreaves, 1994: 82)

O autor opõe também a colegialidade natural, espontânea, à artificial, afirmando que a carga burocrática dificulta a colaboração, enquanto os encontros baseados nas tarefas são mais eficazes e satisfatórios para os professores.

Nas escolas secundárias, que acomodam muitos professores, é natural que se formem grupos e é difícil chegar a consensos. Por isso, Hargreaves (1994) aconselha uma interação entre as diversas equipas, em “mosaico fluido”:

estimula formas de colaboração vigorosas, dinâmicas e mutáveis, através de redes, parcerias e alianças, quer no interior da escola, quer no seu exterior. Tais formas são por vezes consensuais, mas também podem propiciar o conflito, o qual, no mosaico fluido, é considerado como um componente necessário do processo de mudança. As categorias estruturais do mosaico (como sejam o departamento ou as estruturas de desenvolvimento da escola) sobrepõem-se, acontecendo o mesmo com a sua composição, mudando ao longo do tempo, conforme as circunstâncias o exigam.

(Hargreaves, 1994: 290-291)

2.2 Reestruturação e culturas de colaboração

Hargreaves (1994) explicita o conceito de reestruturação enquanto forma de criar oportunidades de aprendizagem individuais, adequadas ao mundo pós-

moderno, estimulando-as através da “investigação em colaboração, informadas por uma prestação de contas autêntica e guiadas pela partilha na tomada de decisões” (p. 274). Tal mudança envolve uma “redefinição fundamental dos papéis, responsabilidades e relações entre os alunos, os professores e os líderes das escolas.” (p. 274).

Citando Sarason (1990), Hargreaves (1994: 274) defende que, caso se proceda a alterações isoladas nos currículos, no desenvolvimento profissional ou nas estratégias de ensino, não se alcançará o sucesso, por isso “o desenvolvimento dos professores e o profissionalismo acrescido” devem processar-se conjuntamente com “o desenvolvimento que é operado ao nível do currículo, da avaliação, da liderança e da organização escolar”. Além disso, o sucesso das mudanças dependerá das interações e relações de poder existentes na escola, entre administradores e professores, professores e pais e professores e alunos, sob pena de as escolas continuarem a resistir à mudança enquanto não se confrontarem as partes.

Os princípios da reestruturação recomendam que

- se introduza uma autonomia crescente a nível da escola, uma gestão que nela se baseie e um fortalecimento dos professores através da libertação de burocracias centralizadas;
- exista flexibilidade na programação e agrupamento dos alunos, por forma a criar ambientes positivos e currícula inovadores e promotores do sucesso;
- seja disponibilizado apoio às escolas que permita uma melhor resposta às necessidades dos alunos, através da individualização, não discriminando e promovendo o sucesso dos alunos em níveis mais baixos;
- seja prestado apoio aos docentes, através de atividades de formação e de desenvolvimento, no esforço efetuado com alunos em risco;
- se promova a colaboração com outras organizações e agências, públicas e privadas, coordenando as atividades e multiplicando os apoios.

Neste sentido, o autor menciona a necessidade da “reconstrução das relações de poder nas escolas”, substituindo-se a hierarquia e o isolamento por “princípios de colaboração e de colegialidade” (p. 277) como forma de dar resposta ao grau e à velocidade crescente com que se mudam os paradigmas na pós-modernidade. Assim, a colaboração é um dos paradigmas essenciais dos

tempos pós-modernos, “enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação.”

(p. 277). No contexto da educação, a colaboração engloba princípios como

- o apoio moral, no que se refere ao agir, à partilha, à expressão da vulnerabilidade, ao ultrapassar das dificuldades inerentes à mudança;
- a eficiência acrescida, evitando a reduplicação e a redundância através da coordenação e das responsabilidades partilhadas;
- a eficácia melhorada, através da melhoria das aprendizagens decorrente de uma melhor qualidade de ensino, pela diversificação de estratégias e maior autoconfiança dos professores decorrente do feedback positivo;
- a redução da sobrecarga de trabalho, pois permite a partilha das cargas e das pressões decorrentes da aceleração da mudança;
- perspectivas temporais sincronizadas, pois a colaboração permite uma melhor perceção dos tempos mais apropriados pelos docentes, pelos alunos e pela administração, devido às parcerias que estabelecem;
- certeza situada, pois a colaboração reduz a incerteza e limita a culpa, estabelecendo os limites do razoável e potenciando o espírito crítico;
- poder de afirmação político, através da afirmação dos professores no contexto dos sistemas em que se integram e do fortalecimento da confiança no que se refere à inovação;
- capacidade de reflexão acrescida, através do *feedback*, da reflexão e da reformulação;
- capacidade de resposta organizacional, pois potencia a ligação entre o conhecimento e as capacidades dos docentes, permitindo a formulação de respostas adequadas às mudanças de contexto, facilitada ainda pela colaboração da comunidade;
- oportunidades de aprendizagem, a vários níveis, sala de aula, escola, departamentos, o que levará a uma maior proficiência no desempenho;
- aperfeiçoamento contínuo, na procura da excelência.

Não obstante, Hargreaves (1994) adverte para os problemas da colaboração, estabelecendo cenários a evitar, como nos casos em que esta é

- confortável e complacente, quando se estabelece apenas em áreas consideradas seguras, não abrange a sala de aula nem a reflexão partilhada

sistemática e se centra no apoio moral e na partilha de recursos e ideias, em consonância com a opinião de Little (1990);

- conformista, quando consagra o pensamento do grupo e não considera a individualidade e a solidão, nem a criatividade;
- artificial, quando concertada e controlada administrativamente, levando à simulação e à improdutividade, não aproveitando a energia e o esforço dos docentes e levando-os a não querer colaborar nem desenvolver-se;
- cooptativa, quando é usada pela administração de forma a implementar reformas educativas impostas externamente e pode ter efeitos perniciosos.

Por fim, Hargreaves reitera a importância de “quem controla a colaboração e a reestruturação, quem está nelas envolvido, quais os seus propósitos e que condições são necessárias para que elas sejam estabelecidas e mantidas” (p.280), voltando a opor a colaboração controlada burocraticamente e

A reestruturação enquanto fortalecimento profissional, na qual os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas que lhes permitem introduzir melhorias que estejam de acordo com os seus entendimentos, em parceria com os diretores de escola, os pais e os alunos.

(Hargreaves, 1994: 280)

2.3. Comunidades de aprendizagem profissional

Stoll *et al.* (2006), a propósito das mudanças educacionais, fazem depender o sucesso das reformas da capacidade dos docentes para promover a aprendizagem dos estudantes. Tal capacidade será um misto de “motivation, skill, positive learning, organisational conditions and culture, and infrastructure of support” (p. 221). Defendem, ainda, o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional como forma de erigir uma melhoria sustentável. A tónica é posta na sustentabilidade da melhoria e na sua difusão pelos sistemas, no contexto da globalização e das rápidas mudanças dela decorrentes. A aprendizagem, neste novo contexto, não é uma responsabilidade individual, mas de toda a comunidade. Assim, citando Astuto *et al.* (1993), os autores definem deste modo o conceito de comunidade profissional de aprendizagem:

in which the teachers in a school and its administrators continuously seek and share learning, and act on their learning. The goal of their actions is to enhance their

effectiveness as professionals for the students' benefit; thus, this arrangement may also be termed communities of continuous inquiry and improvement.

(Stoll et al., 2006: 223)

Sobre o desenvolvimento do conceito, será de sublinhar a valorização atribuída ao trabalho efetuado em conjunto pelos docentes dentro e fora das salas de aula, não apenas em termos de partilha, mas principalmente na colaboração centrada na melhoria dos resultados dos alunos, considerando-o tão importante como o trabalho em contexto de sala de aula:

*By using the term **professional learning community** we signify our interest not only in discrete acts of teacher sharing, but in the establishment of a school-wide culture that makes collaboration expected, inclusive, genuine, ongoing, and focused on critically examining practice to improve student outcomes... The hypothesis is that what teachers do together outside of the classroom can be as important as what they do inside in affecting school restructuring, teachers' professional development, and student learning.*

(Seashore, Anderson & Riedel, 2003 *apud* Stoll et al., 2006: 224)

Estes autores baseiam-se na distinção de Little (1990), atrás referida, entre culturas profissionais de professores que se destinam a reforçar a tradição e aquelas que constituem uma comunidade de aprendizagem de professores, que colaboram e reinventam a sua prática para partilhar a evolução profissional: “*where teachers collaborate to reinvent practice and share professional growth*” (Stoll et al., 2006: 225).

A comunidade de professores aprendentes integra o conceito de comunidade, que inclui “*shared beliefs and understandings, interaction and participation; interdependence, concern for individual and minority views and meaningful relationships*” (Westheimer, 1999 *apud* Stoll et al., 2006: 225). Relevante será também a ética subjacente às relações interpessoais entre professores, alunos e lideranças. Há interpretações diversas quanto à abrangência das comunidades de aprendizagem: se deverão compreender apenas os professores, incluindo as lideranças, ou alargar-se a outro tipo de membros, como ocorre no caso das escolas com alunos com necessidades educativas especiais, que empregam pessoal especializado.

3. Supervisão pedagógica e liderança

Isso exige um estudo profundo,

Começamos, aqui, por apresentar o conceito de supervisão nas suas diversas aceções, bem como a sua evolução ao longo do tempo, seguindo, principalmente, a perspetiva de Alarcão. Seguidamente, referimo-nos à dimensão emocional da liderança, tal como é percebida por Goleman, Boyatzis e McKee (2002), após o que expomos o ponto de vista de Hargreaves e Fink (2007) sobre a forma de as lideranças implementarem as mudanças com sucesso e sustentabilidade, que passa pelo conceito de liderança partilhada, comum a Lima (2008), que se debruça especificamente sobre o perfil do coordenador de departamento. Abordamos ainda o conceito de liderança colaborativa esboçado por Hallinger e Heck (2010) ligado à capacidade de melhoria das escolas, seguido da apresentação de duas leituras mais ligadas à portugalidade: um estudo sobre lideranças escolares em Portugal, na sequência da promulgação do Decreto-Lei nº 75/ 2008, de 22 de abril, elaborado por Prates, Aranha & Loureiro (2010) e a reflexão de Sanches (2009) sobre a liderança dos professores em contexto de mudança. Por fim, fazemos ainda alusão à prática reflexiva na ótica de Day (2004).

3.1. A supervisão – evolução e aceções

De acordo com o dicionário Priberam da língua portuguesa, o termo “supervisão” significa, em sentido denotativo, “ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar; função de supervisor”. No mesmo dicionário, define-se “supervisor” como “o que tem como função coordenar, inspecionando ou controlando, uma dada atividade ou um grupo de pessoas na execução de um projeto”, especificando-se que, em linguagem cinematográfica, será o “indivíduo que, numa filmagem, desempenha as funções de conselheiro artístico por ter categoria superior ou mais experiência do que o realizador do filme”.

Em termos educacionais, a palavra “supervisão” está imbuída de alguma ambivalência, constatando-se que, em Portugal, o seu significado tem vindo a evoluir de acordo com os contextos.

Podemos, por exemplo, estabelecer uma diferenciação entre a supervisão a nível institucional, que se exerce nas escolas através do acompanhamento de

professores, da colaboração, da promoção da reflexão e facilitação da formação, mas também da verificação de documentos e procedimentos, numa lógica de normalização, reflexão e autorregulação, e a “supervisão pedagógica” num sentido mais restrito.

Alarcão e Canha (2013) opõem duas modalidades de supervisão: a de pendor formativo, que estimula o “desenvolvimento das aprendizagens e das instituições” (p. 19), que implica algum controlo, no sentido em que atenta nas “potencialidades de desenvolvimento de cada um” (p. 19), relacionadas com o *coaching* e a mediação; e a de características inspetivas e fiscalizadoras, que valoriza o controlo, de cariz preventivo ou punitivo. Relevam, na supervisão institucional, de equipas e de projetos, os aspetos de coordenação, gestão, administração e liderança. Ao conceito de supervisão associam conceitos conexos, como formação, *coaching*, gestão e administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção e fiscalização e avaliação.

Estes autores definem supervisão como

um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem o executa.

(Alarcão & Canha, 2013: 19)

Gaspar, Seabra e Neves (2012) consideram que a autoridade do supervisor é sustentada em “quatro fontes”, a burocrática, a profissional, a pessoal e a moral, partindo do pressuposto de que o supervisor possuirá mais formação que os restantes elementos. É ainda neste contexto hierárquico, em que a autoridade é sublinhada, que se aponta para uma especialização, em termos de supervisão pedagógica enquanto observação enquadrada por competências específicas (Gaspar, Seabra & Neves: 2012).

As autoras sedimentam a supervisão em quatro eixos: a orientação (conceber, problematizar), a liderança (decidir, comunicar), o acompanhamento (observar, refletir) e a avaliação (intervir, avaliar), especificando as ações inerentes a cada um deles.

Por outro lado, o conceito de “supervisão pedagógica”, em sentido restrito e comumente interpretado como implicando a observação da prática letiva, foi muito tempo associado apenas ao acompanhamento dos professores em início

de carreira, nos estágios, profissionalizações ou quaisquer outras situações similares que implicassem a observação da prática letiva.

Assim, Alarcão e Tavares (2003) definem a “supervisão de professores”, numa primeira instância,

como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional: daí chamar-se também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

(Alarcão & Tavares, 2003: 16)

Nesta primeira aceção, a supervisão pedagógica aplicava-se aos professores estagiários, redundando sempre numa avaliação final, que, de certo modo, restringia a criatividade do formando, no sentido em que este se esforçava por seguir o que supunha serem “as regras” à letra, temendo ser mal interpretado ou compreendido.

Posteriormente, considerou-se, com o advento da avaliação dos professores prevista no Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que implicava a observação de aulas pelo avaliador interno, inicialmente por um professor titular (Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro), a supervisão como um modo, alegadamente formativo, de avaliar a prática letiva dos docentes, tornando-a obrigatória e a efetuar por professores da mesma escola do avaliado. Esta determinação foi depois suavizada pelo Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, que previu a não observação de aulas para os professores que abdicassem da avaliação efetuada pelo coordenador de departamento.

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, no seguimento da não obrigatoriedade da observação de aulas para os professores que não o solicitassem, salvo algumas exceções, veio instituir a avaliação por avaliadores externos, isto é, por elementos do corpo docente de outras escolas. Em qualquer destes casos, a “supervisão”, por assim dizer, embora a legislação lhe atribuísse um carácter formativo, visava sempre uma classificação, implicando uma hierarquia. Nesse sentido, os professores continuam a perceber a supervisão “como um processo hierárquico e impessoal de inspeção, domínio e controlo de qualidade” (Withall & Wood em Shmyth *apud* Alarcão, 1996: 117).

É um facto que a observação da prática letiva, para efeitos de avaliação/classificação, continua a estar prevista na lei, não obstante, dadas as circunstâncias em que se vem efetuando a avaliação de professores nos últimos anos, serem raros os docentes a requerer observação de aulas, pois quase todos os professores do quadro já foram avaliados de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, mas as carreiras encontram-se congeladas, pelo que as avaliações efetuadas nos últimos anos não surtiram ainda efeitos práticos. Embora os docentes em regime de contrato sejam avaliados anualmente, não são sujeitos a observação de aulas. No entanto, este regime avaliativo tem vindo a ter, conforme refere Alarcão (1996), efeitos nefastos na forma como os professores encaram a partilha, o trabalho em conjunto e a supervisão pedagógica.

Apesar dos constrangimentos supramencionados, a supervisão é, de facto, um auxiliar insubstituível da melhoria da prática pedagógica, nomeadamente porque permite a deteção de procedimentos não pedagógicos, o reconhecimento da necessidade de mudança, a familiarização com a “complexidade e a incerteza”, fomentando a criação de soluções para cada realidade (Vieira:2009).

Na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia.

(Vieira, 2009: 200)

Num outro contexto, Alarcão e Tavares (2003), ao discorrerem sobre a supervisão no processo de formação contínua, para além de referirem que a formação dos professores é um processo a decorrer ao longo da vida, mencionam a relevância da auto supervisão mediante a ajuda “do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola” (p. 113). A viabilidade da supervisão neste contexto, devido a não existirem constrangimentos relacionados com a avaliação, induz os autores a recomendarem a supervisão clínica, que “atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas.” (p. 118). No entanto, este tipo de supervisão implica que os professores intervenientes se responsabilizem pelo processo e detenham “o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhes

advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida” (p. 116). Alguns docentes hesitam em envolver-se nestas práticas; não obstante, elas podem ocorrer entre pares e possibilitam a reflexão sobre práticas de ensino e o desfrute de metodologias que facilitam “analisar e refletir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objetivos e resultados” (p. 121), numa experiência que assenta “em três grandes vetores: ação, reflexão e colaboração” (p. 121). Assim, Smythe considera características essenciais deste processo:

- basear-se nas atividades ocorridas em sala de aula;
- orientar-se para a prática do dia a dia do professor;
- ser iniciado e controlado pelo próprio professor;
- não ser de natureza coerciva;
- ser concretizado em formas de colaboração entre colegas;
- estar isento de avaliação;
- basear-se em dados (quantitativos ou descritivos)

(Smyth,1985 *apud* Alarcão & Tavares, 2003:122)

O processo implicará a autoavaliação, mas também a observação e reflexão de um colega, seguindo a dinâmica “planificação – recolha de dados – análise – reflexão – análise – re-planificação – recolha de dados – análise – reflexão – análise”. (p. 122). Há, no entanto, alguns elementos essenciais ao sucesso deste processo, segundo Smythe (1985):

- vontade de participar, livremente expressa pelos professores,
- certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre os processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- uma organização de horários compatível, aspeto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entreaajuda.

(Alarcão & Tavares, 2003: 122)

Perspetivando a reflexão de modo mais abrangente, Alarcão e Tavares desenvolvem (2003) o conceito de escola reflexiva, que encara a os docentes não apenas enquanto profissionais individuais empenhados na sala de aula, mas como um corpo coletivo envolvido com o “desenvolvimento” e a “qualidade da educação que se pratica na escola” (132):

Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável, que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando.

(Alarcão & Tavares, 2003: 133)

Neste sentido, Alarcão (2014) afirma que a identidade profissional decorre da união de vontades e de esforços, não é unipessoal, mas constrói-se em relação

de intra e intersubjetividade, numa lógica cultural de escola que, através de um projeto, vai seguindo o seu caminho no perseguir de um ideal. Assim, a profissionalidade vai-se tecendo na busca do que queremos ser, tendo em conta o que vamos sendo. Consequentemente, considera esta autora que a supervisão será “o coração do desenvolvimento profissional, o seu motor” (p. 29):

Supervisão emerge-nos assim como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. Este processo, que é multimodal, implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão e liderança. E todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação.

(Alarcão, 2014:31)

Em síntese, Alarcão e Canha (2013) explicitam, de forma eloquente e sistemática, a evolução da supervisão:

da formação de professores à formação de outros profissionais; da formação inicial à formação ao longo da vida; de uma relação hierarquizada a uma relação colaborativa; de uma orientação normativa a uma orientação reflexiva; de uma atitude fiscalizadora a uma perspetiva desenvolvimentista; do olhar sobre a técnica à consideração da atitude crítica, da supervisão punitiva à supervisão prudential; da mera classificação à avaliação formativa; da avaliação de comportamentos à análise de competências, do *feedback* unidirecional ao *feedback* colaborativo e interativo; de uma supervisão vertical à auto supervisão e à supervisão horizontal; da consideração da atividade em si à relação pessoa/atividade/ contexto; de uma atitude passiva dos profissionais a uma atitude questionante, transformadora; da micro contextualização à multi contextualização ecológica; da sala de aula à escola; da prática ocasional da supervisão à prática sistemática; da qualidade do produto contextualizado ao processo da sua consecução e sua relação com a qualidade.

(Alarcão & Canha, 2003: 37, 38)

3.2 As questões da liderança

Goleman, Boyatzis e McKee (2002) relacionam o sucesso dos líderes às emoções e ao modo de agir:

se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou devia.

(Goleman, Boyatzis & McKee, 2002: 23)

Um líder caracteriza-se por, segundo estes autores, “compreender o papel das emoções no local de trabalho”, não apenas no que é “tangível”, isto é, material, mas também no que concerne ao “ânimo”, à “motivação” e ao “empenho” (p. 24).

Assim, consideram função essencial das lideranças “encaminhar as emoções coletivas para direções positivas e limpar a confusão criada por emoções tóxicas” (p.25). Relacionam o entusiasmo experimentado pelas pessoas com a melhoria do desempenho e o rancor e a ansiedade com a desorientação e a paralisação. Deste modo, surge o conceito de que “o papel do líder é primal” pois o “primeiro ato de liderança” (p. 25) e o mais importante, para além de assegurar o cabal cumprimento das tarefas, é manter relações de empatia e prestar apoio emocional. Assim se cria a ressonância, resultante do encaminhar das emoções numa direção positiva, ao passo que, quando os líderes “minam as bases emocionais que deixam as pessoas brilhar” criam dissonância (p. 25). Deste modo, “os líderes desempenham um papel central na determinação das emoções comuns” (p. 28), sendo que falam geralmente mais que os outros e são atentamente escutados e citados pelos outros, fazendo “a «gestão do significado» por conta do grupo” (p. 28) e influenciando, de certo modo, as reações, pois são seguidos e observados, determinando assim o “padrão emocional” (p. 29). Transmitem “um sentimento de clareza e de orientação no trabalho” (p. 29) ao conduzirem os assuntos, estimulam a flexibilidade e fazem os outros sentir-se à vontade. Não obstante, os líderes formais dos grupos muitas vezes não são os líderes emocionais, pois não têm a capacidade de moldar as emoções dos outros, por isso as pessoas procuram liderança “junto de outra pessoa que admirem ou respeitem” (p. 29). Os estados de espírito têm também importância em termos de liderança, pois, enquanto o riso e o sorriso são potenciadores de efeitos positivos e se espalham com facilidade, os líderes “que emitem sinais negativos – são irritáveis, suscetíveis, dominadores, frios – afastam as pessoas.” (p. 31). Sendo um facto que os estados de espírito negativos são perniciosos, pois perturbam o trabalho, a liderança emocional implica “a capacidade para impor a realidade das exigências do trabalho sem perturbar indevidamente as pessoas” (p. 33), mormente evitando o aumento da ansiedade e das preocupações. Deste modo, defendem estes autores que é possível aprender a melhorar a liderança tendo em conta a inteligência emocional.

Oliveira (2000: 49) refere a relevância dos “cargos especializados que, numa relação articulada com os órgãos de gestão, colaboram na concretização do

projeto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade”, sublinhando a necessidade da formação especializada para o seu desempenho.

Também Day (1999) valoriza o papel dos docentes, considerando-os “o maior trunfo da escola” (p. 16). No entanto, explicita que a sua eficácia decorre do conhecimento científico articulado com o conhecimento pedagógico, que importa desenvolver ao longo da vida. Sublinha que tal aprendizagem só será possível se os docentes participarem “ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p. 17).

Nóvoa (2002), outrossim, chama a atenção para os problemas únicos ligados à profissionalidade docente e para a importância de garantir o empenhamento dos professores, sem o qual as escolas estagnam:

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

(Nóvoa, 2002: 60)

Hargreaves e Fink (2007), a propósito das mudanças em educação, estabelecem uma relação curiosa entre estas, o desenvolvimento sustentável em termos ambientais e a sustentabilidade empresarial:

[...] enquanto processo quase universal que dá forma às gerações do futuro, a educação deveria ser tratada como um dos maiores empreendimentos de longa duração de todos os tempos. Por isto, este campo deveria aprender com o movimento ambientalista e com os princípios e as práticas que as empresas mais duráveis e de maior sucesso utilizam para produzir e perpetuar a melhoria e a liderança sustentável

(Hargreaves & Fink ,2007:21)

Afirmam que o cerne do problema não reside propriamente na inovação em si, mas na capacidade de a estender a todo um universo, estabelecendo uma conexão entre o processo de mudança, as lideranças e a rede que estas devem tecer para garantir o sucesso e a durabilidade. Sublinham os referidos autores a necessidade de criar sinergias, fazendo convergir as vontades de todos os docentes, para além de defenderem mudanças lentas, mas sustentáveis, ao invés da “difusão rápida, alargada e inexorável das reformas educativas orientadas para a estandartização” (Hargreaves & Fink, 2007: 22). São estas últimas causadoras de efeitos negativos nos docentes, de entre os quais se

destacam “o aumento das taxas de *stress*, de demissões e de baixa permanência no ensino”. Deste modo, os professores, perante processos rápidos e inexoráveis, sentem-se “atropelados, desiludidos e desrespeitados”, o que se manifesta na conseqüente resistência à mudança por parte dos docentes a meio e em final de carreira, que se refugiam “defensivamente na nostalgia do passado” (Hargreaves & Fink, 2007: 23).

Conseqüentemente, opõem-se a Fullan no que respeita “à imposição hierárquica de metas a curto prazo” (Hargreaves & Fink, 2007: 27), já que consideram que as melhorias conseguidas sob pressão têm tendência a esfumar-se rapidamente, para além de que dificilmente as instituições conseguem promover a partilha de conhecimento num ambiente de forte concorrência, causador de esgotamento e exaustão nos professores:

Após os seus sucessos iniciais, o pesticida político da estandarização “à prova do professor” só contribui para aumentar a resistência à mudança repetitiva por parte dos docentes por ele afetados.

(Hargreaves & Fink, 2007: 27)

Como forma de ultrapassar o esgotamento e exaustão, propõem, então, uma “mudança sustentável” em que a pressão e a imposição insistentes dão lugar à valorização da cooperação, num processo lento, mas sustentado pelas vontades de todos. Esta mudança é menos impositiva e punitiva, respeita a diversidade educativa, promove “fortes comunidades de aprendizagem profissional baseadas na escola, em que os docentes se desenvolvem em conjunto, analisando dados e evidências sobre práticas bem sucedidas” (Hargreaves & Fink, 2007: 29), redes profissionais entre escolas e o reconhecimento das lideranças. Enuncia-se, correlativamente, o conceito de liderança sustentável:

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro

(Hargreaves & Fink, 2007: 31).

À sustentabilidade da liderança é atribuída uma “natureza moral” (Hargreaves & Fink, 2007: 32), estabelecendo-se-lhe sete princípios essenciais: profundidade ou orientação para a aprendizagem profunda, o empenhamento e o “cuidado interpessoal” (p. 32,33); durabilidade; amplitude (“a liderança sustentável é uma

liderança distribuída”, p.33); justiça (“não só não prejudica o ambiente circundante, como o melhora, ativamente”, p. 33); diversidade; disponibilidade de recursos (“renova a energia das pessoas, não esgota os líderes, através da sobrecarga de inovações e de prazos irrealistas para concretizar a mudança”, p. 34); conservação (honra e aprende com o passado para “criar um futuro ainda melhor” p. 34). Em suma, a sustentabilidade implica um *continuum*, constituindo uma estratégia que valoriza a perseverança e a paciência:

Na liderança sustentável, age-se com sentido de urgência, aprende-se com o passado e com a diversidade, mostra-se resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento. Trata-se de um tipo de liderança justa e moral que nos beneficia a todos, agora e no futuro.

(Hargreaves & Fink, 2007: 35)

Desenvolvendo a questão da profundidade, os autores supracitados defendem que o propósito moral da educação deveria ser “uma aprendizagem significativa, que se difunda e dure para toda a vida” (p. 43), donde “a responsabilidade de todos os líderes educativos é sustentar este tipo de aprendizagem” (p. 43), que não pode, obviamente, reduzir-se à resolução sistemática de testes. Pelo contrário, o objetivo da liderança será potenciar a melhoria da aprendizagem dos discentes, promovendo, para tal, a aprendizagem e colaboração dos docentes, bem como de toda a comunidade. A qualidade e profundidade das aprendizagens deverão ultrapassar a superficialidade de melhorias aparentes, as quais se baseiam em métodos cirúrgicos que trabalham apenas capacidades que permitem melhorar resultados em *rankings* ou exames. Com facilidade os resultados se invertem, quando não correspondem a uma aprendizagem real, que desenvolva competências que possam vir a ser utilizadas e melhoradas ao longo da vida. Os testes não deverão ser utilizados apenas como medida, mas constituir uma estratégia de aprendizagem, o que será mais facilmente conseguido se se promover “a colaboração profissional, criando oportunidades para o exercício da liderança pelos professores e disponibilizando fóruns para diálogo entre estes” (p.47, 48). Advoga-se, assim, “uma aprendizagem profunda e ampla” e “um processo de conhecimento lento” (p. 50), mas seguro. Entende-se por “aprendizagem profunda e ampla” aquela que envolve os alunos a todos os níveis - intelectual, emocional e espiritual” (p. 50). Deste modo, as

lideranças deverão promover o trabalho conjunto no sentido de criar aprendizagens “exigentes”, “ligadas aos conhecimentos prévios” dos discentes e ao mundo em que se inserem, diárias e inclusivas, integrando a diferença.

Entre as funções da liderança, sobressai a promoção da transparência entre os professores (“visitas e observação de aulas interpares, revisões conjuntas dos trabalhos dos alunos, treino realizado por outros colegas, assunção de papéis de mentor [...]” (Hargreaves & Fink, 2007: 61), o desenvolvimento de estratégias que evidenciem as boas práticas, sob o ponto de vista da aprendizagem, principalmente no que concerne à sala de aula, bem como a monitorização das planificações e das respostas dos professores aos trabalhos dos alunos.

Um aspeto de extrema relevância, que pode pôr em causa a qualidade das aprendizagens, prende-se com o tempo necessário à habituação à mudança, sob pena de que as pessoas, sob pressão, falseiem resultados ou reduzam a qualidade do ensino:

[...] mesmo os melhores de entre os melhores professores precisam de tempo para tomarem consciência das novas exigências das reformas, para compreenderem o que elas significam e para interpretar as implicações na sua prática. Necessitam de tempo, também, para observarem exemplos bem sucedidos de outras pessoas a traduzirem as reformas em atos, para aprenderem com formadores que os possam ajudar a desenvolver essas práticas e para praticarem repetidamente as mudanças até se sentirem confiantes na sua utilização. O tempo é essencial, ainda, para que possam observar como tais mudanças afetam os seus alunos e para serem capazes de medir e monitorizar os seus efeitos sobre a aprendizagem.

(Hargreaves & Fink, 2007: 71).

Esta questão não é de somenos importância, pois existe frequentemente a tendência de pedir resultados imediatos, bem como de definir metas sem ter em conta a posição dos docentes, o que os desvincula de um empenhamento profundo e sério, criando em alguns a apetência para recorrer à “contabilidade criativa” (p. 73). Assim, a sustentabilidade possui um cunho moral, pois a “integridade do produto assume a importância primordial” (p. 76). Consequentemente a “liderança educativa sustentável coloca a aprendizagem em primeiro lugar” (p. 77).

Também Lima (2008) defende a liderança partilhada como a melhor forma de promover o desenvolvimento profissional dos professores. O autor chama a atenção para a legislação que regulamenta a ação dos coordenadores de

departamento, sublinhando que destes não se espera que seja um “*expert*” ou um superior hierárquico, mas antes um coordenador de profissionais e um facilitador do desenvolvimento de aprendizagem profissional. Aponta Lima para o facto de que o impacto da ação dos coordenadores será mensurável considerando as opiniões dos professores sobre a influência que as lideranças intermédias terão tido no seu crescimento profissional. Podem também verificar-se as interações dos coordenadores com os seus colegas, bem como os laços criados no seio do departamento.

Segundo Lima, o líder é-o quando os outros assim o consideram. A liderança traduz-se nas redes que o indivíduo tece e nas influências que exerce, no modo como organiza o trabalho do departamento, mas também na capacidade de levar os outros a colaborar. O autor apresenta ainda o conceito de “densidade”, aliado a uma grande quantidade de laços estabelecidos no seio de uma determinada rede, de tal forma que a liderança distribuída implica sempre um número crescente de líderes, pois os docentes vão exercendo influência uns sobre os outros de modo ativo e eficaz. Assim, na prática

in more advanced stages, distributed leadership systems imply low actor centralities and shares, low network centralisation and high densities in the networks of ties among actors.

(Lima, 2008: 167)

Hallinger e Heck (2010) relacionam a liderança colaborativa com a melhoria das escolas, no sentido em que o seu impacto se faz sentir no desempenho da escola e, subsequentemente, na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, salientam a contribuição das equipas de liderança para essa melhoria, caracterizando-a como um processo de influência mútua por meio do qual a escola se define através da liderança coletiva. Estes autores apresentam quatro tipos de modelos, considerando que o mais eficaz será o modelo de efeito recíproco, segundo o qual a liderança e a capacidade de melhoria da escola são conceptualizadas como um processo de influência mútua que contribui para o crescimento na aprendizagem dos alunos. Deste modo, concluem os autores que a inclusão de um leque alargado de líderes no processo de melhoria da escola facilita a capacidade de melhoria e influencia positivamente as condições da escola diretamente ligadas ao ensino e à aprendizagem, afinal o fim último das escolas.

Afirmam ainda que a liderança e a capacidade de melhoria da escola se interrelacionam de tal modo que o crescimento de uma leva a mudanças positivas na outra. Acresce que a mudança na liderança colaborativa se relaciona positivamente com a melhoria do desempenho e esta traduz-se nos resultados dos alunos. Mais, o efeito da capacidade de melhoria da escola na liderança colaborativa fortalece-se mais ao longo do tempo que o efeito correspondente da liderança colaborativa na capacidade de melhoria. Assim, a liderança mantém relações dinâmicas com outros processos organizacionais.

No caso português, a legislação dá grande relevância à governação da escola, personalizada na figura do diretor. Atribui, no entanto, de acordo com o Decreto-Lei nº 75/ 2008, de 22 de abril, responsabilidades supervisivas mais acentuadas às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Prates, Aranha e Loureiro (2010) defendem que a atuação dos supervisores, coordenadores de departamento e de diretores de turma, ou de ano, deve efetuar-se essencialmente de acordo com uma perspetiva reflexiva. Estas lideranças intermédias devem encorajar os seus pares à ação e à reflexão sobre a reflexão na ação, considerando-se objeto da reflexão, seguindo-se a perspetiva de Alarcão (1996), “tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo” (p. 24), e dando-se particular relevância à *praxis*. A *praxis* implica uma transformação consciente, que resulta da ação e da reflexão sobre essa mesma ação, integrando-se, conseqüentemente, na colaboração entre professores. Estes, enquanto investigadores reflexivos, “devem dinamizar e gerir de forma integrada os seus processos de atuação” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010: 25). Idealmente, a supervisão, de modo a potenciar a formulação do pensamento crítico, no contexto de uma comunidade de aprendizagem, não deveria jamais enquadrar-se numa hierarquia estabelecida pelo poder, nem numa hierarquia que implicasse autoridade.

Seguidamente, os autores associam a supervisão escolar a

práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os profissionais, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola.

(Prates, Aranha & Loureiro, 2010: 31)

Defendem um conceito de liderança, na linha de Alarcão e Tavares (2003), associada ao diálogo e à capacidade de ouvir e perceber as iniciativas do outro, de conceber objetivos para melhoria da escola e estratégias para os alcançar, operacionalizando-as com a colaboração de todos, o que implica integração e motivação. Em suma, uma liderança participada e partilhada num contexto de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, estes autores debruçam-se sobre a forma como a legislação desenha as figuras dos diretores das escolas e das lideranças intermédias, chamando a atenção para os efeitos nefastos que poderão decorrer de determinadas funções estarem imbuídas de poder prescrito e descrito por determinação legal. Os autores leem, no contexto da lei, a figura do diretor como o responsável pelo exercício do poder, nomeadamente o de promover as práticas colaborativas num contexto de autonomia da escola. Sublinham, no entanto, que a autonomia é apanágio da escola enquanto instituição, ou comunidade, que ultrapassa, em muito, o universo dos docentes. No entanto, há constrangimentos que dificultam a atuação das lideranças, decorrentes das contradições inerentes a conceitos relacionados como o poder e a colaboração, que, se não se excluem mutuamente, perturbam-se, de certo. Assim, o facto de os poderes de liderança serem objetivamente atribuídos por lei aos órgãos que por eles são responsabilizados, empresta ao exercício da liderança um carácter não propriamente coercivo, mas potenciador de constrangimentos, que inibe, *a priori*, a influência que os líderes intermédios poderão exercer na promoção da colegialidade e da partilha. Consequentemente, assumem os autores que o exercício da supervisão se reveste de dificuldades consideráveis.

Também Sanches (2009) afirma que a relutância de alguns docentes em assumir posições de liderança se relaciona com o facto de considerarem que tal posição poria em causa a horizontalidade que julgam essencial à colaboração com os colegas. A questão da horizontalidade e da relevância das lideranças informais leva a que o coordenador, não obstante a sua atividade supervisiva, se pautar, preferivelmente, pela assunção do papel de conselheiro ou facilitador

Por outro lado, esta autora lembra que não há uma consonância académica no que se refere à desmultiplicação das lideranças. Assim, socorrendo-se de Little (1990) e Wesley (1991), expõe um ponto de vista que considera que, quando se

principia o exercício de posições de responsabilidade, de início, haverá propensão para o aumento de “confusões e contradições” (p. 133).

Sobre a decisão de exercer a liderança, por parte dos professores, Sanches (2009) considera-a uma opção subjetiva, que decorre da forma como cada docente encara a profissão, mas que se relaciona com a motivação para intervir na governação e com o sentido de autoeficácia, com o contexto, sendo essencial o reconhecimento por parte dos colegas.

Assim, a autora opõe as lideranças institucionais, que estabelecem elos de ligação e organizam as atividades quotidianas, às lideranças informais, que se vão instalando, paulatinamente, à margem do sistema, em grupos de projetos ou setores de trabalho. Lembra, não obstante, que estas últimas “só serão eficazes quando tiverem visibilidade e forem legitimadas pela comunidade escolar” (Sanches, 2009: 133). Neste sentido, defende que a sustentabilidade da liderança dos professores, neste contexto, depende da colaboração com as estruturas de governação da escola, mas também do apoio prestado à sua formação e continuidade, do tempo disponibilizado para o seu funcionamento, da comunicação e reconhecimento dos resultados, bem como da valorização do trabalho das equipas. Recomenda ainda que se dê “voz” a estas comunidades no sentido de reorientar os princípios do projeto educativo para que se reformulem as estratégias e práticas de ensino.

Esta autora afirma também que, embora alguns defendam que ainda não se comprovou que “a liderança dos professores culmine em decisão partilhada e em benefício coletivo da comunidade de professores”, esta representa, no entanto, um ideal “sedimentado no conhecimento profissional, na construção e sedimentação de comunidades de prática de professores” (p. 134). Citando um estudo de Ackerman e Mackenzie, (2007), Sanches refere que a liderança de professores, quando influente, é julgada pelos docentes como potenciadora de inovação e eficácia, obtendo efeitos muito positivos na melhoria das aprendizagens dos alunos:

a melhoria das aprendizagens dos alunos é mais visível quando a liderança é distribuída pela comunidade escolar e quando os professores têm poder em áreas que são importantes para eles.

(Sanches, 2009: 134)

Por outro lado, Sanches associa ainda a eficácia da liderança dos professores à sua ligação com a comunidade, bem como à disponibilidade para trabalhar entre pares, apoiando todos os elementos do grupo, valorizando as qualidades de cada um, com vista a encontrar estratégias para os problemas das práticas profissionais. Por fim, afirma que

tornar público, reconhecer e valorizar o saber próprio e exclusivo dos professores é alicerce legitimador da prática de liderança dos professores em contexto das comunidades de prática.

(Sanches, 2009: 135)

A autora considera, por fim, que a melhor forma de incentivar a liderança dos professores consiste em, ao invés de sobrepor a orientação burocrática, ouvir e atender, incorporando-as na missão e estratégia da escola, “as aspirações e ideias dos professores” (p. 135); propiciar um ambiente de colegialidade reflexiva e crítica, que integre a partilha de crenças e valores; incentivar as aprendizagens profissionais significativas para os professores; acolher e facilitar a inovação no contexto da inovação pedagógica, individual ou em grupo. Assim, a liderança dos professores, entendida no contexto da *praxis* profissional, é considerada “paradigma profissional necessário à inovação pedagógica e à construção local da autonomia das escolas” (p. 135). Afirma, ainda, que esta liderança se sustentará na interação entre as diferentes comunidades de prática que se enquadram na diversidade de espaços sociais da escola.

No estudo descrito pela autora, efetuado em Portugal, são vincados os impedimentos ao surgimento de comunidades de prática, tendo em conta os imperativos legais com efeito desmotivador, mais sentido à época (2009) no contexto da diferenciação entre professores-titulares, com uma carreira de liderança em aberto, e os restantes professores, cuja ação se restringiria praticamente à sala de aula. Será esta uma das razões da manutenção do individualismo e do prevalecer da sala de aula como foco de atuação único por muitos docentes.

A autora sublinha também ter-se deparado com uma tendência generalizada dos professores para aceitarem e cumprirem as normas determinadas pela lei, mesmo nos casos em que delas discordem, manifestando-se contra os princípios que enformam, mas cumprindo-as. Defende, por isso, que os professores sejam

tratados como especialistas e que sejam respeitadas as suas competências profissionais, pois só assim será possível que se formem comunidades colaborativas nas escolas. Considera que os docentes se empenham na construção de uma imagem positiva da escola, embora a liderança dos professores, normalmente, pouco ultrapasse a idealidade, não consistindo ainda numa *praxis* organizada e institucionalizada, sistemática e interventiva, numa lógica de interdependência. Aflora ainda a questão da representação democrática, à época comprometida por um sistema de nomeações, agora transformado num sistema misto, consoante adiante se apresenta, no enquadramento legislativo. Reitera a formalidade dos espaços e tempos em que as lideranças são exercidas: grupos disciplinares, departamentos, conselho pedagógico, ou confinando-se, do ponto de vista do conteúdo, à resolução de problemas decorrentes de situações disciplinares ou de outros aspetos relacionados com a prática pedagógica. Refere que as práticas colegiais se restringiam, à época, à interdisciplinaridade, prevalecendo o individualismo. Termina, considerando que a conformidade e a hierarquização destroem a construção de um *ethos* harmonioso que possibilite a construção de uma liderança partilhada. Sublinha, por fim, o descontentamento geral dos professores com a situação em que se encontram, a qual já se modificou parcialmente, mas poderá eventualmente continuar a perturbar o imaginário de muitos docentes e quebrou, certamente, relações de confiança de muito difícil restabelecimento.

Por fim, Day (2004) defende a prática reflexiva, que considera desafiante, e estabelece quatro modelos ou modos reflexivos, de entre os quais os primeiros são de cunho individual, como “a preparação para o que tem de ser feito para obter sucesso” (p. 170), a reflexão sobre os “incidentes críticos” (p. 170), a reflexão autobiográfica e a investigação-ação, definida como

o estudo de uma situação social que envolve os próprios participantes enquanto investigadores e que tem como objetivo a melhoria da qualidade da ação dentro dessa situação.

(Somekh *apud* Day, 2004: 172)

Este autor defende a investigação-ação como processo colaborativo que combina “a renovação individual com a procura da melhoria da escola” (Day,

2004: 172), e por isso é promotora de sucesso, visto integrar uma série de pressupostos da literatura da especialidade, como basear-se nas “necessidades sentidas”, implicar a adaptação do trabalho dos investigadores às condições existentes, por disporem de tempo, mas também de consultoria, proporcionar a partilha e a aprendizagem mútua em segurança, incentivar a investigação com um mínimo de risco e estar inserida “no sistema de pressão e apoio apropriados” (Day, 2004: 172).

4. Investigações com problemáticas afins

Inúmeros estudos têm vindo a realizar-se sobre a questão das lideranças, nomeadamente sobre supervisão pedagógica e coordenação de departamento.

Na impossibilidade de dar conta de toda a produção respeitante a esta matéria, optámos por referir apenas alguns trabalhos que, por se relacionarem mais estreitamente com o presente estudo, ou pela sua relevância no estudo das matérias em apreço, nos pareceram particularmente relevantes.

O estudo de Canas (2011), “A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função”, baseado em entrevistas semiestruturadas a coordenadores de departamento que, na ausência de formação específica para o exercício do cargo, refletem sobre o modo como veem o desempenho das suas funções, chama a atenção para a evolução do papel do coordenador de departamento e para os constrangimentos existentes, realçando, como pontos fortes, o papel da experiência e da partilha, bem como, outrossim, a relevância das relações interpessoais.

O trabalho de Villas-Boas (2012), “O Coordenador de Departamento Curricular: modelo de liderança e atuação política”, parte de um estudo baseado em entrevista a um coordenador de departamento e ao questionamento de 30 professores, concluindo que as funções burocráticas constituem um enorme entrave a um desempenho versátil da função de coordenador de departamento. O referido estudo debruça-se sobre as questões da liderança, mas ressalta, também, a questão da formação e do desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho do cargo.

Rebelo (2012), na sua tese de mestrado, “O papel supervisivo do coordenador de departamento curricular”, dá particular relevância à forma como os coordenadores de departamento e os professores percebem o papel dos primeiros, nomeadamente no que concerne às funções de coordenação, supervisão e liderança, cujo exercício, segundo a autora, o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, veio aprofundar, atribuindo maiores e mais abrangentes responsabilidades aos detentores do cargo. Parte de entrevistas semiestruturadas a coordenadores e professores, realçando uma visão crítica da função por parte dos docentes e alguma dificuldade na assunção, pelos coordenadores, da supervisão. Aponta para o distanciamento entre a figura do coordenador de departamento e os professores, que consideram que este se limita a passar as ideias da direção, atribuindo um papel mais válido e interventivo aos subcoordenadores, no que se refere à resolução de problemas e ao auxílio a novos docentes. Refere ainda uma deficiente articulação entre as lideranças intermédias. Por outro lado, a supervisão é aliada à observação de aulas com finalidades avaliativas ou a procedimentos inspetivos. Por último, os departamentos são considerados estruturas eminentemente burocráticas cuja existência não é entendida.

O trabalho de Sandra Bernardo (2011), “Liderança e Cultura nas Escolas Públicas Portuguesas”, debruça-se sobre conceções de liderança de diretores de escola na sequência da implementação do decreto-lei nº75/ 2008, de 22 de abril, que “Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Conclui a autora que os sujeitos do estudo, embora manifestem opinião negativa face ao teor da legislação que rege a sua atuação, concebem claramente o seu papel numa perspetiva racional, que valoriza a produtividade e a realização, bem como em termos de eficácia, dando primazia à estabilidade e ao controlo. Nesse sentido, prevalece uma liderança transacional, que se opõe ao conceito de liderança transformacional, que releva as relações humanas e o apoio externo e é defendido pela autora. Por outro lado, este texto chama também a atenção para o efeito pernicioso decorrente do conflito de interesses entre os docentes e outros funcionários da escola com presença no conselho geral e o diretor, referindo eventuais tentativas de exercício de coerção e/ou de

influência, já que os primeiros são simultaneamente membros do mais elevado órgão de gestão da escola e inferiores hierárquicos do diretor.

Deste modo, conclui a autora que o processo em curso não tem sido facilitador de mudança, pois os diretores observados, ao invés de evoluírem na sua concepção de liderança, têm aproveitado a força da lei para imporem as suas diretrizes, tendo como objetivo essencial a melhoria dos resultados académicos dos alunos e insistindo no controlo e na técnica, subvalorizando as subculturas e as relações humanas.

O estudo de Isabel Cabral (2009), “O Papel Supervisivo dos Coordenadores de Departamento de Línguas”, também na subsequência do decreto-lei nº75/ 2008, de 22 de abril, realça a abrangência crescente das funções do coordenador de departamento, não obstante as diferentes concepções das mesmas, percecionadas numa investigação efetuada em duas escolas. Em consequência, defende a necessidade de formação especializada em áreas como a liderança, a supervisão e a avaliação. Neste trabalho são efetuadas afirmações, reportadas a 1996, sobre o esvaziamento do papel dos coordenadores de departamento, recentemente criados à data, dada a existência concomitante dos delegados de grupo, aos quais se atribuía a coordenação das respetivas disciplinas, pelo que os coordenadores de departamento se limitavam a passar a informação. Sublinha-se também que, embora o coordenador de departamento tenha vindo a substituir os delegados, este último cargo continuou em vigor em muitas escolas, não obstante o contínuo aumento de atribuições a nível da coordenação de departamento, pelo que se defende a relevância da formação especializada. É mencionada a carreira específica existente à época, a de professor titular, a quem competia também a avaliação dos seus pares, numa perspetiva hierárquica, inicialmente muito mal aceite pelos docentes. Distingue ainda este estudo as duas vertentes inerentes ao desempenho dos coordenadores de departamento, de liderança e de gestão, e sublinha as limitações decorrentes da concepção do cargo, do ponto de vista da gestão, que se limita a passagem da informação e controlo administrativo. Estabelece, com base em Lima (2008), uma relação entre os problemas de liderança de alguns coordenadores de departamento e o facto de estes, à época, serem eleitos pelos pares, que não valorizariam iniciativas que implicassem mudança. Acrescem as dificuldades

inerentes a trabalhar com docentes especializados em disciplinas diferentes e a falta de formação especializada. Valoriza aspetos relacionados com a organização burocrática, mas também a colegialidade, a atenção aos problemas que vão surgindo e a promoção da melhoria. Refere ainda a função de representação. O papel de controlo e de liderança é visto como fonte de alguma tensão, sendo os coordenadores de departamento, em simultâneo, superiores hierárquicos e pares, embora esta última posição lhes facilite a promoção da colegialidade, não esquecendo, não obstante, a importância da empatia e das relações interpessoais.

A dissertação de mestrado de Assunção (2012), “Contribuição do Coordenador de Departamento no Desenvolvimento de Professores Reflexivos e Colaborativos”, centra-se no papel do coordenador de departamento enquanto elemento impulsionador de práticas reflexivas e colaborativas. Funda-se em entrevistas a um coordenador e a vários professores e conclui considerando cabal o conhecimento e exercício de funções por parte do coordenador, apesar de alguns constrangimentos. Releva-se a questão do desenvolvimento profissional dos professores.

O estudo de Neves (2014), “O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola Reflexiva: um Estudo de Caso”, sublinha as necessidades de autorrenovação da escola para conseguir acompanhar a evolução da sociedade. A investigação é dirigida no intuito de descortinar até que ponto as práticas supervisivas potenciam uma escola reflexiva. Constata, também, este trabalho algumas assimetrias nas atitudes reflexivas e colaborativas dos docentes, decorrentes de uma visão crítica relativamente à supervisão, por parte de alguns professores, atitude que constrange a ação do supervisor.

Em suma, poderá concluir-se destes estudos que o papel do coordenador de departamento é percebido como uma função em que as relações interpessoais são determinantes, que exige formação específica para um exercício mais consciente, empenhado e eficaz. Por outro lado, constata-se que a supervisão pedagógica é ainda olhada, por parte de alguns docentes, como uma intromissão em território alheio, sinal de que o trabalho conjunto e cooperativo ainda não foi devidamente entendido, em todas as suas potencialidades, nomeadamente no que respeita ao seu carácter facilitador e de entreaajuda.

II ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO

1. O CONTEXTO LEGAL E SUA EVOLUÇÃO

Numa tentativa de enquadramento legislativo do nosso estudo, referimos a legislação que, nos últimos anos, regula algumas das lideranças das escolas, mais propriamente, o diretor e os coordenadores, bem como a evolução que julgamos mais significativa para o nosso trabalho.

Na mesma perspetiva, referimo-nos, em seguida, a documentos legais que regulamentam o ensino e a aprendizagem e que perspetivam, de acordo com os pressupostos e determinação que manifestam, mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender e, conseqüentemente, na organização do trabalho de professores e alunos.

O decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no seu preâmbulo, consagra o conselho geral como órgão máximo de gestão das escolas básicas e secundárias, ao qual compete a designação e/ou a demissão do diretor. Por outro lado, desenha o

perfil do diretor como um líder em que deposita o poder executivo, com a missão de desenvolver o projeto educativo e operacionalizar as medidas governativas, numa lógica unipessoal, responsabilizando-o pela nomeação dos “responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”. No seu artigo 10º, o supracitado decreto-lei refere, como órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Ora, entre os três primeiros órgãos existe, como se pode inferir do processo de designação dos elementos em causa, uma hierarquia. É instituído, nas escolas com ensino básico e secundário, um número máximo de quatro departamentos curriculares, integrando os coordenadores dos mesmos, escolhidos pelo diretor entre os “professores titulares”, o conselho pedagógico com as responsabilidades que lhe são inerentes, entre as quais “assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (art.º 42º.1). Sublinha-se que ao conselho pedagógico compete, de um modo geral, elaborar propostas, definir princípios e critérios e emitir pareceres, com base nos quais o diretor e/ou o conselho geral detêm o poder decisório (art.º 33º).

O decreto-lei nº 137/ 2012, de 2 de julho, vem alterar substantivamente a anterior legislação ao caracterizar o conselho pedagógico como um órgão de “caráter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes”. A formação é valorizada nos requisitos para designação dos elementos de entre os quais os departamentos curriculares passam a eleger os seus coordenadores (Preâmbulo). Pretende-se, com estas alterações, uma “cultura de rigor e autorregulação, visando a “melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais”. Define-se o conselho pedagógico como “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa [...], nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente”. Os representantes dos pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e dos alunos passam a integrar este órgão apenas quando a sua presença justificar o convite e sem direito a voto (art.º 34º). O art.º 43º configura

alterações de monta, entre elas o facto de o número de departamentos curriculares poder ser definido em sede de regulamento interno (embora o número máximo de elementos do conselho pedagógico não permita alterações muito significativas); também é desenhado o perfil do coordenador de departamento: "um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional", a eleger de entre três elementos propostos pelo diretor, salvaguardando-se o poder de exoneração do cargo, reconhecido ao diretor, após consulta ao departamento.

Verifica-se, então, uma alteração no processo de escolha do coordenador de departamento curricular que implica, embora lhe subjaza um perfil pré-definido, uma partilha de responsabilidades entre o diretor e o departamento no que se refere à sua seleção. Ora, tais modificações no modo de seleção das lideranças intermédias vieram alterar também horizontes e estratégias, quer das lideranças de topo, quer dos líderes intermédios, descontinuando uma linha de procedimentos de forma abrupta, ao modificar as regras do jogo. Esta alteração traduzir-se-á, eventualmente, quer na forma como a escola representa a figura do coordenador, quer no modo como este se relaciona com as funções que desempenha.

No que concerne às estruturas de coordenação e supervisão, o legislador, no art.º 42º remete para o regulamento interno das escolas a definição das estruturas que

colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

(art.º 42.1)

O ponto dois do referido art.º 42 especifica a finalidade da instituição destas estruturas:

- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

Sobre a articulação e gestão curricular, aos departamentos é outorgada responsabilidade de monta:

Artigo 43.º

Articulação e gestão curricular

1 — A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

2 — A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.

3 — O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.

No entanto, e com particular relevância para o nosso estudo, consideramos ainda o Despacho normativo nº 4-A/ 2016, de 15 de junho, que regulamenta a organização do ano letivo, e que, no seu art.º 2º, que enuncia os princípios subjacentes à distribuição do serviço docente, e que se norteia pela “melhoria das aprendizagens dos alunos”, “por forma a assegurar as condições necessárias ao seu sucesso educativo, prevê, entre outras medidas:

- a) Definição de regras e procedimentos que permitam o trabalho regular em equipa de professores, tais como a preparação e a realização conjunta das atividades letivas, bem como a avaliação das aprendizagens;
- b) Constituição de equipas pedagógicas estáveis que acompanhem a turma ao longo de cada ciclo;
- c) Implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino;
- d) Intervenção preventiva sobre os fatores/preditores de insucesso e abandono escolar;
- e) Promoção da inovação e a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem;

Ainda o mesmo despacho-normativo, no seu art.º 10º, prevê, a propósito do crédito horário a atribuir aos diretores de turma, como funções específicas deste órgão, entre outras:

- b) Funções de direção de turma, nas quais se incluem, entre outras:
 - i) Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular;
 - ii) Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade;
 - iii) Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos;

Deste modo, a articulação horizontal, isto é, a interdisciplinaridade, bem como a avaliação formativa e outras medidas que o supracitado despacho normativo refere, decorrerão de práticas colaborativas que se preveem em sede de conselho de turma, o que não obstará a que os departamentos se debrucem sobre os temas que, em cada ano e em cada disciplina, poderão ser objeto de transversalidade. No entanto, a conjugação dos saberes em termos de

articulação curricular entre disciplinas e respetivo desenvolvimento é categoricamente, agora, responsabilidade do conselho de turma. Assim, a aprendizagem dos alunos deve ser processar-se de modo a permitir a constatação de que os saberes não são herméticos.

Na linha da legislação anterior, o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, vem, no quadro do “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), “autorizar, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário”. Refere-se este documento, pois, apesar de não reger desde já toda a escolaridade obrigatória, parece-nos ter um valor preditivo, na medida em que a experiência que regulamenta está já a ser implementada em cerca de duzentas escolas do país e poderá eventualmente, com mais ou menos ajustes, expandir-se a todas as escolas, já não com carácter experimental.

Aludindo ao perfil do aluno anteriormente referido, este documento acentua a transversalidade das competências de nível elevado nele elencadas, que permitirão aos estudantes “mobilizar um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores”, num contexto de cidadania. Assim, para além do conhecimento, este despacho valoriza igualmente a resolução de problemas, o domínio de diferentes linguagens científicas e técnicas, a cooperação, a autonomia, a sensibilidade estética e artística e o cuidado relativo ao bem-estar.

O desenvolvimento das áreas de competências que se inscrevem no perfil do aluno implica, segundo o despacho em análise, uma ação educativa no âmbito do desenvolvimento curricular de pendor interdisciplinar que deve prever, ainda, a diferenciação pedagógica. A gestão flexível do currículo é, deste modo, atribuída às escolas, que são responsabilizadas pelo desenvolvimento curricular, numa lógica de autonomia e de acordo com os seus projetos educativos. O Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, define, por isso, “os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo do ensino básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018” destinando-se às turmas iniciais de cada ciclo ou nível de ensino das escolas que manifestem desejo de implementar o projeto, as quais serão coadjuvadas e coordenadas por equipas técnicas nacionais e regionais.

Este documento define, no Capítulo I, art.º 2º, conceitos essenciais, como “Currículo dos ensinos básico e secundário”, “Aprendizagens essenciais”, “Documentos curriculares”, “Matrizes-curriculares-base”, “Autonomia e flexibilidade curricular” e “Domínios de autonomia curricular”, ao mesmo tempo que confere às escolas a responsabilidade de gerir os currículos e a organização das matrizes curriculares, a nível das disciplinas e áreas disciplinares e respetiva carga horária. Várias são as implicações desta determinação, entre as quais realçamos o plano curricular de turma enquanto documento aglutinador da planificação, operacionalização e avaliação do ensino e das aprendizagens, adequado à turma, seguindo uma perspetiva transdisciplinar, que integra, entre outros aspetos, as metodologias de trabalho e a monitorização da evolução das aprendizagens, conforme dispõe o art. 16º. Também as práticas pedagógicas desenhadas no art. 18º valorizam o ensino centrado no aluno e o trabalho cooperativo, para além dos princípios elencados no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Em suma, o foco do legislador parece deslocar-se dos departamentos para os conselhos de turma, já que o trabalho em conjunto, neste espaço, pressupõe um desenvolvimento curricular multidisciplinar centrado nos alunos. Ao trabalho preparatório a desenvolver em sede de departamento curricular, ou em grupo disciplinar, de índole genérica, seguir-se-ão as adequações e articulações a desenvolver pelo grupo de docentes de cada turma.

III METODOLOGIA

1. Fundamentos das opções metodológicas

Consideramos a metodologia qualitativa a mais adequada ao tema em estudo, pois pretendemos obter resposta a questões “formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, (Bogdan & Biklen, 1994:16). A investigação qualitativa permite-nos alcançar alguma riqueza descritiva e pormenorizada a partir de dados “relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16), não obstante a complexidade inerente ao tratamento dos mesmos. Por outro lado, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis” (p. 16), já que a finalidade não é responder a questões previamente definidas, nem validar hipóteses já delineadas. Pelo contrário, neste trabalho, a tónica é posta na “compreensão de comportamentos a partir dos sujeitos de investigação” (p.16), procedendo-se à recolha de dados em ambiente natural e através de contacto de proximidade com os indivíduos. Assim, optou-se por despender todo o tempo necessário com os sujeitos, na tentativa de perceber, através de entrevistas não estruturadas, a nossa ferramenta principal, as perceções dos mesmos face aos temas em estudo. Temos consciência de que este procedimento, ao privilegiar o pormenor e a profundidade, determinou um número limitado de entrevistas.

Reconhecemos alguma subjetividade inerente a este tipo de estudos que, conforme afirmam Pita Fernández e Pértegas Díaz (2002: 2) a propósito da investigação qualitativa, se centram na “fenomenologia Y comprensión”, constituindo uma “observación naturalista sin control”, “subjetiva”, que permite retirar “inferências de sus dados”, pois é “exploratória, inductiva e descriptiva”, “orientada al proceso”, fornece dados “ricos y profundos” não é generalizável, mas “holista” e traduz uma “realidad dinámica”. Por isso, como recomenda Woods (1996), respeitámos o mundo empírico, abstando-nos de colocar hipóteses anteriores ao estudo.

Esta investigação configura, segundo Coutinho e Chaves (2002), um estudo de caso, visto ter como objetivo explicar minuciosamente, em profundidade, uma situação, a partir de um trabalho de campo que pretende perspetivar diferentes

pontos de vista para chegar a um entendimento fundamentado. A partir do estudo deste fenómeno, com características únicas, já que se refere a uma escola básica e secundária observada num determinado período temporal, e a partir da interpretação que efetuamos, e do confronto com outras abordagens de realidades similares, bem como da relação a estabelecer com a literatura em que se enquadra, procuraremos contribuir com algumas considerações, em termos conclusivos. Deste modo, na linha do que afirma Ponte (2006), gostaríamos, com a nossa análise, “interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes” (p.8), de poder contribuir para o avanço da reflexão sobre as temáticas em estudo.

Num contexto de investigação qualitativa, valorizamos o processo relativamente aos resultados ou produtos. Damos, também, privilégio à indução na análise de dados, pois os investigadores qualitativos

Não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

(Bogdan & Biklen,1994:50)

O contexto teórico em que nos enquadrámos, e que determinou o método de abordagem selecionado é o do interacionismo simbólico, tal como Woods (1996) o definiu.

Em primeiro lugar, a constatação de que “é através do *self* que compreendemos o mundo” (Woods,1996:11) reveste-se para nós de particular significado, pois importa-nos compreender a nossa realidade pessoal em interação com o contexto profissional. Ao longo do nosso percurso profissional foi-nos dado observar realidades muito diferentes em diversas escolas secundárias. No momento ocupamos o cargo de coordenadora de departamento e esta função levantou-nos algumas preocupações e perplexidades, já que não nos era evidente, desde o início, o que de nós era esperado. O nosso papel, conforme a lei o define, abarca funções muito para além do que em tempos se esperava do “delegado de grupo” que experienciámos. Deste modo, optámos, em primeiro lugar, por iniciar os nossos estudos na área da supervisão pedagógica, e, em segundo lugar, ao perspetivarmos este estudo, tentar perceber as interações sociais, os conflitos, as contradições e as inconsistências que traduzem, na

escola de que fazemos parte, “subculturas, padrões de hierarquias, modos de lidar com as situações” (Woods, 1996: 16).

Assim, a escola enquanto campo de estudo, é uma “organização social” a ser percebida “como uma ordem negociada em que as pessoas tentam resolver os problemas à medida que se encontram em situações concretas” (Woods; 1996: 16-17). Neste contexto, o nosso estudo, partindo do “mundo empírico” e seguindo, por isso, uma visão etnográfica, tenta deslindar sucessivas camadas de significados, numa tentativa de “tomar o papel do outro” e “definir as situações numa perspetiva processual” (Woods, 1996:17), na consciência de que o tempo vai passando e a nossa realidade vai sofrendo sucessivas alterações, e já não é a mesma de quando iniciámos o nosso trabalho. Como dizia Heraclito, é impossível ao homem banhar-se duas vezes nas águas do mesmo rio.

Woods (1986) sublinha o carácter artístico, quer do ensino, quer da etnografia, não obstante a sua dimensão científica, no sentido em que não é possível, ao contrário do que costuma fazer-se nos estudos quantitativos, estabelecerem-se predições iniciais a validar posteriormente:

Idealmente, a prática da etnografia não é tanto uma ciência, como uma arte. Trata-se de uma abordagem aberta, não predeterminada, de carácter mais indutivo do que dedutivo, com a teoria construída e baseada nos dados. Os etnógrafos não sabem o que irão encontrar.

(Woods, 1986: 17)

A nossa abordagem, na senda do interacionismo simbólico, e na consciência de que subjetividade e objetividade se complementam e são relativas, procura entender “o modo como as pessoas pensam e sentem e como interpretam e constroem significados” (Woods, 1986: 18). Deste modo, este estudo, que pretende ecoar as vozes da escola através do cruzamento de diferentes pontos de vista, consiste numa investigação em profundidade, em ambiente natural. Propomo-nos espelhar a realidade de uma escola, mais especificamente o modo como nela as chefias intermédias, no caso os coordenadores de departamento, perspetivam o seu papel e são encaradas, como veem a articulação da sua ação com os diferentes órgãos da escola, com outras estruturas intermédias e com os professores; pretendemos também entender como é percecionada a forma como se vai processando a colaboração entre docentes. Com este cruzamento de

informação pretende-se encontrar eventuais oportunidades de melhoria ou pontos fortes a potenciar.

O conhecimento foi-se construindo paulatinamente a partir das inferências que o investigador foi criando ao interpretar e cruzar os dados, já que não estava definido *a priori* o que se pretendia validar:

Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes.

(Bogdan & Biklen,1994: 50)

Sendo esta investigação um estudo de caso, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen,1994: 47), valorizando-se a observação e outorgando-se grande relevância ao contexto:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados.

(Bogdan & Biklen,1994: 48)

Neste estudo de caso, ao pretender-se perceber o entendimento de um grupo específico de pessoas em interação com o universo escolar e tendo em conta as considerações de Bogdan e Biklen (1994: 90) sobre os “estudos de caso de observação”, definidos como estudos que se concentram num grupo específico e que abarcam, normalmente, uma panorâmica histórica da instituição de modo a melhor entender o contexto, considerou-se necessário o enquadramento contextual da instituição a estudar. Assim, o contexto foi minuciosamente descrito e interpretado, a partir de documentos de escola e sobre a escola, nomeadamente, relatórios elaborados por equipas da Inspeção Geral de Educação, mas também testemunhos dos participantes no estudo, na tentativa de “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen,1994:48), procedendo-se ao respetivo enquadramento, mas salientando-se os pormenores significativos.

Conforme afirma Woods (1996), se queremos entender o ponto de vista dos outros, temos de “nos colocar na sua posição e olhar para o mundo segundo a sua perspetiva” (p. 54). Nesse sentido, optámos por ouvir as pessoas, aproveitando o facto de fazermos parte da organização e de termos, deste modo, acesso a fontes em primeira mão, bem como a ambientes “naturais” e a relações de confiança que predispuseram, naturalmente, os sujeitos do estudo a colaborar no mesmo. Importa-nos deixar claro o facto de fazermos parte da organização em estudo, assumindo toda a subjetividade que daí nos possa vir a ser cometida, mas considerando, também, a assunção de que tal papel permitirá a quem consulte este estudo relativizar qualquer eventual parcialidade que julgue encontrar.

Assim, e porque consideramos, como Bogdan e Biklen (1994), essencial a importância dada ao significado na investigação qualitativa, interessou-nos investigar quais os sentidos que diferentes pessoas emprestam “às suas vidas”, isto é, como são as “perspetivas participantes” (Erikson *apud* Bogdan & Biklen, 1994: 50), pois

Ao apreender as perspetivas participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.

(Bogdan & Biklen, 1994: 50-51)

Por isso, propusemo-nos perspetivar como os diferentes intervenientes a nível das lideranças intermédias, assim como alguns outros elementos que com elas interagem, perspetivam o seu papel e o quotidiano em que se enquadram. O nosso propósito foi “preservar as *múltiplas realidades*, as perspetivas diferentes” (Stake, 1995: 28) das pessoas estudadas.

Consequentemente, considerou-se necessário fazer prova pormenorizada destas perspetivas através de registos, como forma de clarificar eventuais controvérsias, representando com a minúcia e exatidão possível o ponto de vista do informador:

Ainda que se verifique alguma controvérsia relativamente a estes procedimentos, eles refletem uma preocupação com o registo tão rigoroso quanto possível do modo como as pessoas interpretam os significados.

(Bogdan & Biklen, 1994: 51)

Tendo-se a investigação processado a partir de uma interação dialógica entre a investigadora e os sujeitos, a abordagem efetuada não pode, conforme já foi sugerido, classificar-se como neutra.

Por outro lado, ao perspectivarmos funções específicas – a coordenação de departamento no contexto das lideranças intermédias – como objeto do nosso estudo, seleccionámos como estratégia principal, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista:

Os indivíduos que partilham uma característica particular, mas que não formam grupos, podem ser sujeitos de um estudo qualitativo, mas regra geral, a entrevista representa, neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação participante. Aquilo que partilham entre si revelar-se-á mais claramente quando solicitar, individualmente, as suas perspectivas, e não enquanto observa as suas atividades. Da mesma forma, o facto de partilharem as mesmas funções na organização não significa, necessariamente, que as pessoas formem um grupo.

(Bogdan & Biklen, 1994: 51)

Não obstante, foi também nossa preocupação perceber a interação, não apenas entre lideranças, mas também entre professores, no que concerne, mais especificamente, às práticas de trabalho colaborativo e outros aspetos relacionados com a colegialidade docente. Assim, conjugámos a análise das entrevistas com a observação, recorrendo à tomada de notas de campo, sempre que tal se revelou oportuno. Julgamos, como Stake (1995), que “a natureza das pessoas e dos sistemas se torna mais transparente durante as suas lutas” (p. 32).

Como foi atrás referido, pretende-se confrontar a perspectiva de diferentes elementos da escola sobre a figura e o papel do coordenador de departamento curricular no contexto das lideranças intermédias. Estamos em consonância com Stake (1995) quando refere que “as ações humanas importantes raramente têm uma causa simples e normalmente não são causadas de formas que possam ser descobertas” (p. 54).

Várias têm sido as abordagens ao papel do coordenador de departamento curricular, as quais se têm debruçado sobre questões como a avaliação de desempenho docente ou o papel supervisory, entre outros. Já que este estudo teve em conta a alteração decorrente do modo de seleção do coordenador, efetuada com a publicação do decreto-lei nº 137/ 2012, de 2 de julho, tentou

cruzar perspectivas diversas como forma de espelhar diferentes interpretações, de aprofundar diversas *nuances*. Assim, determinou-se que se deveria recorrer à opinião de elementos que estivessem em posição, pelos cargos que ocupam ou que ocuparam, pelo conhecimento que têm da escola e do seu funcionamento, de fornecer informação aprofundada e fiável sobre a matéria em estudo. Segue-se a opinião de Aires (2011: 23), quando aponta como “critério estratégico pessoal” o recurso a elementos que “possuem um *conhecimento mais profundo* do problema a estudar”.

Dado desempenharmos nós próprios a função de coordenador de departamento disciplinar, encontramos-nos numa posição privilegiada para o estudo do caso, já que fazemos parte do grupo que estudamos. No entanto, tal posição traz-nos cuidados éticos e responsabilidades acrescidas no que se refere a questões relacionadas com a fiabilidade e validade do estudo.

2. O processo de investigação

Em primeiro lugar, e no cumprimento dos procedimentos éticos e legais inerentes à natureza do trabalho, foi pedida e concedida autorização pelo diretor para que se procedesse a este trabalho, bem como ao uso de documentos de escola que viessem a ser necessários como materiais de referência ou para complementar informação. Os professores entrevistados foram informados sobre finalidade das entrevistas de que foram alvo, concordando com tomar parte no estudo, cujos objetivos lhes foram apresentados.

Ao iniciarmos a nossa investigação, procedemos à revisão da literatura, como forma de o enquadrar e consubstanciar, relacionando-o com o estado da arte e com os estudos que abordam o mesmo tema e com os quais poderá eventualmente articular-se.

Muito importante foi também a consulta circunstanciada da legislação que enquadra a figura do coordenador de departamento curricular e as lideranças intermédias de um modo geral. Fez-se a ponte entre os documentos de escola e os normativos legais que os enquadram.

2.1 Participantes do estudo

A nossa posição, enquanto professora da escola, permitiu-nos uma seleção criteriosa dos sujeitos do estudo, no sentido em que a escolha não foi aleatória. Procurámos escutar elementos que nos permitissem entender pontos de vista variados sobre as funções do coordenador de departamento curricular e também sobre a forma como se exerce a coordenação na escola – como se articulam as lideranças: as de topo, as intermédias, as eleitas, as nomeadas – bem como as práticas de trabalho colaborativo.

Assim, recolheu-se informação junto do presidente do conselho geral, órgão máximo da escola, perante o qual responde o diretor; a diretora da escola que cessou funções e no decurso de cujo mandato ocorreram as alterações legislativas supramencionadas; o diretor da escola presentemente em funções; dois coordenadores de departamento em funções à época da recolha de dados; quatro coordenadores de área disciplinar (liderança intermédia que interage com o coordenador de departamento); um coordenador de diretores de turma; quatro professores do quadro de escola, dois dos quais com experiência de coordenação de departamento.

Considerámos importante perceber, em tempo útil, a forma como os diretores, no caso a antiga diretora e o diretor em exercício, percebem o desempenho de funções que, a serem exercidas consoante os normativos legais e a doutrina o preveem, serão de relevância maior em termos pedagógicos. É aliás, interessante, estabelecer uma relação entre questões pedagógicas e imperativos de gestão, frequentemente ligados. Dada a centralidade da figura do diretor e o poder que a lei lhe atribui, é relevante refletir sobre as potencialidades e os constrangimentos que eventualmente possam decorrer do processo de seleção atualmente em vigor. A posição do conselho geral, estrutura de gestão não executiva, na figura do seu presidente, professor também, permite cruzar pontos de vista de quem tem a responsabilidade da gestão e execução, isto é, o diretor, em contraponto com um ponto de vista mais analítico, porque não constrangido por imperativos pragmáticos. Dado a ligação estabelecida entre o conselho geral e a escola se realizar através da figura do diretor, que consubstancia em si a direção pedagógica e a de gestão, a visão do órgão

máximo da escola, no qual a comunidade educativa é representada, deve ser considerada.

A visão dos coordenadores de departamento não necessita de justificação, já que este é o órgão que queríamos em primeiro lugar escrutinar, embora as opiniões que nos foi dado escutar, quer de coordenadores e ex-coordenadores, quer de outros sujeitos, nos mostrem múltiplas e por vezes contraditórias conceções desta figura.

Ao escolher, também, os coordenadores de área educativa, antigos delegados de grupo, bem como um dos coordenadores de diretores de turma, como interlocutores privilegiados deste nosso estudo, pretendemos perceber e promover a reflexão sobre o papel das diferentes estruturas intermédias e, essencialmente, a interação que melhor possibilite o fim último da escola – a aprendizagem dos alunos, só possível se o trabalho conjunto dos professores for levado a bom porto em harmonia. Não seleccionámos os serviços de psicologia nem de educação especial, dado os elementos que têm vindo a desempenhar funções nestes órgãos, na escola, serem contratados anualmente, pelo que a sua perceção das questões em análise seria sempre limitada.

Os docentes seleccionados, professores do quadro, têm entre vinte e quatro e quarenta e três anos de serviço. A maioria dos entrevistados fazem parte do corpo da escola há longa data, à exceção de uma docente que integrou o quadro no penúltimo concurso externo. Procurou-se, desta forma, contrastar o esboço decorrente da cultura de escola com uma visão de fora, distanciada e crítica, que lhe servisse de contraponto.

No que concerne aos docentes, neste estudo serão representados por professores com um perfil profissional e de intervenção que nos permitiam entrever, embora não nos caiba fazer afirmações categóricas, uma visão refletida, e, por vezes, polémica. Consideramos essencial entender o modo como percecionam o papel do coordenador de departamento e como diferenciam e apreciam a sua atuação no universo dos órgãos do quotidiano escolar. Julgámos, outrossim, relevante estabelecer uma relação com o ponto de vista dos coordenadores em exercício anteriormente à vigência do decreto-lei nº 137/ 2012, de 2 de julho, de forma a detetar se existe alguma evolução da

percepção do desempenho do cargo, tendo em conta os constrangimentos decorrentes do processo de seleção e consequentes posicionamentos face ao exercício do cargo, pelo que foi selecionada uma docente que desempenhou esta função.

Pretendemos desenhar uma visão multifacetada, a partir de uma seleção de sujeitos que o nosso conhecimento da escola nos leva a considerar representativo de diversas sensibilidades, por julgarmos que só na aceitação da diferença, na consciência do que nos une e do que nos separa será possível construir a harmonia.

2.2. Recolha de dados

A observação de reuniões e outras sessões de trabalho tomou o pulso ao desenrolar do trabalho colaborativo, centrando-se nas opiniões manifestadas pelos elementos com intervenções relevantes, mas não descurando a subtileza de manifestações mais subtis. Tais encontros foram, assim, também, objeto de notas de campo de cariz minucioso e descritivo. Tomaram-se notas ao longo das sessões, incluindo o registo de apartes, expressões faciais e linguagem corporal. Imediatamente após cada observação procedeu-se a reflexão circunstanciada, objeto de escrita para uma mais minuciosa descrição do pulsar do quotidiano.

Privilegiaram-se encontros entre coordenadores de departamento e coordenadores de área disciplinar, bem como algumas sessões de conselho pedagógico, entre outras, e sessões de e em torno do trabalho colaborativo.

Frequentemente registámos ocorrências inesperadas na sala dos professores ou em reuniões de índole diversa. Mais uma vez, o nosso papel de elemento da organização, embora, de algum modo, possa e certamente acarrete subjetividade, por outro lado, ofereceu-nos dados que um observador externo muito dificilmente obteria. Estas observações naturalistas de atividades em curso na escola permitiram alargar a abrangência do estudo e um mais sustentado enquadramento dos dados, sustentando assim a sua validação.

Como instrumento privilegiado do nosso estudo, optámos pela realização de entrevistas não estruturadas, dado pretendermos aproximar-nos do entendimento que os sujeitos têm de uma realidade complexa e passível de

várias interpretações e leituras, permitindo-lhes ir refletindo enquanto respondem, seguindo a sua corrente de pensamento. Não pretendíamos respostas estereotipadas, mas opiniões fundamentadas que nos coube posteriormente descodificar.

Citando Afonso (2014),

Nas entrevistas não estruturadas, a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objetivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação.

(Afonso, 2014: 104,105)

As entrevistas foram congeminaadas tendo em conta o perfil dos participantes e as funções que ocupam ou ocuparam. Para nortearmos a nossa atuação, elaborámos um quadro/matriz (anexo 1) com os pontos essenciais a abordar com cada conjunto de entrevistados, prevendo-se eventuais ajustes ao longo da conversa, caso surgissem repentinamente matérias que se considerassem relevantes para o estudo. Abstivemo-nos de esboçar as questões por escrito, de forma a seguirmos o fluir da conversa e irmos intervindo o mínimo possível, para que os nossos interlocutores fossem construindo livremente a sua teia de ideias. Embora o nosso papel fosse aparentemente passivo, esforçamo-nos por que fossem focados os temas que consideramos essenciais.

No início das entrevistas, informamos os sujeitos sobre os temas a tratar e garantimos-lhes o anonimato, na certeza de que não são, neste caso, as pessoas o objeto de estudo, mas os pontos de vista que veiculam. Estas entrevistas implicaram uma interação entre entrevistador e entrevistado na busca da compreensão, por parte do entrevistador, da perspetiva do entrevistado, sendo que os significados inerentes aos símbolos subjacentes à cultura de escola eram à partida partilhados por ambos (Woods, 1996). Deste modo, registou-se a utilização de saberes e universos partilhados que facilitaram a tarefa do entrevistador, por obviar o constante pedido de explicitação de significados; por outro lado, foi efetuado um esforço no sentido de levar os sujeitos do estudo a explanarem detidamente as suas opiniões, coibindo-se a entrevistadora de emitir juízos de valor, o que nem sempre se

revelou fácil. A entrevistadora respeitou o ponto de vista dos entrevistados, seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994),

Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

(Bogdan & Biklen,1994: 135)

Os temas abordados foram, por isso, tratados a partir de questões abertas, como preconiza Afonso (2014), de modo a potenciar empatia e a confiança, facilitadas pela relação de confiança preexistente. Pretendeu-se, com estas questões, obter, por parte do entrevistado, as informações, associações e opiniões que os temas lhes foram suscitando. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994),

No outro extremo do contínuo estruturada/ não estruturada, situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo.

(Bogdan & Biklen,1994:135)

O à vontade dos respondentes, que aderiram ao estudo com grande empatia e algum entusiasmo, resultou numa inesperada profusão de dados. As respostas foram dadas não apenas através de palavras, mas plenas de significação foram também a entoação e as expressões faciais. A este respeito tomámos algumas notas imediatamente após as entrevistas e à margem das mesmas, inclusivamente no que ao tom de voz diz respeito. Foram pedidas esclarecimentos e exemplificação, sempre que necessário, mas nunca se cortou a corrente do pensamento do entrevistado com intervenções intempestivas. Abstivemo-nos de qualquer discurso judicativo, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é importante que os sujeitos se sintam à vontade para expressarem os seus pontos de vista:

Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto entrevistador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.

(Bogdan & Biklen,1994: 137-138)

Dada a importância de considerar o tratamento dos dados obtidos, os temas essenciais foram abordados em todas as entrevistas, o que contribuiu para a consistência dos resultados. As entrevistas foram todas gravadas, com autorização dos sujeitos, e posteriormente transcritas por nós. A duração de cada entrevista variou entre quarenta e cinco e noventa minutos.

Imediatamente a seguir à realização de cada sessão, ou com a brevidade possível, procedeu-se ao registo das notas de campo, isto é, ao enquadramento do evento, através da descrição do sujeito, objetos significativos, expressões, bem como impressões, considerações, ideias decorrentes do encontro: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo todos os dados de um percurso qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994:150). As notas de campo frequentemente auxiliaram e complementaram a leitura das entrevistas: “O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.” (p. 150).

Verificámos que as notas de campo, para além de fazerem perdurar no tempo, através da descrição o enquadramento das ocorrências, dando conta dos comportamentos observados, prestaram-se também a um pendor reflexivo, funcionando como um “diário de campo” eivado de “comentários do observador” e memorandos. Estas reflexões tinham como objeto a análise, o método, conflitos e dilemas éticos, o ponto de vista do observador e pontos de clarificação. Têm estas notas em consideração o facto de o observador ser participante. Nesse sentido,

Todos os métodos de investigação têm as suas forças e as suas limitações. Alguns dizem que a fraqueza da abordagem qualitativa reside na excessiva confiança no investigador como instrumento. Por outro lado, outros dizem que este é o seu aspeto forte. Em nenhuma outra forma de investigação o processo de fazer o estudo e as pessoas que o fazem são tão conscienciosamente considerados e estudados como parte do projeto. A parte reflexiva das notas de campo insiste que a investigação, como todo o comportamento humano, é um processo subjetivo.

(Bogdan & Biklen, 1994: 167)

Ao relermos tais notas, tomamos, a algum tempo de distância, consciência da subjetividade de alguns dos juízos enunciados de modo imediato.

Foram, outrossim, analisados todos os documentos de escola que contribuem para um enquadramento circunstanciado, nomeadamente o plano de intervenção do diretor, o projeto educativo de escola, o regulamento interno, planos de atividades, atas, relatórios de avaliação interna e externa e outros que consideramos relevantes para uma melhor compreensão dos temas em estudo e para a formulação de conclusões. Foram utilizados como enquadramento, contexto e complemento das entrevistas e em articulação com a legislação em vigor, que detêm como matriz. Interessou-nos confrontar os pontos de vista dos sujeitos do estudo com os chamados “documentos oficiais”, sobre os quais opinam Bogdan e Biklen (1994):

Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados”. É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável. Lembre-se de que os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na maneira como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, em como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.

(Bogdan & Biklen, 1994: 180 - 181)

Deste modo, recorreremos, também, a documentos internos e de comunicação interna, com autorização do diretor, de forma a melhor compormos o caleidoscópio que formos construindo.

2.3. Método de análise de dados

Seguiu-se a análise de conteúdo, tendo em conta os temas que nos propúnhamos tratar, mas não descurando os que entretanto foram surgindo. Cruzaram-se os pontos de vista advindos dos diversos “quadrantes” tentando encontrar um modo de ver e explicar o “caleidoscópio” de olhares que se nos apresentavam. Procuraram-se padrões, repetições, incongruências. Comparou-se o texto das entrevistas com as notas de campo que as acompanhavam, com as observações naturalistas sobre os temas em análise e cotejaram-se as entrevistas entre si. Fez-se recurso, também, às notas tomadas em contexto de reuniões diversas, quer de conselho pedagógico, quer

noutros foruns escolares. Com base em todos estes elementos, foi-se paulatinamente escrevendo o estudo.

Em primeiro lugar, e seguindo os ensinamentos de Woods (1996), começamos por afirmar a nossa ligação ao objeto do estudo, de tal forma estreita que nos debruçamos sobre as funções que desempenhamos e os problemas com que nos deparamos, embora tentando vê-las pelos olhos de outros. Exatamente pela consciência que temos da nossa propensão para a “parcialidade”, preocupámo-nos particularmente com a metodologia a utilizar no tratamento e análise dos dados.

Deste modo, à medida que fomos fazendo as entrevistas, fomos transcrevendo, tarefa que, se por um lado nos ocupou muitas horas, visto termos efetuado catorze entrevistas com duração média de sessenta minutos, por outro lado concorreu para que fossemos pensando no conteúdo das mesmas, numa primeira abordagem em que cotejámos o texto que íamos transcrevendo e as notas de campo tomadas imediatamente após cada entrevista, em que anotámos expressões, modificações no tom de voz, alterações de humor e algumas impressões imediatas de cunho impressionista, tentando um retrato rápido, mas impressionista.

Em seguida, tendo embora em conta o ponto de vista de Bardin (2015), que define a análise de conteúdo como um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento” (p.11), dado o *corpus* das entrevistas consistir numa das fontes essenciais dos nossos dados, optámos por, em primeiro lugar, anotar à margem das transcrições das entrevistas os temas tratados, sintetizando o ponto de vista explicitado, assinalando aspetos em confluência com perceções decorrentes de outras entrevistas, ou oposições, nos casos em que foram surgindo. Fomos também registando factos evidenciados em notas de campo com que pudessem ir sendo cruzados as opiniões explicitadas. Tentámos, através de triangulações sistemáticas, encontrar contradições, validar confluências, discernir entre o que oficialmente ia sendo dito e o que era sugerido nas entrelinhas. Não perdemos nunca de vista o contexto e a situação em que as afirmações se iam produzindo. Estamos conscientes, no entanto, de que não chegaremos à “verdade”, porque há mais que uma “verdade” no mundo pós-moderno, metaforizado através do cristal, que:

combina a simetria e a substância numa variedade infinita de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem. Os cristais crescem, modificam-se, alteram-se, mas não são amorfos.

(Richardson, 1994 *apud* Woods, 1996: 175)

É neste sentido que, na senda de Woods (1996), procurámos, em primeira instância, interpretar a mensagem de cada sujeito, partindo do pressuposto de que este está a veicular a sua percepção face aos temas que analisa, mas, em segundo lugar, perceber também como este se posiciona face à realidade, aos factos reais e observáveis.

Woods (1996) sublinha que o método qualitativo é desprezado por se prender ao pormenor, desvalorizando a teoria, mas defende que o investigador etnográfico deve enquadrar teoricamente o que encontra. À medida que íamos comentando lateralmente os textos das entrevistas, fomos também elaborando memorandos à margem sobre literatura a estudar ou a consultar, de modo a enquadrar e tentar perceber os posicionamentos e pontos de vista à luz do que tem vindo a ser comumente aceite na comunidade científica. Lembra ainda Woods (1996) que a teoria é também um processo, por isso os dados que vão surgindo podem, eventualmente, iluminar aspetos ainda não observados. Recomenda também este autor que a análise, ao invés de se constituir enquanto fase separada da investigação, “é realizada desde o princípio em interação com o trabalho de campo que se vai realizando” (p. 83).

No que se refere à forma de atuação do investigador, Woods (1996) contrapõe a criatividade, a liberdade e o ímpeto do “eu” aos procedimentos de verificação e de disciplina de que “o próprio”, mais distanciado, deve rodear-se.

Deste modo,

é o eu que cria as suas ideias, que as conceptualiza e identifica padrões, que se apercebe das relações não percecionadas anteriormente e que deteta fatores em falta, reconhece um problema e se preocupa com a sua solução.

(Woods, 1996: 78)

Cabe ao “próprio” o enquadramento dos temas, a identificação de características da investigação com consistência, a depuração de elementos que não se inscrevem nos critérios estabelecidos, o destacar dos elementos mais significativos, a revelação de ambiguidades, inconsistências e lacunas, a facilitação da comparação com outras abordagens do mesmo tema.

Assim, o “eu” cria e o “próprio” avalia, usando indicadores que apontam para a invulgaridade de algo que se está a observar, para uma relação ainda não detetada entre acontecimentos, para um padrão que se vai evidenciando ao longo do tempo, para inconsistências, contrastes ou modificações radicais. A clarificação dos resultados pode ser sublinhada através da procura de palavras-chave ou da identificação e compreensão da linguagem específica usada por uma cultura ou subcultura. Também neste sentido, dada a proximidade que temos com os sujeitos do estudo, o nosso à vontade com a linguagem também por nós utilizada e com os símbolos internos facilitou-nos a compreensão.

As categorias ou temas iniciais, decorrentes dos grandes temas a tratar que registámos na matriz das entrevistas serviram-nos como primeiro passo para o tratamento temáticos dos materiais. Nesse sentido, fomos cotejando de modo sistemático os diferentes pontos de vistas, concluindo, por vezes, que temas a que atribuíamos *a priori* alguma relevância acabaram por não ser valorizados pelos participantes. Os temas geralmente mencionados nas entrevistas seguiram, de um modo geral, os que tinham sido previstos no guião/ matriz inicial (anexo 1). Assim, para além de breves considerações sobre o perfil do entrevistado, poderemos nomear a conceção de coordenação de departamento, o perfil e as funções do coordenador e de outras lideranças intermédias, o processo de nomeação das lideranças intermédias, as relações de confiança, a relação entre o perfil definido por lei e os desempenhos, o conceito de supervisão, a articulação entre as lideranças intermédias, a comunicação, a liderança, o trabalho em equipa, a colaboração, a relação entre a colaboração e as lideranças, a mudança, a inovação e a cultura de escola, a uniformização de procedimentos, a formação, a evolução no que concerne às estruturas intermédias e ao trabalho colaborativo.

Muitos docentes intercalaram as suas opiniões com narrativas relacionadas com o quotidiano da escola, com experiências vividas quando ingressaram na escola e se depararam com a cultura que a enforma, explicando as suas impressões e o modo como reagiram ou como resolveram os problemas com que se depararam. Dependendo dos cargos desempenhados ou dos papéis que foram experienciando, assim se desenham os pontos de vista. Verificamos, por exemplo, que os diretores valorizam a eficiência e a eficácia, que há alguma vacilação nas coordenações de departamento e de direção de turma sobre a

abrangência das funções a desempenhar, que os coordenadores de área disciplinar têm uma percepção mais concreta do seu papel, enquanto os restantes professores mostram um olhar mais crítico sobre a direção, a supervisão, as mudanças e os procedimentos. É dada por quase todos relevância à formação, mas preferencialmente em termos académicos e numa relação com a área disciplinar do professor.

Em seguida, começamos a selecionar um *corpus* na perspetiva de construirmos a nossa narrativa, ou melhor, a viagem que fomos fazendo através das narrativas que escutámos. Recordamos Almeida Garrett (2016), em *Viagens na minha terra*, que institui a viagem como espaço privilegiado de reflexão a partir da observação: “e protesto que de quanto vir e ouvir, pensar e sentir se há de fazer crónica” (p. 6).

Deste modo, e perspetivando o tratamento dos resultados, fomos agrupando o nosso *corpus*, com notas e sínteses à margem, de acordo com os temas que se seguem: visão de escola – retratos e autorretratos; conceção, perfil e funções do coordenador de departamento; lideranças – confluências, sobreposições, hierarquias; relações de confiança – nomeações; práticas de trabalho colaborativo e supervisão; evolução desde o início do trabalho da equipa - direção, coordenadores de departamento, coordenadores de área educativa e coordenadores de diretores de turma.

A partir deste *corpus* começamos a construir o nosso texto. As nossas inferências têm por base o discurso dos entrevistados, mas também todas as outras notas que fomos tomando ao longo do decurso do estudo, bem como as ocorrências que foram surgindo.

Assim, ao escrevermos pela primeira vez a parte inicial dos resultados, respeitante à cultura de escola, tivemos em consideração os resultados de inquéritos realizados pela equipa de autoavaliação, bem como os da avaliação efetuada pela Inspeção Geral da Educação em 2010. No entanto, em 2017 a escola voltou a ser avaliada, pelo que, perante os novos dados, foi necessário atualizar o nosso trabalho.

Também a legislação relativa às aprendizagens no ensino básico e secundário, bem como à organização do trabalho nas escolas, tem vindo a sofrer algumas alterações, pelo que sentimos necessidade de melhorar o nosso estudo nesse sentido.

Além disso, vários acontecimentos e alterações a nível da escola vieram também modificar, de certo modo, as nossas conjecturas iniciais. Devemos ainda referir que, por duas vezes, no segundo período de 2016/17, foram apresentados resultados preliminares deste estudo: numa primeira vez, à direção, ao conselho pedagógico e às lideranças intermédias e participantes no estudo que puderam estar presentes; algum tempo depois, a professores que não tinham podido participar da primeira apresentação e a alguns outros professores que se mostraram interessados. Do teor das intervenções foi tomada devida nota, que veio mostrar o modo como as nossas conceções estavam a ser percebidas. Conforme refere Woods (1996), o escrutínio crítico é essencial, exatamente porque nos pode fazer entender algum enviesamento de raciocínio, bem como a necessidade de fundamentar mais detidamente determinados aspetos.

Assim, seguimos os ensinamentos de Woods (1996), optando pela análise comparativa, com a finalidade de encontrar provas com um máximo de exatidão, construir generalizações com base no empirismo e especificar conceitos, verificando a teoria que for sendo construída e consultando sistematicamente a literatura:

A consulta da literatura integra o processo de desenvolvimento da teoria, a qual estimula ideias e dá forma à teoria emergente, criando simultaneamente oportunidades de crítica e de estímulo ao estudo.

(Woods, 1996: 87)

Sentimos particularmente a necessidade de ir consultando e relendo a literatura relacionada com os temas que fomos tratando, de modo a melhor podermos entender o nosso pequeno universo, perspetivando-o face a um contexto muito mais lato que alarga a nossa capacidade de análise e reflexão.

IV ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A estruturação do nosso trabalho, no que respeita ao presente capítulo, organiza-se em torno dos temas: 1) Para a definição de uma cultura de escola – retratos e autorretratos; 2) As teias da liderança; 3) Colaboração e mudança – perspetivas de futuro.

1. Para a definição de uma cultura de escola – retratos e autorretratos

Como referido anteriormente, na caracterização da escola usaram-se, como documentos de referência, o projeto educativo, o regulamento interno, o relatório de avaliação da Inspeção Geral da Educação referente à última avaliação interna disponível à data da recolha dos dados, a apresentação de resultados preliminares efetuada pela comissão de autoavaliação da escola em conselho pedagógico, em julho de 2016, e na reunião geral de professores de 12 de setembro de 2016, com base em inquéritos aplicados a alunos, professores e pessoal não docente, bem como documentos internos da escola, nomeadamente atas, relatórios e sínteses. Recorreu-se, também, aos testemunhos dos docentes entrevistados, que abriram perspetivas bastante significativas que abaixo se enunciam.

1.1. A estrutura orgânica da escola

O órgão máximo de governação da escola é, de acordo com a lei, o conselho geral, no qual estão representados os docentes, o pessoal não docente, os alunos, os pais e encarregados de educação e a comunidade educativa. É o conselho geral que elege, demite e avalia o diretor da escola.

O diretor, que detém o poder executivo, responde perante o conselho geral. O conselho pedagógico, que reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que necessário, era constituído, até ao final do ano letivo de 2016/ 2017, por quatro coordenadores de departamento (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões), um representante dos clubes e projetos de escola, um representante da área dos alunos, um representante dos serviços de psicologia e gabinete de intervenção pedagógica, um representante da educação especial,

a professora bibliotecária, os coordenadores de diretores de turma do ensino básico e do ensino secundário, e presidido pelo diretor.

O departamento de Línguas era constituído pelos grupos 300 (Português), 320 (Francês) e 330 (Inglês e Alemão); o departamento de Ciências Sociais e Humanas integrava os grupos 400 (História), 410 (Filosofia), 420 (Geografia) e 430 (Economia e Direito); o departamento de Matemática e Ciências Experimentais compreendia o grupo 500 (Matemática), 510 (Física e Química), 520 (Biologia e Geologia) e 550 (Informática); o departamento de Expressões integrava o grupo de Artes (600), Educação Física (620) e o professor de Educação Especial (910).

Os departamentos reuniam ordinariamente uma vez por período, sendo que os grupos desde 2015/2016 reúnem semanalmente, por 90 minutos, em sede de trabalho colaborativo, instituído pelo diretor e sob a coordenação do coordenador de área disciplinar. Dada a dificuldade de marcar reuniões de departamento mais frequentes, num horário que não prolongue em demasia o dia de trabalho dos docentes, os assuntos de índole genérica, por sugestão do conselho pedagógico, do coordenador de departamento ou da direção, eram tratados em reunião de grupo que tem lugar, sempre que necessário, no tempo destinado ao trabalho colaborativo.

Os diretores de turma reúnem no início do ano letivo e para preparação dos conselhos de turma, em meados do primeiro período, e no final de cada período, para preparação das reuniões de avaliação.

Efetuaram-se pontualmente algumas reuniões entre coordenadores de departamento e coordenadores de área disciplinar, em início de ano letivo ou para lançamento e avaliação intermédia do trabalho colaborativo, em 2015/2016, bem como para análise do plano de ação estratégica, da responsabilidade do diretor e das coordenadoras de diretores de turma, em 2016. A pouca disponibilidade de horário para este tipo de encontros, dado o elevado número de alunos da escola, não permitiu que se efetuassem mais frequentemente.

A responsabilidade pela supervisão pedagógica, em toda a aceção do termo, é dos coordenadores de departamento curricular e dos coordenadores de diretores de turma, que têm assento no conselho pedagógico. No entanto, a coordenação

do trabalho dos professores é assegurada pelos coordenadores de área disciplinar, pois tem lugar em sede de grupo, sendo que a recolha e verificação de materiais relacionados com a planificação e a avaliação é também tarefa do coordenador de área disciplinar, que os recolhe em ferramenta digital e os entrega trimestralmente ao diretor.

Há a registar, ainda, alguma uniformização de procedimentos que tem vindo a ter lugar desde 2013/ 2014: em 2013/ 2014 a recolha, em dossiês de grupo, na direção, de planificações, instrumentos de avaliação, critérios de classificação e grelhas finais usadas para avaliação dos alunos, para além de outros documentos que se considerem relevantes; em 2014/2015, a institucionalização das *pen* de grupo, que vieram substituir os dossiês em papel, e passaram a ser entregues pelo coordenador de área disciplinar ao diretor no final de cada período.

Consultando vários autores que se debruçaram sobre as práticas de colaboração, Little (1990) e Hargreaves (1994), entre outros, referem a obrigatoriedade do trabalho em conjunto, bem como a carga burocrática, como óbices à verdadeira colaboração, já que, ao imporem regras e ao quererem integrá-las nos sistemas de controlo e regulação, estas são frequentemente entendidas como sinal de falta de confiança e coartam a liberdade e criatividade dos professores. No entanto, é um facto que a promoção do trabalho colaborativo é uma das competências das estruturas intermédias e que a importância do mesmo continua a ser vincada na legislação que vai surgindo, nomeadamente na alínea a) do art.º 2º do despacho normativo nº 4/A de 2016, que recomenda às escolas a:

Definição de regras e procedimentos que permitam o trabalho regular em equipa de professores, tais como a preparação e a realização conjunta das atividades letivas, bem como a avaliação das aprendizagens.

Ainda no contexto da literatura sobre colaboração, o trabalho sistemático apenas no interior de um dado grupo disciplinar, ou mesmo no contexto de um mesmo departamento, é apontado como uma forma de balcanização, pois não institui como foco primordial a aprendizagem dos alunos numa perspetiva pós-moderna,

que deverá integrar os diferentes saberes e não se confinar à perspetiva dos professores desta ou daquela disciplina (Hargreaves,1994).

1.2. Caracterização da escola

A instituição em estudo é uma escola secundária com segundo ciclo, pública, situada em Setúbal, que foi criada ainda no século XIX. Segundo o relatório da Inspeção Geral da Educação (IGEC), de 2010, “remonta a 1857, ano em que foi fundado o Liceu Municipal”. O edifício, com quase setenta anos, não sofreu alterações de monta. Assim, apesar de algumas inovações, como pormenores de pintura ou intervenções de alunos de turmas de Artes que têm vindo a reconfigurar alguns recantos da escola, as salas, desde as janelas ao chão de madeira e aos estrados, permanecem intactas. No entanto, todas as salas se encontram equipadas com material informático, nomeadamente computadores, quadros interativos e projetores.

Trata-se de uma escola eivada de tradições, com uma procura grande por parte dos alunos, pelo que o número de turmas, bem como o número de alunos por turma, é elevado (em 2015/ 2016, 28 alunos, em média, por turma), contrariamente ao que sucede com a grande maioria das escolas da cidade, que têm vindo a perder população escolar. É uma escola orientada para o prosseguimento de estudos, mas mantém protocolos com instituições de ensino artístico de música, em regime de ensino articulado, e presta formação a alguns reclusos do Estabelecimento Prisional Regional de Setúbal, que frequentam cursos de educação e formação de adultos.

O corpo docente é estável, estando a grande maioria dos docentes integrados no quadro da escola (81% em 2015/ 2016), e tendo cumprido, na sua grande maioria, um largo tempo de serviço. O número de professores contratados anualmente rondava, em 2015/2016, cerca de 13% da totalidade; o corpo docente era constituído por 116 professores que lecionavam 23 turmas de 3º ciclo e 26 de secundário, num total de 1372 alunos. O nível socioeconómico e cultural dos encarregados de educação, considerado pela IGEC (2010) como “elevado”, tem, no entanto, ao longo dos últimos anos, vindo a caracterizar-se por alguma heterogeneidade. Assim, o Projeto Educativo de Escola (PEE, 2013), regista o aumento, nos últimos anos, do número de alunos “oriundos de estratos

socioeconómicos mais desfavorecidos e de diferentes culturas”. Não obstante, com referência ao ano letivo de 2014/ 2015, a escola foi posicionada pela Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência entre as mais favorecidas, considerando os valores das variáveis do contexto das escolas públicas.

De acordo com os documentos internos, os pais e encarregados de educação têm uma participação elevada nas reuniões com os diretores de turma, ou comunicam frequentemente com estes para se informarem sobre o percurso escolar dos seus educandos. Mesmo nas turmas de secundário, a percentagem de participação é elevada (em 2015/2016, rondou os 65%).

Os resultados podem considerar-se bons, já que a percentagem de reprovações é residual e as classificações obtidas nos exames nacionais ultrapassam, em regra, a média atingida a nível nacional, conforme pode verificar-se nos gráficos abaixo apresentados pelo diretor na apreciação do ano letivo de 2015/2016.

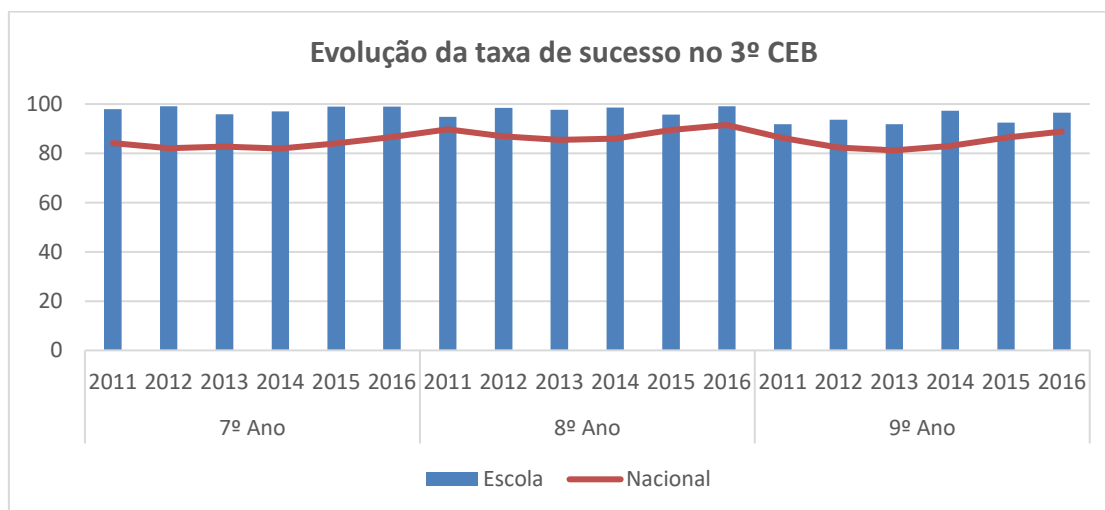


Figura 1 – Evolução da taxa de sucesso no 3º ciclo do ensino básico

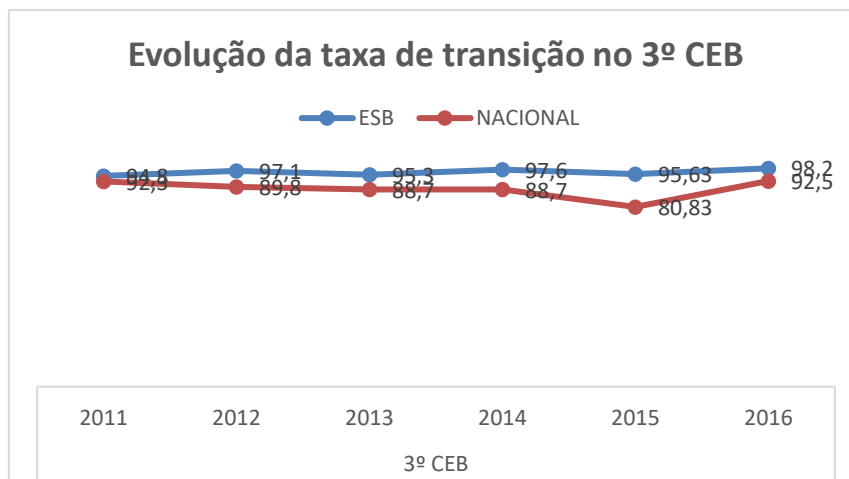


Figura 2 – Evolução da taxa de transição no 3º ciclo do ensino básico

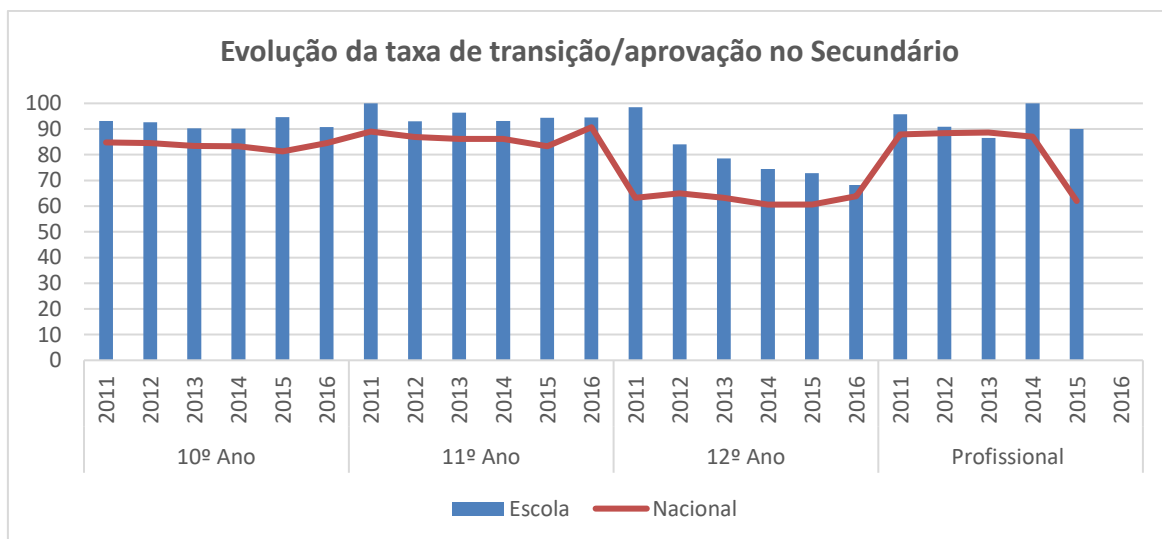


Figura 3 – Evolução da taxa de transição/ aprovação no ensino secundário

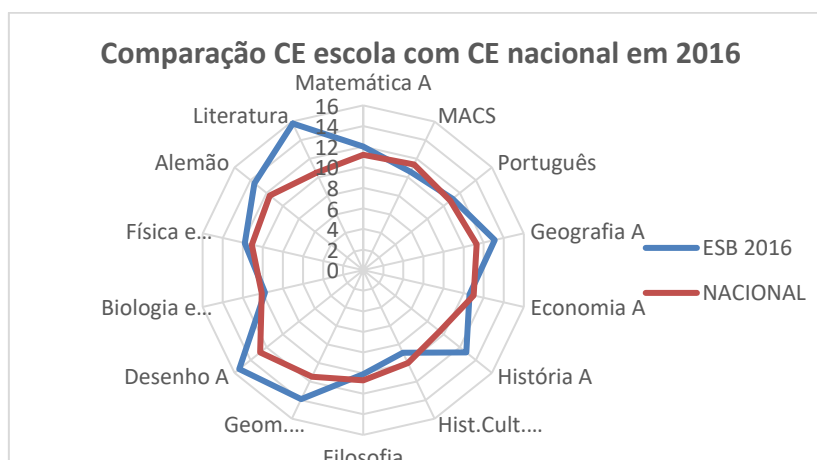


Figura 4 – Comparação da classificação de exame de escola com a classificação de exame nacional em 2016

Grande parte dos alunos que terminam o 12^o ano ingressam na primeira opção nas universidades a que concorrem.

Dado o contrato de autonomia celebrado entre a escola e o Ministério da Educação e Ciência, em 2013, é anualmente admitida uma técnica para o serviço de Psicologia. As necessidades educativas especiais, embora existam, não se traduzem numa percentagem muito significativa. Até ao ano letivo de 2015/2016, o projeto EPIS (Empresários pela Inclusão Social), através de um programa de mediação que integrava uma das professoras da escola, apoiou significativamente, através do exercício da tutoria, alguns alunos do ensino básico.

No que respeita à indisciplina, esta é, de acordo com os relatórios anualmente produzidos pelo gabinete de intervenção pedagógica, que exerce a mediação nestes casos, meramente residual.

Têm-se verificado, nos últimos anos, algumas alterações a nível do corpo docente. Grande número de professores, tidos por alguns como referência, aposentou-se nos últimos anos, mormente devido às modificações que vieram alterar o funcionamento das escolas, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e legislação subsequente. O relatório da IGEC (2010) constata que, num passado próximo, um terço dos docentes da casa tinha passado à situação de aposentação.

O diretor ora em funções encontrava-se no quarto ano de mandato à data da recolha dos dados.

O Projeto Educativo (PEE), em consonância com o projeto de intervenção do diretor e a sua carta de missão, tem como desígnio essencial (PEE, 2013:1) “Educar para o sucesso num mundo em mudança”. Assim, a finalidade principal deste projeto é “Promover a qualidade do sucesso educativo”, pelo que se desdobra em “Melhorar os resultados académicos” e “Privilegiar uma educação assente em valores humanistas”.

Dos inquéritos efetuados à população docente pela equipa de autoavaliação da escola, concluiu esta que o pessoal docente “considera insuficientes os meios utilizados pela direção na avaliação das suas necessidades e níveis de

satisfação”, embora o documento não especifique em que consiste esta insuficiência. No entanto, por outro lado, os docentes consideram que os objetivos do Plano Anual de Atividades (PAA) estão em consonância com o Projeto Educativo de Escola (PEE). Fazem ainda notar que se envolveram na revisão do Regulamento Interno (RI), efetuada em 2016.

Alguns dos problemas detetados pela equipa de autoavaliação prendem-se com a comunicação, já que os professores encontram “fragilidades na comunicação utilizada pelos seus representantes no conselho geral no processo de envolvimento do pessoal docente nos assuntos da escola”. Consideram-se, também, insatisfeitos quanto “aos processos de auscultação pela direção do pessoal docente sobre o desempenho da escola e os serviços prestados à comunidade”, isto é, consideram que o domínio da comunicação deve ser afinado. O documento não pormenoriza as razões destas constatações, que se basearam em inquéritos aplicados aos docentes. É, no entanto, de sublinhar que o conselho geral, embora não detenha poder executivo, é o único órgão eleito a partir de listas propostas por professores, pelo que inferimos que alguns docentes não se reveem no órgão que elegeram. Por outro lado, será importante ouvir os docentes, conforme recomendam Goleman, Boyatzis e Mackee (2002), e entender as suas emoções, de outro modo não será possível qualquer motivação, se as pessoas não sentirem empatia e apoio emocional e não respeitarem as lideranças. Segundo Lima (2008), o líder só existe porque como tal é considerado pelos outros e, defende Sanches (2009), deve disponibilizar-se para colaborar com os seus pares, atenuando as barreiras hierárquicas que provocam desconfiança.

Os professores expressaram a sua satisfação quanto ao “envolvimento dos encarregados de educação pelos diretores de turma nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos”, ao “desempenho da escola na promoção do sucesso educativo”, à “consideração das especificidades das turmas nas planificações” e à “periodicidade das avaliações formativas”.

O pessoal docente e o pessoal não docente consideram-se satisfeitos “com o relacionamento estabelecido entre estes dois grupos de profissionais, quanto à relação estabelecida com os alunos e quanto aos bons resultados académicos”.

Não obstante, reza o supramencionado relatório que “Ao contrário do pessoal docente, o pessoal não docente, assume uma elevada satisfação quanto às relações entre os seus elementos”. Esta asserção permite inferir que as relações interpessoais entre os professores podem melhorar, já que o grau de satisfação não é elevado.

No que se refere à relação da escola com a comunidade, os professores revelam-se satisfeitos “quanto à imagem de qualidade e ao impacto da escola na comunidade” e “com a informação disponibilizada pela escola à comunidade”.

Os professores elegeram como pontos fortes da escola a utilização das reflexões sobre os resultados académicos realizadas em conselho de turma, de grupo e em pedagógico para a formulação de medidas para melhoria das aprendizagens, como o apoio e o acompanhamento dos alunos para superação de dificuldades. Avaliam também positivamente a organização e gestão da escola, os processos de autoavaliação, o seu efeito nos processos de intervenção, bem como os resultados da avaliação externa de 2010. Mostram-se satisfeitos com “o facto de trabalharem na escola”.

Sobre os resultados, concluiu a comissão de autoavaliação que a comunidade reconhece, em 2016, os bons resultados da escola, em consonância com o parecer da IGEC, em 2010 (IGEC, 2010:5), que refere que

Os bons resultados alcançados, no ensino regular, são consequência do trabalho articulado nos conselhos de turma e entre os departamentos curriculares, da qualidade dos apoios pedagógicos, da eficácia dos planos de recuperação e de acompanhamento.

Perguntamo-nos, então, fundamentando-nos em Stoll (1998), qual será a relação entre o contexto e o nível de eficácia espelhado nos resultados académicos dos alunos, numa lógica de sustentabilidade.

Mantém-se, segundo a equipa de autoavaliação, a boa imagem da escola junto da comunidade, para o que contribuem o desempenho dos diretores de turma, o envolvimento dos encarregados de educação e a boa relação interpessoal entre professores, alunos e funcionários.

Como ponto fraco, a autoavaliação, em 2016, evidencia a necessidade de um plano de formação “adequado às necessidades do pessoal docente.”. Os

resultados obtidos baseiam-se em inquéritos realizados ao corpo docente, neste caso. Não são indicadas, no relatório da equipa, de forma específica, quais são essas necessidades experimentadas pelos professores. Mais adiante, avançar-se-ão alguns dados, considerando-se a opinião dos sujeitos da investigação, bem como outras avaliações posteriores à recolha dos dados empíricos.

Por último, em reunião de professores, realizada dia 7 de setembro de 2016, o diretor sensibilizou os presentes para um projeto de supervisão pedagógica, com uma eventual componente de coadjuvação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos docentes. Esta interação viria a ser operacionalizada por pares pedagógicos que para tal se voluntariassem.

1.3. O cruzamento de olhares – os professores e as estruturas de gestão e supervisão pedagógica

O cruzamento de olhares que em seguida se desenha decorre das entrevistas efetuadas no âmbito do presente trabalho e constitui, a nosso ver, uma visão privilegiada, porque plurifacetada, de elementos que conhecem o quotidiano escolar, os procedimentos, ou que participam na gestão e orientação pedagógica da instituição.

Assim, consideramos que, da auscultação efetuada aos docentes entrevistados, resulta um desenho crítico, mas íntimo, dir-se-ia que pode sentir-se o pulsar da escola, dado o procedimento decorrente das entrevistas não estruturadas permitir respostas fundamentadas, para além de provocar nos sujeitos alguma reflexão.

Consequentemente, podem confrontar-se alguns pontos de vista que, embora *a priori* pareçam antagónicos, numa segunda análise poderemos perceber que configuram diferentes facetas de uma mesma realidade. Os aspetos focados, não obstante alguma disparidade, constituem um mosaico esclarecedor. Optámos por dar a palavra aos sujeitos da investigação, limitando-nos a um breve enquadramento.

1.3.1. Afinidades, tradições e mudança

Nalguns professores existe um sentimento de pertença muito forte em relação à escola porque a frequentaram enquanto alunos. Com efeito, muitos dos professores da escola, e pelo menos cinco dos entrevistados são antigos alunos, o que contribui para o estreitamento de laços e uma maior identificação entre o pessoal docente e a instituição. Alguns dos sujeitos confirmam-no:

[...] que eu conheço muito bem, porque foi meu professor, e meu amigo... (EL)

[...] a relação emocional que eu tenho com a instituição... (E1)

Quanto à escola em geral, tem características muito próprias, tomando como ponto de partida a visão de quem vem ou veio de fora. Sendo uma escola de matriz tradicional, possui uma população escolar muito empenhada, para quem os resultados se revestem de imensa importância, dadas as elevadas expectativas. O desafio consistirá numa formação integral, virada para o desenvolvimento ao longo da vida e que ultrapasse os resultados momentâneos. A própria escola, dotada de uma certa flexibilidade, não impõe padrões muito rígidos, mostrando-se flexível, relativamente a outros estabelecimentos. É, no entanto, dotada de um peso institucional muito forte, visto ser, na cidade, uma escola de referência, virada para os resultados.

[...] . é uma escola mais tradicional. (EK)

Os alunos andam muito focados nos resultados dos testes. (EK)

Esta escola tem turmas enormes. (EK)

Aqui noto mais flexibilidade. (EK)

Fazer-lhes ver que a aprendizagem não é só o resultado do teste. (EK)

São miúdos simpáticos, educados, trabalhadores, com quem se pode ir mais além...(EK)

[...] tem melhorado, mas o peso institucional da nossa escola é ainda muito forte. (EL)

[...] na cidade, é uma escola de referência pública. (EL)

Um outro aspeto que sobressai após a análise dos dados tem a ver com a alteração considerável nos quadros, já que trinta por cento do corpo docente se aposentou no primeiro lustro do século XXI. Tal ocorrência é ainda encarada com alguma perplexidade e interpretada de modos diversos, como uma perda ou

como uma mais-valia, já que permite a renovação e o renascimento da instituição:

[...] deixou de haver referências nos grupos disciplinares, em muitos deles desapareceu... antigamente havia referências que eram quase consensuais... isso deixou de haver – e nalguns grupos não existem, simplesmente – isso é um problema! (EB)

[...] casos de pessoas que ficaram muito azedas, muito amargas, e puseram em causa o sentido da sua carreira profissional e depois até se reformaram... (EG)

[...] houve grandes mudanças na educação e as pessoas não conseguiam acompanhar, algumas mudanças não faziam mesmo sentido para elas [...] foram muitas pessoas. (EG)

No entanto, a adaptação às novas regras que enformam o quotidiano docente, não obstante as resistências e desconfianças iniciais, também produziu o reajustamento e crescimento de alguns professores, e há quem considere útil a evolução que a escola tem sofrido:

Produziu-se muito, as pessoas arriscaram novas experiências e viram-se em situações em que nunca se tinham visto antes, e isso é bom, mesmo que naquele momento possa ser um bocadinho traumático, porque torna as pessoas inquietas, e a inquietação permite progressão. (EG)

[...] e eu acho que nós vamos no caminho certo. (EG)

1.3.2. A direção e a mudança

As perceções dos entrevistados desenham uma malha de interações fluida e complexa, dando particular relevância ao diretor, dado o poder executivo que detém. Neste sentido, conforme o entendimento de alguns dos sujeitos do estudo, se é um facto que o cargo de diretor é unipessoal, nesta escola o trabalho da direção é sentido por muitos como um trabalho de equipa, como pode verificar-se quando os entrevistados referem recorrentemente “a direção”.

Por outro lado, a figura do diretor é vista como incontornável sempre que estão em foco as lideranças intermédias, dada a sua relevância, quer no processo de seleção, quer na delimitação do âmbito de ação destas lideranças:

[...] com a atual legislação e com as funções que são atribuídas ao diretor, em termos de coordenação das atividades letivas e não letivas, o diretor tem um papel muito importante. E nessa medida o coordenador de departamento deve ter a sua ação conjunta com o diretor. (ED)

É do projeto de intervenção do diretor que decorre o projeto educativo, pelo que, ao ser selecionado pelo conselho geral, a partir da definição da sua “missão” delinea o caminho a percorrer pela instituição. Quaisquer mudanças, quaisquer adequações ou reformulações têm no diretor, se não o motor, o árbitro decisório por excelência. Daí a importância desta liderança de topo. É também na medida em que as lideranças intermédias se encaixam e ajudam à operacionalização do seu projeto que os diretores as entendem e as utilizam.

[...] uma boa direção com uma má gestão intermédia, não funciona, na minha opinião, ou funciona mal, porque, mesmo que a direção tenha grande abertura com os colegas e com toda a gente, está, de certo modo distante dos grupos. Portanto, quem, no fim, faz eco das ideias da direção e da política da escola são os coordenadores e os coordenadores de área disciplinar, porque são aqueles que estão no terreno, que ouvem as pessoas e que devem ser os elos de comunicação, criticando... ou não, desenvolvendo as ideias que vêm de cima. (EM)

Sendo embora o diretor o grande decisor da escola, as grandes opções carecem do aval do conselho geral, que tem, por vezes, tomado uma posição crítica face a algumas decisões. A ação do diretor, por ter optado por mudanças significativas no que respeita a procedimentos e normas várias, é entendida, por alguns, como uma evolução positiva, já que apetrechou a escola de ferramentas tecnológicas que facilitam o trabalho dos professores:

[...] a direção tomou este ano várias atitudes e várias posições: alterações de estratégias - reviu a questão das OTE (ocupação dos tempos escolares). Instituiu as entradas com cartão magnético. Adquiriu o programa “inovar” que trouxe qualidade à escola. Reviu a posição das visitas de estudo no terceiro período –a direção e o pedagógico eram contra. Abriu, acho que aqui abriu os horizontes –no interesse dos alunos – este ano há visitas de estudo no terceiro período. [...] No entanto, julgo que deveriam estar mais próximos dos professores. (EA)

Também no que se refere à forma de perceber a mudança, comportamentos e opiniões divergem: as normas decorrentes da nova organização dos procedimentos, nomeadamente as que se prendem com a entrega de documentos relativos à planificação das aprendizagens e à avaliação dos alunos, não foi bem recebida por alguns docentes, pois é percebida como uma falta de confiança no seu trabalho. Deste modo, gerou-se algum descontentamento, pois algumas pessoas consideram que não foram ouvidas e não percebem a razão do acréscimo de trabalho, que consideram burocrático.

[...] o conjunto dos documentos que são necessários, com os quais eu não concordo...(EA)

[...] há uma liderança forte, aparentemente forte, ou teoricamente forte, que não quer grande confronto, que não quer grande crítica, e, portanto, é para fazer, é para tal, é assim, e a relação com as pessoas, o diálogo com as pessoas, acho pouco. (EM)

[...] as pessoas sentem-se coagidas caso sejam dirigidas e têm horror a serem dirigidas porque acham que isso é uma pressão sobre o seu trabalho. (EF)

Será que alguns professores consideram que estes procedimentos são mera burocracia que vem avolumar o trabalho sem efeitos práticos efetivos, e por isso os põem em causa, como sublinha Hargreaves (1994)? Este autor julga necessário que os professores sintam e entendam, em termos práticos, a utilidade das alterações introduzidas.

Não obstante, os entrevistados constataram que, neste aspeto, pode notar-se uma evolução positiva da atitude da direção, demonstrando maleabilidade. Há a constatação de que os procedimentos são revistos e melhorados, muitas vezes a partir de sugestões do corpo docente:

[...] a direção reviu algumas das suas estratégias do ano passado para este ano, houve uma abertura muito grande. (EA)

E estão abertos à crítica. Podem não reagir muito bem, podem não ouvir, mas, passado algum tempo, eles ponderam e nota-se que há uma alteração. E isso é muito positivo. (EA)

Eu gosto desta direção até dizer chega, a sério que gosto! (EJ)

Por outro lado, há também a perceção de que esta preocupação com a normalização de procedimentos, por parte da direção, tem por base critérios de gestão e supervisão comumente aceites e de uso consensual na grande maioria dos estabelecimentos de ensino, desmistificando-se as iniciativas em causa. A tônica é posta, neste caso, sobre a reação dos docentes, os seus hábitos e crenças, isto é, a cultura da escola:

Foi quase um ato administrativo normal, que estava enraizado em muitas escolas e que aqui estranhamente não estava. (EB)

E acham que há muitos papéis para preencher, mas há sempre um que diz “Vocês deveriam estar noutra escola!” (EH)

Reagem mal, no início, mas depois tudo funcionava bem! (EI)

Note-se, a este respeito, a opinião de Hargreaves e Fink (2007), que chamam a atenção para as dificuldades de implementação de mudanças rápidas que

impliquem uniformização de procedimentos, já que podem ser entendidas pelos docentes como um atropelo e um desrespeito. Deste modo, defendem estes autores as mudanças lentas, estabelecidas a partir da conexão entre as redes de liderança, integrando as vontades de todos, de modo a tornar o processo sustentável; caso contrário, o stress e a resistência à mudança podem pô-lo em causa.

1.3.3. O conselho pedagógico – deliberação ou consulta?

O entendimento que alguns professores têm do conselho pedagógico parece espelhar uma perspetiva crítica e distanciada:

O pedagógico agora é um clube! (EJ)

Muitos entrevistados mostraram-se extremamente críticos quanto ao funcionamento do conselho pedagógico, pois tendem a considerá-lo como mera forma de formalizar as decisões da direção, apresentando-as como deliberações colegiais:

[...] por vezes, o conselho pedagógico tenho a sensação de que é apenas um momento de transmissão, ou um conselho de transmissão de informação. (EA)

E acredito que o pedagógico até tenha discutido, que haja opiniões diferentes – mas, neste momento, na minha opinião, parece-me que existe uma liderança, nos últimos tempos, um pouco autoritária. E a exercer a autoridade com algum autoritarismo – isto sem querer agredir ninguém, mas é o que nós temos sentido. (EM)

É levantada por vezes a questão da representação, havendo quem conceba que o pedagógico deveria ser um conselho representativo da vontade dos professores. Os docentes apreciam que as suas solicitações sejam tratadas em conselho pedagógico, sentindo-se defraudados se tal não acontece.

[...] o conselho pedagógico tem de ser um órgão transparente, isto é, as decisões do pedagógico devem ser transparentes, porque as decisões do pedagógico devem partir das bases – até parece que estamos a falar de política – e as bases são os professores. (EA)

Não é que não representem os professores e os grupos (...) em determinados momentos o pedagógico funciona um bocadinho como um... apenas o transmissor da mensagem da direção. (EA)

O pedagógico deveria representar - lá está a pirâmide invertida! - eu acho que o pedagógico deveria representar mais os professores. Portanto, os coordenadores disciplinares, ou de departamento, deveriam representar mais os professores do que representar a direção nos departamentos. (EA)

Alguns professores manifestaram o desejo de conhecer com minúcia o modo como os assuntos foram tratados, as votações a que se procedeu, qual a contribuição dos coordenadores para a discussão e qual a sua posição.

Questiono muitas vezes, por exemplo, como é que decorreu a votação. Se foi por unanimidade, se foi por maioria, portanto – e acho que essa informação deveria passar aos departamentos. Lá está – também culpo aqui os professores, porque os professores são pouco participativos. (EA)

[...] nalguns assuntos às vezes não se percebe bem se o pedagógico concordou com a direção ou não, porque às vezes há assuntos que vêm cá para fora e nós tomamos como – o pedagógico decidiu ou a direção decidiu... essa distinção às vezes fica pouco clara, parece que não vem o “feedback” da discussão, porque nós, quando recebemos as atas do pedagógico, recebemos um resumo de decisões que foram tomadas. (EM)

[...] foi consensual... Não foi consensual, porque eu sei que há membros do conselho pedagógico que não concordaram com esse consenso. (EA)

[...] nem sempre a informação passa adequadamente ou em quantidade suficiente. [...]. Sobre as questões de natureza pedagógica, eu acho que as sínteses deveriam refletir a reflexão que foi feita, diferenças de opinião, inclusivamente, e o que é que daí resulta. E isto em relação a tudo: critérios de avaliação... este tipo de coisas... aos apoios... etc. Portanto, primeiro, a questão da passagem da informação; segundo, aquilo que é feito propriamente dito, [...] é um problema antigo. [...] aquilo que é lá pensado, aquilo que é lá discutido – não tem suficiente visibilidade, o que leva as pessoas, o comum dos professores, a sentir-se dissociado do conselho pedagógico [...]. Quando se diz «Ah, eles decidiram!». Não, eles somos nós. Somos todos – são os nossos representantes. Agora, temos que perceber melhor como é que funcionam as coisas. (EN)

[...] o trabalho cooperativo – que, na ideia, em minha opinião, é muito interessante, mas as pessoas questionam como é que aquilo nasceu. E não me passa pela cabeça que não tenha havido alguma reflexão sobre o assunto, seja no conselho pedagógico, seja na direção geral da escola – tem de ter havido alguma reflexão. E, portanto, achava interessante que essa reflexão fosse divulgada, fosse partilhada, que as pessoas entendessem aquilo que se passa. (EN)

De facto, alguns professores põem em causa a transparência deste órgão, bem como a sua capacidade de representação da vontade dos docentes. Há um problema de confiança, porque a mensagem não passará como seria desejável, ou então passa por muitos mensageiros. Isto é, é elaborada uma síntese no final de cada conselho pedagógico que é depois distribuída, via *email*, pelos docentes da escola. Tratando-se de uma síntese, não se discriminam pormenores, o que não obsta a que as atas retratem fielmente o ocorrido. Se há assuntos a discutir pelos professores da escola, eles são abordados em reunião de grupo. Ora, esse procedimento amplia a distância entre os professores e o conselho pedagógico. Perguntamo-nos se não seria preferível que, nos conselhos de departamento, se discutissem assuntos comuns à escola e os grupos tratassem as matérias específicas da sua área disciplinar. Tal permitiria esclarecer muitas dúvidas e discussões multidisciplinares enriquecedoras.

Eles não decidem as coisas sem os grupos serem auscultados. Para já não decidem – o conselho pedagógico não é um órgão deliberativo. É um órgão consultivo. (EN)

Como pode inferir-se da última citação, o facto de o conselho pedagógico ser um órgão meramente consultivo esvaziá-lo-á, eventualmente, aos olhos de alguns, de significado, no sentido em que nele se cruzam os pareceres dos professores, veiculados pelos coordenadores, e as determinações da direção. Se, na realidade, este conselho se confinar à veiculação da informação, questionamo-nos sobre se desempenhará cabal e totalmente a sua função de órgão colegial de reflexão, e não apenas de representação.

1.3.4. Departamentos e grupos: relevância, representatividade e afinidades

O grupo disciplinar era o espaço por excelência de interação entre docentes e é ainda o lugar privilegiado de discussão e reflexão. Foi com estranheza que se encarou o departamento, que não constitui ainda um espaço identitário, não se verificando, em muitos casos, grandes afinidades entre os grupos:

[...] o grupo sente-se mais coeso e gosta mais de trabalhar entre os pares mais afins. (EC)

A proximidade, no que diz respeito à formação académica, entre os professores da mesma disciplina ou área, é potenciadora de uma maior interação a nível didático, que se vai aos poucos alargando aos departamentos, principalmente em áreas afins, como as línguas estrangeiras, a Biologia e Geologia e a Física.

Por outro lado, a proximidade e afinidade com os coordenadores de área disciplinar contribui para a grande relevância e influência das lideranças a este nível no trabalho quotidiano dos docentes:

[...] será aquele com conhecimento mais profundo da didática da disciplina, é mais ao nível das didáticas. Pode também atuar na questão dos critérios, é evidente, mas é aquele indivíduo que se distingue do coordenador de departamento porque é ele que poderá fazer a ponte mais com a disciplina em si, pronto, e estará mais dentro de questões mais práticas. (EB)

O departamento é considerado um conceito novo, pois, embora esta estrutura esteja prevista por lei há anos, nunca a escola se estruturou de acordo com ela a não ser do ponto de vista formal, já que os departamentos reúnem esporadicamente. Por isso, os professores identificam-se com os grupos

disciplinares, no seio dos quais discutem assuntos da disciplina, mas também da escola enquanto organização. Tal influi na forma como o departamento é percebido pelos entrevistados, os quais foram, de certa forma, unânimes em referir a artificialidade subjacente à sua configuração:

[...] o conceito de departamento é novo e tem que ser trabalhado, temos que tomar consciência da realidade que [...] designa, isto é, o departamento reúne vários grupos, e durante muito tempo os grupos eram tidos, ouviam-se, percecionavam-se como unidades autónomas [...] certa rivalidade, [...] mesmo em disciplinas afins. (EG)

Aqui se lembra o pensamento de Sanches (2009), a propósito da governação da escola, quando chama a atenção para as diferentes posições face à liderança tanto por parte de investigadores (citando Little, 1988, e Wasley, 1991), quanto por parte dos professores, nomeadamente quanto à “necessidade, paradoxos, confusões e contradições, que aumentam quando se passa da teorização ao exercício de posições novas e de mais responsabilidade” (p. 133).

Perguntamo-nos se, eventualmente, alguns destes professores tomariam como seu o princípio dos saberes compartimentados, embora deste decorram visões parcelares do mundo, consoante a área de especialização. Tal ponto de vista, de acordo com o que é afirmado por Sanches (2009), opõe-se ao paradigma da complexidade, que faz a síntese entre as visões simplistas, numa lógica de conhecimento multidimensional, na consciência do sentimento de incompletude que conduz à articulação entre unidade e diversidade. A interação, defendida por Sanches, a articulação, a procura de pontos em comum e redes parece não ser entendida como prioridade.

Assim, de acordo com o parecer de alguns sujeitos, aparentam ser ténues os laços entre o coordenador e o departamento. Não está institucionalizado, nesta escola, o departamento como espaço de reflexão conjunta e de articulação entre várias disciplinas afins com uma coesão efetiva e atividade sistemática, o que acaba por se traduzir num certo vazio identitário. As reuniões e interações em sede de departamento são pontuais, por isso a coesão é apanágio dos grupos. Tal realidade prende-se também com a articulação entre a direção, os departamentos e as coordenações de área disciplinar.

Os coordenadores de departamento têm um papel muito pouco ativo, porque praticamente é esvaziado de qualquer poder de decisão ou de qualquer autonomia face à direção ou face aos próprios colegas. (EF)

Foi por alguns vincada a questão da desvalorização das lideranças intermédias, não apenas em termos de legislação, mas também na forma como as pessoas que desempenham os cargos os encaram e os exercem, entrevendo-se críticas ao seu perfil e desempenho:

[...] há uma desvalorização, pela legislação, dessas estruturas intermédias: diretores de turma, coordenadores de departamento, coordenadores de área disciplinar. Acho que deviam ser mais valorizados, mas também valorizarem-se mais. (EA)

No entanto, as lideranças de topo têm consciência da importância e do papel determinante das lideranças intermédias. Consideram, por isso, que da sua eficácia depende, em grande parte, o sucesso da escola:

[...] são [coordenadores de departamento e de área disciplinar] cargos que fazem toda a diferença na eficácia da escola. [...] As lideranças são motores. (EC)

Alguns professores veem nos cargos de coordenação, como essencial, a função de representação antigamente atribuída ao “delegado de grupo”. Por isso, não concebem as funções desempenhadas na atualidade pelas lideranças intermédias num contexto alargado, que inclui a representação, mas também a supervisão e a orientação. Outros tendem a valorizar a hierarquia e orientação, por isso consideram o coordenador de departamento um “chefe” não passível de contestação:

[...] ainda não há uma aceitação de liderança como liderança efetiva [...] E não sentem que seja um chefe, do ponto de vista da liderança, alguém que dirige, alguém que tem que fazer um determinado tipo de orientações. As pessoas vivem muito ainda num pressuposto democrático. (EF)

Outros ainda julgam que o problema essencial se prende com a representatividade dos grupos, embora alguns elementos reconheçam que a diminuição do número de membros do conselho pedagógico é facilitadora de um funcionamento mais dinâmico deste órgão colegial:

Portanto, [...] neste novo modelo, teoricamente a ideia era boa, porque era ter menos gente no conselho pedagógico, e, portanto, com grupos mais pequenos trabalha-se mais facilmente, mas acho que se perdeu a capacidade de analisar questões mais específicas [...]. E às vezes a pessoa possivelmente sabe muito mais em termos do seu próprio grupo. Acho que se perdeu aí um bocadinho da eficácia no tratamento dos problemas. (EM)

No que respeita aos processos de decisão, a questão do envolvimento e participação dos docentes é equacionada. Como já foi referido, os consensos em sede de conselho pedagógico são por vezes alvo de questionamento de

alguns docentes. Notando-se alguma falta de envolvimento por parte dos professores nos conselhos de docentes, algumas decisões, não obstante a consulta prévia efetuada, acabam por ser percebidas como não participadas, com todas as consequências que tal acarreta em termos de desenvolvimento de projetos de trabalho. Por outro lado, algumas alterações emanadas da tutela implicam, por vezes, o saltar algumas etapas, o que vem despoletar desentendimentos difíceis de superar:

[...] as lideranças não podem perder as pessoas, é o pior que acontece. Se se perdem as pessoas, não se lidera nada. (EC)

Por outro lado, o facto de o poder de decisão estar primordialmente do lado do diretor, embora mediante consulta ao conselho pedagógico, implica, na opinião de alguns, um esvaziamento das coordenações. Não obstante, a ação do coordenador de departamento é vista por outros como motor de reflexão conjunta integradora dos grupos do departamento, para além da sua função de assegurar a normalização de procedimentos.

[...] é muito importante a questão da liderança, não tanto em termos de controlo. Se houver uma filosofia de escola mais virada para a reflexão e se nós conseguirmos que os professores pensem sobre a sua própria ação, sobre as suas próprias atividades e reflitam sobre os seus resultados, consegue-se [...] melhorar a escola e os professores, do ponto de vista profissional, melhoram também. (ED)

Atualmente, a coordenação de departamento funciona como “charneira” entre hierarquias. Tal facto prende-se não apenas com a alegada artificialidade ligada por muitos à conceção de departamento, mas também com a autonomia que alguns grupos prezam sobremaneira. No entanto, também se verificam esforços de normalização e unificação de procedimentos entre alguns grupos afins.

Em suma, a conceção de departamento está ligada ao conceito de artificialidade, talvez porque, na escola, os grupos funcionam de modo muito autónomo, sendo o departamento uma construção formal, facilitadora da logística em termos de constituição do conselho pedagógico, da passagem da informação e de garantir o respeito pelos normativos legais. Conforme afirma Hargreaves (1994), a balcanização prolifera, mormente porque cada docente mostra propensão a ver-se apenas enquanto professor desta ou daquela disciplina, não dando relevância particular à articulação dos saberes.

Constatam-se, em síntese, diversos pontos de vista relativamente aos departamentos curriculares – os que os veem como espaços de interdisciplinaridade que interagem entre si:

[...] e esta realidade do departamento, para além de ser útil em termos logísticos, é útil porque permite a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Nós podemos, porque somos disciplinas afins, mostrar aos alunos que a realidade é a mesma [...], o que não quer dizer que não trabalhem com outros departamentos. (EG)

ou como lugares de orientação e convergência numa lógica hierárquica:

Funciona um pouco como charneira entre uma situação mais acima e outra mais abaixo, cria uma certa unidade [...], criando, dentro de cada departamento, um conjunto de orientações de modo a que as pessoas todas entendam que há problemas que são comuns, e portanto dessa maneira é mais fácil começar a trabalhar determinado tipo de temas [...] para depois comparar os departamentos entre si. (EF)

ou ainda como espaço de difusão da comunicação e de dinamização da colaboração, pese embora que esta se institua privilegiadamente no seio dos grupos:

A coordenação de departamento é uma estrutura intermédia muito importante, porque faz a ponte entre as decisões da direção e os grupos, ou seja, tenta fazer com que a informação chegue adequadamente, dinamizar o trabalho colaborativo, que neste momento é absolutamente essencial, porque temos mais carga horária, mais tarefas, e sentimo-nos um bocadinho perdidos... (EK)

As conceções, no que se refere a perfis e competências, no que às lideranças intermédias diz respeito, não são similares em todos os sujeitos da investigação, muito pelo contrário. Grande parte dos entrevistados dá grande relevância ao perfil dos líderes; no entanto, há muita vacilação, diríamos, quando se trata de delimitar as competências de cada cargo de coordenação, tal como no que concerne aos órgãos colegiais.

No que respeita à definição do perfil do coordenador de departamento, há quem considere que qualquer docente poderá coordenar um departamento, desde que saiba dar aulas e tenha um mínimo de tempo de serviço e competências, partindo-se do pressuposto de que todos são líderes ou têm potencialidade para vir a sê-lo:

[...] todas as pessoas deveriam ter perfil [...] porque conhecem o sistema, são professores, sabem o que é dar aulas, sabem o que é coordenar ou conhecem mais ou menos o trabalho do colega do lado... (EH)

A grande maioria valoriza as competências de liderança e as relações interpessoais como qualidades essenciais do coordenador de departamento,

bem como o conhecimento da escola e a experiência em cargos de coordenação:

[...] alguma experiência de outros cargos [...], algum conhecimento da legislação [...], que se identifique com a identidade da escola. (EA)

[...] alguém que conheça a escola [...] toda a estrutura da escola, os objetivos da escola, o tipo de alunos da escola e, fundamentalmente, os professores da escola. (EK)

As lideranças de topo valorizam as capacidades de liderança, mencionando, também, o reconhecimento consensual pelos pares, na linha do que é afirmado por Lima (2008):

[...] um professor de referência no departamento, de preferência com muito tempo de serviço, com capacidades de liderança, de trabalho, e sobretudo considerado nessas suas facetas pelos seus pares. (EB)

Relevam também a vontade com que as pessoas desempenham os seus cargos:

[...] têm que ser dialogantes, não podem ser pessoas com um perfil muito fechado, mas têm de articular com os colegas. E têm de fazer isso com vontade. (EC)

A formação na área, embora seja considerada importante, não é julgada fator primacial, partindo-se, segundo pode deduzir-se, do pressuposto de que a liderança seja uma capacidade inata. No entanto, é dada grande relevância, pelas lideranças de topo, à eficácia interventiva do coordenador, mormente no que concerne à resolução de ocorrências que requerem uma ação imediata.

Os que detêm a experiência no cargo referem a importância da consensualidade, da facilidade nas relações interpessoais, da capacidade de influenciar os grupos, de veicular informação e de representar os colegas, bem como do conhecimento aprofundado, quer da escola, quer da legislação: competências pessoais e capacidades técnicas. A importância da formação não foi apontada por todos. Sanches (2009) considera de grande relevância a ligação à comunidade, mas também a disponibilidade para trabalhar em grupo, o apoio aos colegas e a valorização das suas qualidades, para conseguir a melhoria das práticas. Refere ainda a importância de atender e integrar as ideias dos professores, construindo a missão estratégica da escola como espaço de resposta às suas aspirações. Os aspetos burocráticos, embora necessários ao bom funcionamento das instituições, não devem preponderar. Assim, a simplificação e a funcionalidade dos documentos deveria, talvez, ser considerada no momento da sua criação.

[...] muita paciência: tem de ter um perfil [...] de alguém que sabe que tem que transmitir determinadas orientações que são da própria direção; tem de ter também a capacidade de fazer ver aos seus colegas [...] que não é um mero veículo transmissor de informação, porque assim, para isso, envia-se as coisas por correio; tem de ter alguma independência, tem que tentar criar algum sentido crítico junto dos colegas, debater as questões, de modo a que as coisas possam ser discutidas e as várias sensibilidades possam depois ser tratadas a nível mais elevado, da direção. (EF)

[...] bem, em termos de legislação, o coordenador devia ser uma super pessoa, mas [...] o importante é ter a capacidade de ouvir, de saber ouvir... a capacidade de comunicar [...] associada a uma dimensão de liderança – [...] o saber aconselhar, ... ouvir o professor como pessoa, tentar perceber algumas situações que ocorrem nas escolas e porquê... E não tanto a parte do controlar, mais burocrático [...], tem que ser um conhecedor dos documentos da escola e da filosofia da escola, tem que ser um profissional [...] competências técnicas...(ED)

[...] têm que ser pessoas com muito bom senso, [...] que não estão a defender nem o seu lugar nem o lugar dos amigos, têm que ser pessoas que têm que se colocar nos sapatos do outro, do avaliado, ou do outro que elas lideram.(EG)

[...] implica que a pessoa já tenha ultrapassado esta história das capelinhas e perceba que a sua disciplina não é central, é uma entre muitas, e tenha uma relação de estado comos outros grupos disciplinares e não faça do seu o centro do departamento. (EG)

A formação é importante, mas também depende do que as pessoas fazem com a formação que têm. Isso depende do perfil pessoal da pessoa, se tem de facto capacidades de liderança, se tem conhecimento científico, se tem conhecimento pedagógico. Isso é que são valores importantes, mas é preciso conhecer as pessoas. E não há nenhum decreto-lei que consiga ir por aí sem entrar num domínio mais subjetivo. (EB)

Em suma, valorizam-se as competências pessoais, o conhecimento da instituição e a capacidade de distanciamento relativamente ao grupo de origem.

Os coordenadores de área disciplinar mostraram, de uma forma geral, uma visão bastante pragmática do perfil do coordenador de departamento, destacando a capacidade de harmonizar, de ajudar, criar consensos, mas também de verificação do cumprimento das normas e pressupostos. As lideranças de topo tinham definido, genericamente, perfis mais diluídos e centrados na capacidade de liderança.

Em suma, as competências técnicas e de coordenação dos coordenadores de departamento, como o aconselhamento e as recomendações, foram particularmente valorizadas pelos coordenadores de área disciplinar, talvez como forma de ultrapassar uma prática de gestão paralela de grupos e departamentos, já que não se verifica a construção de uma matriz identitária, um todo coeso em termos departamentais. A articulação entre grupos é efetuada a nível de procedimentos e uniformização de alguns documentos, mas ainda não se funda num pulsar conjunto, ponderado e reflexivo, como seria desejável, pois a tónica é sempre ou quase sempre posta no grupo:

[...] uma pessoa de consensos [...], conhecer cada coordenador e relacionar-se com eles [...], ter espírito de liderança [...], uma pessoa que saiba ouvir, saiba orientar [...], que se mova em todos os campos, quer na relação que estabelece com a direção, no pedagógico, que saiba representar bem [...], uma voz ativa, que se saiba fazer ouvir e defender. (E1)

Valorizam-se também o percurso, a experiência e a capacidade de liderança:

[...] deve ser uma pessoa que tenha capacidade de fazer articulação entre os diferentes grupos disciplinares [...], de representar os diferentes grupos disciplinares em pedagógico, nas estruturas da escola, e acima de tudo [...] uma pessoa já com alguma experiência de passagem por vários currículos, nomeadamente no grupo onde trabalha; também de preferência que já tenha passado por outros lugares da escola (EM)

[...] conhecer a maneira de trabalhar dessas pessoas e ser um líder, ou seja, [...] um maestro [...], fazer com que elas trabalhem bem em conjunto, que haja harmonia no departamento, que as pessoas confiem no coordenador de departamento, que saibam que ele está lá para ajudar, mais que para penalizar [...].(EK)

E há quem aponte para a importância da formação dos coordenadores, não se especificando, no entanto, a área a trabalhar. Não obstante, de um modo geral, privilegiam-se o perfil e a experiência:

[...] muito importante é também a formação dos próprios coordenadores. (EK)

Quanto às competências do coordenador de departamento, as concepções encontradas são, de certo modo, díspares. Vários foram os entrevistados que restringiram a função do coordenador de departamento à transmissão hierárquica da informação:

[...] tem de transmitir o que vem do pedagógico, ou o que tem de levar ao pedagógico. (EC)

[...] essencialmente através da passagem, o mais urgente possível, da informação das decisões que são tomadas em conselho pedagógico e de outras coisas da escola (...) E tento também que passe para as instâncias superiores aquilo que os professores do meu departamento sentem. (EE)

As lideranças de topo consideram essencial o reconhecimento das qualidades do coordenador de departamento pelos professores como fator facilitador do desempenho do cargo, em que incluem essencialmente a transmissão de informação e a supervisão hierárquica, enquanto verificação do cumprimento de normas e procedimentos. A supervisão é frequentemente encarada no sentido de controlo, sendo, nesse aspeto, e por consequência, concomitante, de certo modo, com as tarefas dos coordenadores de área disciplinar, as quais se inserem, não obstante, na didática das disciplinas. Por exemplo, refere-se o controle do cumprimento dos critérios de avaliação como tarefa dos

coordenadores de departamento, embora essa seja considerada, também, uma competência dos coordenadores de área disciplinar, isto é, há um duplo controlo hierárquico. Neste contexto, não chega a mencionar-se a responsabilidade do conselho de turma, espaço consagrado à apreciação da evolução das aprendizagens dos alunos:

[...] é importante que faça reuniões com os diferentes coordenadores de área disciplinar, para receber informações para levar para o pedagógico e depois para receber a resposta do pedagógico. O passar da informação é fundamental. [...]. Tem que haver transparência e objetividade.” [...] ... uma pessoa de referência no departamento para depois poder atuar em termos de supervisão, porque uma pessoa não reconhecida, olhada com desconfiança, terá o seu trabalho muito mais complicado (EG)

[...] é sobretudo fazer a ponte entre a direção e o conselho pedagógico, é ter um papel muito importante em termos de supervisão, de garantia de cumprimento de critérios, também, embora isso esteja às vezes descentralizado para os coordenadores de área disciplinar. (EB)

[...] a supervisão pedagógica funciona em termos da verificação dos (...) critérios de avaliação, se estão a ser cumpridos. (EE)

[...] supervisionar o trabalho de cada coordenador de área disciplinar. (EI)

O aconselhamento do coordenador restringe-se, geralmente, à área pedagógica, dados os constrangimentos na da didática. Não foi dada grande importância à deteção das necessidades de formação, informação que é vulgarmente solicitada aos grupos.

[...] conselhos sobre a forma de estar e lidar com determinado tipo de problemas, isso um coordenador de departamento pode fazer, independentemente da disciplina que tem. (EB)

[...] se o coordenador de departamento detetar alguma falha, mesmo que ela não tenha sido detetada quando da recensão das necessidades de formação...(EB)

Por outro lado, a expressão “supervisão” é sinónimo, para muitos, de avaliação de professores, perceção também restritiva, que onera de modo pouco positivo o sentido da expressão. No entanto, de acordo com a lei, são os coordenadores de departamento que integram maioritariamente a secção de avaliação do desempenho docente. Por isso, é sua a responsabilidade de avaliar, embora já não a de observar a prática letiva para fins de classificação.

[...] fazem parte da secção de avaliação do desempenho docente (SADD). [...] A avaliação dos professores é um assunto muito sensível e convém que seja liderada pelas pessoas que, à partida, são mais reconhecidas pelos seus pares [...], isso é facilitador do trabalho. (EB)

[...] o professor mais graduado para fazer a supervisão [...] eu penso mais no avaliador, mas pode ser um colega que faça a avaliação e a supervisão. As coisas estão ligadas. (EC)

Não obstante, a supervisão é também vista por alguns enquanto ligada à ideia de verificação, de medição de processos e procedimentos para alcançar a melhoria.

Não se pode produzir sem se avaliar para melhorar. Isso implica também a supervisão [...]. É preciso a verificação constante, sistemática, daquilo que se está a fazer. E isto é supervisão. E depois é preciso também avaliar as pessoas. E sobretudo avaliar as práticas [...] para ver aquilo que está bem, e o que pode ser melhorado, o que não está mesmo bem, que é preciso alterar. (EG)

Funções consideradas relevantes por muitos são a representação e participação nas decisões do conselho pedagógico, a transmissão de informação, a verificação do cumprimento de normas, muitas vezes mencionada, e o exercício da liderança.

[...] deve assegurar que as normas do conselho pedagógico são cumpridas a nível do departamento e deve, sobretudo, ter essa capacidade de liderar o departamento. (EB)

[...] os coordenadores de departamento [...] servem para tomar decisões a nível da escola, a nível do conselho pedagógico, para transmitir essas decisões e essas opiniões aos membros do departamento, mas também para fazer o contrário. (EE)

Outros aspetos referidos serão a mediação entre grupos, bem como o trabalho orientado no sentido de alcançar alguma consensualidade nas posições dos membros dos departamentos, a organização e gestão dos mesmos, nomeadamente a nível da articulação entre grupos. No entanto, a tónica é sempre posta nos projetos dos grupos, não do departamento.

[...] exigem que as pessoas nas reuniões identifiquem as problemáticas e também arranjem consensos. (EC)

[...] tratar temas transversais aos diferentes grupos, às áreas disciplinares, criar aí uma base comum [...] evitar que grupos [...] com um número reduzido de elementos [...] tratem mal determinados aspetos da prática pedagógica [...] grupos de dimensão mais pequena podem ter dificuldade em tratar determinado tipo de problemas. (EF)

[...] uma questão organizacional, uma questão operacional, também. Portanto, há aqui uma série de pessoas que tem que se gerir, em termos de gestão de recursos humanos, é muito difícil gerir pessoas, como trabalham, como devem trabalhar, gerir às vezes conflitos que podem surgir e muitas vezes surgem. Até podem não ter a mesma opinião - de facto, quando se fala em conflito, não é só conflito verbal, ou relacional, mas tem a ver também com as ideias e conceções que cada pessoa tem relativamente ao seu trabalho. (EL)

É considerada importante a verificação do cumprimento de funções por parte dos coordenadores de área disciplinar, numa lógica de desmultiplicação de competências, chamando-se, inclusivamente, a atenção para a necessidade de que o coordenador de departamento se atenha aos aspetos genéricos, sob pena

de se deixar enleiar nos laços que o ligam ao seu próprio grupo de docência, em detrimento dos outros. A este aspeto poderá acrescentar-se a gestão de conflitos, baseada no companheirismo, como é sugerido:

Não propriamente controlar, mas saber o trabalho que os coordenadores de área disciplinar estão a fazer. Para além de transmitir as informações do pedagógico. [...] vai e vem de informação [...]...se há algum problema em relação a algum colega, ou tentar ver se o coordenador de área disciplinar está a orientar como deve ser cada professor da disciplina. (EH)

[...] terá que conhecer bem os projetos de cada grupo que faz parte do departamento [...]. Tentar depois articulá-los – ver os pontos em comum [...]– e isso é que o coordenador tem que aferir. (EI)

[...] em princípio será só coordenar trabalhos. A nível de formação, por exemplo, quem tem que recolher a informação da formação de cada um dos grupos será o coordenador de área disciplinar. (EH)

[...] a sua preocupação tem de ser com as áreas de fundo, os critérios gerais de avaliação, a política de escola no que diz respeito aos objetivos gerais, à definição de objetivos gerais, de metas gerais, de estratégias. (EM)

Do ponto de vista dos próprios coordenadores de departamento, a sua função não é concebida por todos da mesma forma. Há os que consideram que o seu papel essencial se limita à transmissão de informação e à representação dos grupos em conselho pedagógico. Note-se que a representação é frequentemente interpretada enquanto representação de grupos e nem sempre de departamento – isto é, trata-se de transmitir mensagens de posições muitas vezes externas ao coordenador, caso não integre o grupo em questão, mas do qual é porta-voz. Não obstante, é dada relevância também à articulação curricular:

[...] verificar se o departamento e os grupos estão a trabalhar de acordo com as diretrizes e com as necessidades da escola [...]. Pensar na articulação curricular também – só passa a partir de uma coordenação de departamento que tem disciplinas afins... (EK)

Outros entendimentos perspetivam o papel do coordenador de departamento como uma estrutura de liderança intermédia e não meramente um transmissor de informação, isto é, atribuem-lhe a coordenação do departamento em cooperação com o diretor, pois este detém o poder decisório. Assim, defendem que a ação do coordenador de departamento deve fundar-se numa lógica supervisiva, nas suas diversas vertentes, baseando as suas intervenções e recomendações junto do diretor, do conselho pedagógico e dos colegas numa

atitude reflexiva que tenha em conta o sentir geral, bem como a evolução dos resultados.

[...]Jeu vejo-a (coordenação de departamento) com umas funções mais alargadas [...] no sentido em que é mais vantajoso considerar a melhoria da escola [...] numa dimensão de liderança, não tanto de controlo, [...] tendo o coordenador de departamento a função de orientar os professores, ajudar na direção [...]. (ED)

O papel do coordenador tem de ser de prevenção, tem de antever, tem de ajudar, para que não haja um problema. E esse papel só será eficaz se o diretor ouvir e aceitar as sugestões do coordenador. [...] Para mim, a supervisão começa aí, começa em termos de prevenção. (ED)

[...] o que se diz que se faz é a parte difícil da supervisão. [...] em termos de documentos, as pessoas dizem que fazem. E isso é o menos importante, não é? [...]. Aí terá que haver uma articulação com as reuniões que o diretor faz com os encarregados de educação [...] ouvir a voz deles. [...] às vezes são feitas críticas e/ou sugestões relativamente a práticas. (...). Tem que haver a tal coordenação entre coordenadores e diretor. Sempre que há uma reunião – e não devia ser no pedagógico [...] - mas em reuniões a nível de direção com os coordenadores [...] essas entradas não nos chegam a nós diretamente, chegam ao diretor. (ED)

É também referida como função do coordenador a determinação das necessidades de formação dos departamentos e da escola em geral. Este último aspeto perspetiva a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes como desígnio essencial da supervisão, já que melhor contribuirá para a melhoria da escola que o mero controlo, o qual, no entanto, será também uma das vertentes a considerar, tendo em vista a normalização de procedimentos e a preocupação com o serviço prestado à comunidade:

[...] associo muito uma dimensão de supervisão/ liderança, mas uma supervisão do ponto de vista do desenvolvimento profissional e não tanto uma supervisão de controlo. (ED)

Com base na identificação das necessidades de cada professor, [...] tentar promover ações de formação, mas parece-me que [...] deve divulgar e deve promover, [...] e deve ficar por aí...(ED)

[...]as pessoas ainda não perceberam muito bem qual é preciso fazer... têm consciência da dificuldade que será cumprir com algumas coisas daquilo que lá está, porque é interferir com o trabalho dos colegas, é fazer um certo policiamento [...], é mexer com as práticas pedagógicas que as pessoas acham que estão perfeitamente bem assim... e é mudar muita coisa, e tem de se ir com muita calma, porque todas as mudanças em educação são extraordinariamente lentas. (EK)

Há quem dê importância à gestão de conflitos decorrentes não apenas de personalidades diferentes, mas das conceções diversas da profissão que existem na escola.

Nós muitas vezes só sabemos dos problemas quando eles já estão muito avolumados. [...] às vezes nós podemos aprender com os problemas que os outros têm. (ED)

[...] o lidar com situações de encarregados de educação, lidar com problemas de indisciplina em sala de aula, coisas mais gerais, não tão específicas da disciplina, o coordenador de departamento pode dar também.!(EB)

Em suma, as diferentes perspetivas encontradas configuram um caleidoscópio que espelha pontos vista complementares, mas também contraditórios. Tal permitirá, talvez, concluir que o assunto merecerá discussão detalhada, no sentido de se chegar a um entendimento comum, por parte da direção, das estruturas de coordenação e do corpo docente em geral, sobre quais as funções do coordenador de departamento e as de quantos com ele interagem, pois as implicações são consideráveis.

Tal como o coordenador de departamento, o coordenador de área disciplinar é percebido como um líder, cuja atuação se processa junto de colegas com grandes afinidades no que concerne à formação inicial.

Deste modo, torna-se essencial a sua aceitação consensual e a sua capacidade de se relacionar quer com as hierarquias, quer com os professores do grupo pedagógico, que diretamente coordena:

[...] uma pessoa de consensos, que saiba gerir os conflitos, quer pessoais, quer aqueles que se vão colocando com as coisas que vão pedindo, que temos de pedir, para fazerem; tem que ser uma pessoa, portanto, que tenha algum espírito de liderança, e que se relacione bem com o grupo todo, e que cumpra, não é, deve ser cumpridora, que dê o exemplo. [...] que também se relacione bem com o coordenador de departamento, com a direção. (EI)

[...] era em relação a um caso concreto de alguém que estava a liderar, que tem uma liderança intermédia e não consegue apaziguar, não consegue... que gera conflito, é, se calhar, muito inflexível, não deixa que problematizem, porque às vezes é preciso deixar que as pessoas digam, digam, digam, digam, para descarregar as suas emoções e a seguir já são capazes de ponderar e de ter uma atitude mais racional – e portanto isto também se aprende. (EG)

É nesta figura que recai a grande responsabilidade de coordenar e supervisionar a operacionalização dos currícula e articulação vertical:

[...] deverá ser uma pessoa com um perfil ... com uma liderança, na minha opinião, não excessivamente diretiva, porque isso às vezes torna o trabalho de ligação entre as pessoas mais difícil; deve ser uma pessoa que deve ter dado diferentes currículos também. Acho que isso também facilita o trabalho de coordenação, o trabalho dos colegas. (EM)

[...] o coordenador de área disciplinar deveria estar um bocadinho mais em cima do trabalho que cada um faz. Nós falamos muito da equidade a nível da realização de testes, da avaliação, mas é muito difícil saber realmente se cada um de nós está a fazer exatamente aquilo que é suposto...[...] há sempre um colega que ou faz diferente [...] andar em cima dos colegas, para ver se fazem realmente como deve ser, é um bocado complicado. (EH)

[...] escolher também muito bem, se fosse possível, as pessoas para ficarem coordenadores de ano - muitas vezes não aparece essa figura visível, mas há sempre uma pessoa que já deu o programa há mais tempo, alguém, não que supervisiona, mas digamos que tem mais experiência e que também pode ajudar outros colegas que vão dar pela primeira vez, e isso acontece no nosso grupo; não de uma forma muito visível, não muito formal, mas informalmente as pessoas vão fazendo isto. Vão-se socorrendo de quem já deu há mais tempo – e é importante. (EM)

A função de coordenador de área disciplinar é sentida, nalguns casos, como ligada à avaliação do desempenho docente, pois, apesar de ser o coordenador de departamento o responsável pela atribuição de uma avaliação aos colegas, é prática corrente a delegação de competências no coordenador de área disciplinar.

[...] era o mais graduado, era ele que fazia a avaliação – ou avaliação/ supervisão, porque ao estar a verificar o que o colega está a fazer, está a ligar à avaliação depois, à posteriori. Mas é uma matéria muito centrada no grupo. (EC)

Os coordenadores de área disciplinar deparam-se com alguns problemas que se prendem com desempenhos a melhorar por parte de alguns professores, de difícil monitorização. Nota-se alguma preocupação com os limites da influência que o coordenador de área disciplinar poderá exercer junto dos colegas – a sala de aula é uma barreira, entre outras:

É um cargo de chefia, mas que nunca é visto pelos colegas como a verdadeira chefia, aquela chefia a quem têm que obedecer cegamente. (EI)

[...] quando entramos porta dentro, e aí o coordenador de área disciplinar pouco pode, mesmo às vezes sabendo que há problemas. (EI)

Com problemas desses, a nível da realização de testes e de avaliação, mas, pior do que isso, também de funcionamento da aula. [...] mas se a outra pessoa não, não... não reagir positivamente, a gente aí tem uma barreira. (EH)

E nós temos mais dificuldade, às vezes, em interferir, na realidade, em chamar a atenção para o trabalho do colega. (EI)

Valorizam bastante o trabalho em equipa, a efetuar em sede de grupo disciplinar, bem como o seu papel enquanto elemento organizador do espaço de trabalho e reflexão conjunto, sendo que as experiências, nesse sentido, são muito díspares, como adiante se verá.

[...] o coordenador de grupo deve supervisionar o bom funcionamento da ... da disciplina, verificar onde existem problemas, para tentar resolvê-los, em conjunto, sempre ... tentando, na medida do possível, que as pessoas se apercebam da necessidade de mudança, caso a haja. Portanto, uniformizar os testes, tentar mudar de estratégias, adotar novas práticas pedagógicas, caso se revelem ... ou produzam melhores resultados escolares nos alunos, o que nesta escola é difícil, porque eles já têm bons resultados escolares. (EK)

[...] é um trabalho muito importante - o tentar que as pessoas trabalhem em equipa, que haja uniformidade de procedimentos e de critérios, a nível de avaliação, de execução de instrumentos de avaliação e não só, da própria metodologia para o trabalho nas aulas. Eu acho que o segredo, por vezes, do sucesso em determinados grupos/ departamentos e depois na escola passa pelo tipo de ligações que as pessoas têm – e, cada vez mais, o trabalho, na minha opinião, tem de ser em equipa – na minha opinião, tem de ser um trabalho em equipa. (EM)

[...] é importante diversificarmos as estratégias, utilizando novas metodologias, utilizando os novos meios de comunicação que existem, para que eles [os alunos] os usem o mais autenticamente possível. (EK)

A coordenação de diretores de turma é uma estrutura de coordenação e supervisão que deveria trabalhar em articulação com as coordenações de departamento, pois é em conselho de turma que se procede, ou se deveria proceder, à articulação horizontal dos *currícula*, de acordo com os programas e o perfil de cada turma. Por outro lado, o conselho de turma, enquanto espaço de articulação interdisciplinar, embora seja a sede de articulações várias, poderia melhorar o seu funcionamento se as diferentes áreas disciplinares previssem, por ano, a articulação horizontal passível de ser efetuada e contemplassem esse aspeto nas planificações das diferentes disciplinas.

O papel dos diretores de turma, na escola, tem assegurado uma eficaz ligação entre esta e os pais e encarregados de educação, efetuada de forma proficiente, com a informação atempada dos pais acerca da situação escolar dos seus educandos e solicitação de intervenção quando necessário. Os pais e encarregados de educação são, como foi dito atrás, pessoas presentes e interessadas no desenvolvimento dos seus educandos.

Estas estruturas de coordenação acompanham o trabalho dos diretores de turma em termos logísticos, prestando-lhes informações e esclarecimentos:

[...] para além de transmitir informação de lá para cá e de cá para lá [...], saber mais ou menos o que é que cada um dos colegas anda a fazer, apoiar, o trabalho deles, se eles tiverem dúvidas... receber os documentos e mandá-los para trás, caso seja preciso – é mais de apoio, porque a maior parte das pessoas nem apoio precisam. (EH)

[...] o meu papel neste momento, é ajudar os colegas, se tiverem alguma dúvida, transmitir as informações do pedagógico ou da direção, aquelas que a direção tiver, e basicamente é isso. (EH)

Os problemas que surgem no âmbito das direções de turma, no que se refere a professores e a questões relacionadas com o comportamento de alunos são normalmente reportadas à direção da escola, tendo este procedimento sido referido pelos entrevistados como norma, provavelmente como forma de acelerar os processos, caso se registre um conflito. Os coordenadores de diretores de turma não são incluídos, regra geral, quer na resolução dos conflitos, quer na reflexão posterior:

[...] problemas que se passam com turmas, normalmente os diretores de turma vão diretamente à direção... ou ... às vezes, fazem perguntas, “Aconteceu-me isto assim, o que é que eu vou fazer?”. Mas quando é preciso uma decisão mais drástica ou mais oficial, vão diretos à direção. (EH)

[...] há muita dessa informação que eu poderia, ou, se calhar, deveria saber, e não sei... [...] há uma série de coisas que acontecem que têm a ver com a direção de turma ou têm a ver com os alunos das diferentes turmas, evidentemente, e que eu não sei. (EH)

[...] quando nos chega informação dos encarregados de educação - essa informação chega no momento da reunião – normalmente, portanto, depois de uma avaliação de alunos – partilhamos com o diretor, não vai à coordenadora dos diretores de turma, vamos diretamente ao diretor para ele estar informado do que se vai passar, até porque temos a informação de que os pais querem uma reunião com o diretor. Portanto, solicitam logo uma reunião com o diretor. É a primeira coisa que eles fazem quando o problema é assim um problema...(EI)

[...] quando surgiu um problema desses na minha direção de turma, eu falei com o colega visado, informei o colega que iria comunicar ao coordenador de departamento, falei ao coordenador de departamento e falei com o diretor, porque os pais iam pedir uma reunião ao diretor e eu tive que o avisar que se passava isto, e falar ao diretor... e acho que é isto... isto deve-se seguir. (EI)

1.3.5. Participação na vida da escola e subculturas

Uma das possibilidades de participação e intervenção dos professores na vida da escola estaria, a nosso ver, ligada à sua representação no conselho pedagógico e prender-se-ia, também, com o modo de seleção das lideranças intermédias. Tendo-se verificado algumas alterações no processo de seleção dos coordenadores de departamento, era com alguma curiosidade que encarávamos a perspetiva que os docentes teriam da mudança, que, não partindo de uma escolha livre, lhes dá, pelo menos, a possibilidade de escolher entre três elementos. Os coordenadores de departamento eram anteriormente nomeados pelo diretor e agora são eleitos pelos professores do departamento, de entre uma lista de três elementos selecionados pela direção, de acordo com os pressupostos legais em vigor. Ao invés, as outras lideranças intermédias, os antigos delegados de grupo, agora coordenadores de área disciplinar, são nomeados pelo diretor, bem como os coordenadores dos diretores de turma.

A opinião que os entrevistados têm sobre o processo de seleção não diverge muito. São consensuais em afirmar que a nomeação será o procedimento mais adequado quando se trata de selecionar as lideranças intermédias, por razões várias.

[...] o cargo de coordenador de departamento é um cargo mais importante e, portanto, devia ser de nomeação da direção. O cargo de coordenador de área disciplinar, em termos hierárquicos é menos importante, e esses é que eu posso nomear. Os do departamento deviam ser de nomeação também. (EB)

As lideranças de topo são unânimes em considerar que o facto de serem responsáveis pelo funcionamento da escola justifica que possam designar pessoas de sua confiança que acreditam que possam garantir eficácia. Assumem que os objetivos em comum, a confiança e a motivação para o desempenho do cargo são essenciais.

Se a tutela exige à escola resultados e se a escola tem de promover o sucesso dos alunos, e se o diretor é o primeiro rosto e é a pessoa que, para o bem e para o mal, está ali, a tutela também tem que confiar e eu sempre considerei que o melhor era quando nós nomeamos - tem de se estabelecer um grau de confiança com aquele grupo, o pedagógico, que é fundamental – vão lá todas as matérias. Se o grupo do pedagógico não é coeso e realmente não são pessoas que caminham todas com o mesmo objetivo, depois há problemas. (EC)

[...] ao termos que apontar três nomes, há departamentos em que é muito difícil eu apresentar três nomes com os quais eu me identifique...(EB)

A escolha pelos pares não é valorizada, até porque se tem consciência de que, dos três elementos nomeados pelo diretor, pode suceder não haver nenhum que corresponda aos que os pares julgam adequado para o lugar. Consideram-se como fatores importantes, no desenho do perfil do coordenador de departamento a experiência, o reconhecimento dos seus pares, a facilidade nas relações interpessoais e outras competências de liderança:

Agora, como é que as pessoas votam, não é? Às vezes até votam num mal menor...(EA)

[...] foi sempre difícil de fazer passar essa mensagem – de que o que é melhor para a escola é para todos, talvez porque os sistemas de avaliação ainda estão mal pensados. (EC)

Os entrevistados, para além das razões aduzidas pelas lideranças de topo, referem, também, por um lado, que o diretor deve nomear todos os órgãos de gestão intermédia, sob pena de ser eleita uma pessoa sem perfil para o desempenho do cargo ou que não seja da confiança do diretor, comprometendo o trabalho conjunto:

[...] somos pouco sinceros nisso – elegíamos, mas também era sempre assim: «Olha, tu queres ser, tu queres ser, eu não quero ser, eu não quero ser...». (EA)

[...] as pessoas têm que ser nomeadas. Se [...] há um diretor que é o responsável e é aquele que dá a cara, (...) as pessoas têm que trabalhar com uma equipa com a qual ele se identifique, não tem que dizer que se concorde com ela em absoluto, agora há características que são básicas para cada cargo. (ED)

[...] não sou partidária da gestão democrática à moda antiga, à moda revolucionária. Os coordenadores de departamento devem ser escolhidos pela direção. Porque têm a garantia de que as pessoas escolhidas têm a mesma filosofia de escola –a escolha devia ser em função da

visão de escola. É preciso haver um grupo que seja motor de mudanças e de inovação, e se um pensa assim e outro pensa assado, é difícil. Portanto, se a direção tem uma visão, eu acho que devem ser escolhidas pessoas que partilham a mesma visão geral – não é serem monolíticos e depois não terem opiniões diferentes [...] julgo que as lideranças devem partilhar esta ideia global. Independentemente, claro, de depois terem opiniões diferentes sobre os percursos, os meios, a estratégia, etc. É uma visão global de escola, acho que é importante. (EN)

Por outro lado, os sujeitos sublinham o facto de a votação dos pares nem sempre corresponder à seleção do elemento mais apropriado, mas eventualmente a uma estratégia com finalidades alheias ao bom funcionamento da escola. Neste último caso, a questão da representação também se poria de parte, pois as pessoas, por vezes, votam à partida num elemento que sabem previamente que não as representará como deveria. Tal atitude prende-se, certamente, com a reduzida importância que tradicionalmente os professores conferem aos cargos de coordenação, ou à sua renitência em ocupá-los, como aponta Sanches (2009), pois consideram que ocupar uma posição de liderança pode por as suas relações interpessoais com os colegas em jogo:

[...] corre-se o risco de não ser eleita a melhor pessoa de entre as pessoas que o diretor escolhe. Porque isso tudo depende das ligações, digamos, entre os próprios professores do departamento, que podem, e nós sabemos que às vezes isso é verdade, escolher um professor, ou votar, ou haver, digamos, manipulação...(ED)

[...] das três pessoas que são escolhidas, pode não ser escolhida a pessoa que, se calhar, tem um perfil melhor para ser o coordenador. [...] devido a interações que há entre os próprios professores do departamento que, por razões várias, hum... não escolhem o mais adequado. (ED)

Os coordenadores, quando são eleitos pelo conjunto de professores dos grupos que representam, são-no mediante vários critérios. Provavelmente, não será o da competência. Eu já assisti a escolhas tudo menos sensatas – escolherem quem os vai aborrecer menos, por exemplo. Quem vai deixar as pessoas em paz – o que também não é bom. (EK)

É também referido que a votação para eleição dos coordenadores de departamento se limita a uma escolha entre três nomes previamente selecionados. Acresce que a representação é também comprometida, pois o elemento selecionado não dispõe, *a priori*, da mesma profundidade e qualidade de informação em relação a todos os grupos que representa.

Releva-se, além disso, a menção de que a eleição dos representantes não corresponde à constatação da existência, por parte de qualquer um dos elementos selecionados, de uma visão da escola. Esta fundamentaria, caso fosse seriamente encarada, uma relação de confiança entre os eleitos e os eleitores, configurando, assim, um elo de coesão.

Também o grau de afinidade entre os coordenadores e a visão do diretor é alvo de questionamento:

[...] o risco de trabalhar com pessoas eleitas [...] – como agora há um projeto educativo muito definido, há um projeto de intervenção do diretor, corremos o risco de estar a trabalhar com uma série de pessoas que não se reveem naquela linha orientadora, que podem fazê-lo profissionalmente, porque têm que o fazer, mas não o fazem com determinação, com entusiasmo. (EM)

Valorizam-se, como critérios de seleção, a capacidade de trabalho, a coerência, a versatilidade nas relações interpessoais, o facto de estabelecerem uma relação de confiança com o diretor. Foi também referido que as pessoas não devem eternizar-se nos cargos:

[...] o coordenador de departamento, parece-me que quatro anos...é adequado, menos não – porque é um ano de preparação, depois lançamento de mudanças, depois é preciso acompanhar as mudanças, portanto dois anos parece-me pouco; portanto, os quatro anos parecem-me bem. (EN)

No que respeita ao corpo docente, é, por alguns dos entrevistados, estabelecida uma conexão entre o envolvimento e empenhamento do pessoal docente na vida da escola e o enquadramento político e social, gerador de alguma desmotivação. Embora os resultados sejam bons, há sempre melhorias a implementar, as quais só serão conseguidas com o empenho de todos.

[...] há falta de participação das pessoas neste tipo de... organizações, ou aqui a nossa participação em termos de cidadania também é baixa... [...] ... há pouca participação dos professores... (EA)

[...] as pessoas (...) estão menos recetivas e proativas, e preferem sempre falar no que está mal do que tentar ter uma atitude positiva. Eu noto muito esse pessimismo. [...] Já sinto assim nestes últimos anos. (EC)

[...] podem não reagir mal, mas não mostram vontade... não colaboram. (EC)

[...] quando há grãos na engrenagem, e quando nem toda a gente cumpre as funções da forma que seria desejável, é evidente que há problemas. (EB)

[...] poderá haver a questão da desmotivação de carreira, poderá haver a desmotivação de...às vezes ao nível também da própria alteração que existe permanentemente nos programas. (EL)

Cumpram aqui referir, a propósito da atitude dos professores, que estes mostram alguma desmotivação, motivada talvez por “uma perceção generalizada da perda da sua autonomia”, tal como é referido por Day (1999). Este autor estabelece uma relação entre a constatação de perda de autonomia, a

intensificação do trabalho dos professores, o aumento do controlo burocrático, a “diminuição de recursos” e a carga do “sistema administrativo” (p. 24), em consonância com a opinião de Hargreaves (1994).

Alguns docentes mantêm uma atitude crítica em relação ao funcionamento da escola, abstendo-se, no entanto, de intervir nos espaços comuns de reflexão e decisão. No entanto, esta atitude não é comum a todos os grupos nem a todos os professores:

[...] vemos muitas críticas na sala de professores ou quando conversamos off the record, mas depois vejo as pessoas nos locais adequados, nas reuniões de grupo, de departamento, diretores de turma, a participarem pouco, a opinarem pouco... (EA)

Afirma Hargreaves (1994) que podem manifestar-se diversas subculturas em simultâneo numa mesma escola, nomeadamente nas escolas secundárias. Neste caso, evidencia-se uma espécie de “resistência pacífica” que vive de sussurros, olhares e suspiros. Vai-se disseminando, transformando-se numa espécie de moda, com símbolos próprios e líderes informais. Acaba por não ter grande expressão, no sentido em que não se propõem alternativas, mas cria-se um clima de alguma tensão.

O isolamento e o individualismo, que caracterizavam tradicionalmente o perfil dos professores, prevalecem, nalguns casos, sobre as práticas colaborativas. As pessoas põem em causa a partilha e a normalização de procedimentos. A obrigatoriedade da colaboração, conjugada com a observação de um horário, foi entendida como uma imposição. O tempo colaborativo previsto nos horários dos docentes na componente não letiva, ou “chá das cinco”, como alguns ironicamente lhe chamam, gerou inicialmente um descontentamento manifesto, algumas tentativas de adaptar as regras, e finalmente uma aceitação aparente, já que, no final de 2015/2016, todos os grupos se manifestaram pela sua manutenção.

[...] tudo vem de um estado cultural, há uma série de anos a trabalhar isoladamente, cada um tem as suas coisas, e não partilha, e isso é uma coisa que estava enraizadíssima. (EC)

[...] as pessoas desabituararam-se de trabalhar em conjunto [...].” (EB)

[...] as pessoas gostam de terreno firme e tudo o que vem de novo é de alguma forma estranho, e rejeita-se.(EG)

[...] como se houvesse posições definitivas – eu acho que isso é lamentável num educador. (EG)

Subjaz a este ponto de vista uma cultura de escola assente primordialmente na manutenção da tradição (Stoll, 1998). O facto de a colaboração ter sido imposta, pese embora ter sido explicada pelo diretor como uma resposta a uma necessidade reivindicada pelos docentes, que afirmavam não dispor de tempo útil suficiente para trabalhar em conjunto, veio desvirtuar aquilo que, se entendido de forma positiva, constituiria uma resposta a um anseio várias vezes manifestado. Neste sentido, resta perguntarmo-nos se o problema reside na comunicação, na predisposição para a comunicação, em questões relacionadas com imperativos de horário, que não deixam de perturbar o quotidiano, ou se a medida foi devida e atempadamente enquadrada:

[...] as pessoas entendem que é preferível que todos possam fazer aquilo que entendem sem que se faça coisa alguma, em oposição a um regime que consideram muito dirigista, em que há prioridades para resolver. (EF)

[...] é uma resistência a nível individual, mas também acaba por ser uma resistência coletiva no sentido em que as pessoas estão pouco recetivas a um trabalho que seja de todos e pensam sempre que estão a fazer alguma coisa só porque a direção mandou, ou então não fazem exatamente para não ajudar a direção... (EF)

A partilha é frequentemente encarada como mera partilha de materiais, o que, conforme referem Little (1990) e Hargreaves (1994), não é por si só uma mais-valia, pois, assim como pode servir à discussão e crítica positiva, pode ser um entrave à criatividade dos docentes, quer porque decidem usar todos os mesmos materiais por uma questão de comodidade, quer porque alguns se podem inibir de criar os seus próprios materiais por uma qualquer insegurança.

[...] no meu grupo, nós partilhamos tudo. Faz parte da nossa formação profissional, essa ideia de que partilhar é uma coisa incondicionalmente boa. (EG)

[...] às vezes dizia-se que as pessoas mais velhas não gostavam de partilhar, porque achavam que tinham a sua capelinha, e tal – mas eu também vejo que as mais novas não gostam muito de partilhar. (EG)

[...] bem feito não é necessariamente demorar mais tempo, é uma questão de rotinas, é uma questão de práticas, e quando vamos tentando fazer melhor, as coisas vão saindo mais fáceis com o tempo. (EN)

Por outro lado, podem ler-se nas entrelinhas algumas dúvidas sobre as medidas que determinam os procedimentos de registo e organização dos materiais de planificação e avaliação, já que alguns docentes questionam o seu impacto sobre as práticas docentes.

[...] e eu não sei se aquilo que está nas pen corresponde exatamente àquilo que se pratica e tenho algum receio disso. (EG)

A questão da informação, a sua divulgação e o modo como é veiculada, nomeadamente a explicitação das decisões, é um ponto muito sensível. Se, do ponto de vista das lideranças, é difícil a difusão com eficácia, os docentes também mostram alguma insatisfação. Parece, pelas opiniões que se seguem, pôr-se em questão, por um lado, a atitude das pessoas; por outro, a efetiva passagem da informação por parte das lideranças:

[...] podem-se arranjar as maneiras mais eficazes de transmitir informação, se as pessoas não estiverem para a ouvir, não a ouvem. (EB)

Algumas coisas que eu sei dos problemas que ocorrem é do “diz que disse”.(EH)

[...] para nós às vezes entendermos uma ou outra situação, se calhar deveríamos ter, pelo menos, a “versão oficial”, não é? (EH)

Constata-se um olhar crítico no que se refere ao conselho geral, pois nota-se a manifestação de alguma distância, percebendo-se o desejo de que a ligação com a escola se torne mais efetiva.

O que é que eu acho que acontece no conselho geral? Às vezes não há uma visão de conjunto. E muitas vezes é um órgão que parece que às vezes não consegue estar muito ligado à escola. (EM)

[...] não sei se o facto de termos cinco ou seis professores lá é suficiente [...] ... podemos ter três ou quatro pessoas da mesma área, ou áreas muito afins... (EM)

[...] o conselho geral de vez em quando devia ouvir os coordenadores. (EM)

A clivagem entre a tradição e novas formas de encarar a docência é um facto. Os testemunhos são vários, confundindo-se, frequentemente, diferentes modos de encarar a profissão com questões de relacionamento interpessoal. Manifestam-se, assim, subculturas diversas que se vão traduzindo em conflitos mais ou menos evidentes, consoante as circunstâncias:

[...] que se desse bem com toda a gente... pelo menos com os grupos que coordena – acho um bocado difícil! Ainda por cima com a maré que anda por aí hoje em dia... (EH)

[...] os grupos estão muito anquilosados [...], um bocado deprimidos. (EC)

[...] não eram só divergências de conceção, de trabalhar, de organizar, de planejar, mas tinha muito a ver também com conceções pessoais. [...] E ambos tinham e têm valor. (EL)

No que respeita à interação entre docentes, as opiniões divergem, por vezes. Notam-se referências ao individualismo e à falta de solidariedade, mas há também exemplos de superação e de atitudes proativas que têm contribuído para um melhor relacionamento entre os docentes, o que, obviamente, é muito positivo para as práticas colaborativas que ajudam ao desenvolvimento profissional. No entanto, a consciência dos bloqueios e problemas existentes poderá ser um ponto de partida para a reflexão conjunta e integradora. A constatação das diferenças poderá ser um primeiro passo para a procura de pontos em comum, como recomenda Little (1990):

[...] somos pouco unidos. (EA)

[...] olhamos demasiado para o nosso umbigo, temos uma visão pouco cooperativa, pouco solidária. (EA)

O grupo estava em guerra [...] ...senti que fui votada não porque achassem que eu tinha qualidades, até porque não me conheciam. (EI)

Quando cheguei à escola, havia duas fações – uma mais antiga, mais tradicional, e outra fação, com ideias novas, novos ideais, novas formas de trabalhar. E reparei que, de facto, havia um conflito enorme. (EL)

[...] as pessoas agarram-se muito a uma conceção que têm – já formada há alguns anos atrás – e a mudança é difícil, às vezes. (EL)

A partir dos exemplos acima pode ainda inferir-se a necessidade urgente de trabalhar as relações interpessoais, problema que os professores terão muita dificuldade em encarar, pois, de certo modo, são especialistas em comunicação:

[...] também a nível das novas tecnologias, a nível da gestão de conflitos, e estarmos abertos à mudança, porque ela é constante. (EK)

A formação, enquanto motor do desenvolvimento profissional, é encarada de formas diversas:

A formação de professores é absolutamente fundamental. (EN)

[...] as pessoas estão saturadas de tanta hora e ter formação sem ter creditação também ... não estão muito viradas para aí. (EK)

Eu sou contra a formação imposta! (EJ)

A formação, para mim, é um instrumento fundamental, de melhoria (...) porque mostra as boas práticas. (EN)

Eu acho que nós devíamos estar a par, em termos de didática, pedagogia e não só, para podermos dar todos os instrumentos necessários aos nossos alunos. (EK)

[...] é feito o levantamento, faz-se a proposta, mas depois não há feedback, ou seja, os centros de formação não dão resposta a tudo o que é pedido, nomeadamente em determinadas áreas. (EK)

Por um lado, valorizam-se os protocolos com instituições de ensino superior, no sentido de potenciar a atualização científica e aprofundar conhecimentos:

[...] a formação teria que ser em articulação com o ensino superior. (EM)

Aquilo que eu fazia há cinco anos atrás, há dez anos atrás, está perfeitamente desadequado, ou seja, eu não vou formar alunos para a mesma coisa. (EK)

[...] a formação só pelos colegas do secundário que às vezes sabem um pouquinho mais do programa e vêm cá, é resumir muito a formação dos professores. Os departamentos das faculdades teriam toda a obrigação de articular com os centros de formação no sentido de serem as faculdades a assumir a formação. [...]. É uma questão de atualização – atualização científica. (EM)

Por outro lado, é também positivamente considerada, por muitos, que a referem como tendo produzido resultados positivos, a formação entre pares, dada a necessidade de partilha de boas práticas e a mais-valia do aprender a fazer fazendo:

A formação deve ser isso também – mostrar às pessoas que são capazes de fazer. (EN)

[...] os workshops que são feitos nas escolas, e que agora podem ser contabilizados no final, um determinado número de horas dá um crédito, seriam bons, porque permitiriam juntar as pessoas da própria escola, resolver alguns problemas... (EK)

[...] partilhei uma formação na escola e houve gente praticamente de todos os grupos. [...] No meu grupo, nos colegas que foram, teve um impacto muito significativo. (EN)

Quanto às práticas de autoavaliação, é por alguns valorizado o princípio da autorregulação, que deverá estender-se a todos os setores da escola.

[...] as pessoas vão ganhando consciência de que há um trabalho que tem que ser feito, e que esse trabalho, no futuro, seria bom que fosse feito, não por uma equipa, mas que cada área da organização pudesse fazer a sua autoavaliação. (EF)

[...] a própria autonomia da escola se mede pelo modo como a escola, ela própria, se autoavalia, e como é que resolve os problemas que percebe que tem. (EF)

É explicitada a sua relevância no que se refere à constatação de problemas, levantamento de pontos fracos e consequentes procedimentos de melhoria:

[...] vão pensar melhor no que têm que fazer, que aquilo que fazem tem implicações, que é melhor fazer de acordo com aquilo que os outros fazem, os colegas de grupo ou de departamento...(EF)

Há também ideias e propostas de melhoria, de modo a potenciar a dinâmica colaborativa e a valorizar as boas práticas, para além de adequar a escola a algumas modificações que recentemente se têm verificado no corpo discente:

[...] temos alunos com características quer sociais, quer económicas, que deveriam ser mais potenciadas pela escola. (EA)

[...] gostaria que nesta escola fosse instituída uma sala de estudo. (ED)

E, se calhar, uma maior partilha entre os grupos, não só do departamento, mas entre os departamentos. O que é que um departamento faz de bom, o que é que um colega, o que é que uma turma fez... (EK)

Haver um espaço comum de divulgação, tomada de conhecimento... Talvez fosse interessante, agora não sei como é que seria recebido. [...]... uma vez por ano, duas vezes por ano...(EK)

[...] seria interessante de vez em quando haver alguns encontros entre o conselho geral e as chefias intermédias. (EM)

Uma visão crítica, de fora, viria provavelmente completar e complementar a autorregulação por parte da escola, no sentido em que um olhar não comprometido e conhecedor de outras realidades teria uma capacidade de análise e de aconselhamento que decerto contribuiria para uma melhoria harmoniosa.

Por último, deve referir-se que não faltam exemplos de boas práticas, com provas dadas no que se refere às relações interpessoais e facilmente aplicáveis noutros contextos. A partilha, a capacidade de sentir a escola como um todo e a consciência de que a evolução é uma mais-valia que, na sociedade do conhecimento, não pode ser concebida apenas a nível individual, mas é uma construção em conjunto, têm por base também a capacidade de ouvir e perceber o outro:

[...] percebi que ambas as fações são importantes, complementares. [...] comecei a fazer de tampão, ou de elo de ligação para que ambas as partes percebessem que são as duas importantes. (EL)

[...] uma solução para um problema de grupo: «Podemos até fazer uma troca, uma parceria de aulas – tu dás-me uma aula de ... e eu dou-te uma aula de...» [...] E podemos aproveitar as mais-valias de cada um. (EL)

[...] a questão da avaliação: é muito importante para quem está na gestão de um departamento, ou dum grupo, que as coisas estejam bem definidas. E nós, no nosso grupo, às vezes fazemos exercícios de aferição de critérios. (EL)

Lembrando Mário de Sá-Carneiro (s/d:119), constatamos a necessidade de reforçar a comunicação,, criar laços identitários e construir “pontes”:

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro*

2. As teias da liderança

2.1. Práticas de supervisão: Críticas e dissonâncias

Das conceções diferentes e por vezes quase antagónicas das competências de cada órgão de coordenação e supervisão decorre uma visão crítica sobre os desempenhos, com frequente recurso ao perfil dos coordenadores:

[...] às vezes duas pessoas com as mesmas funções, uma sai-se bem, outra sai-se mal, uma tem capacidade de liderança e outra não tem. (EB)

[...] está a coordenadora de departamento a ser o motor de tudo aquilo [...] é uma pessoa que é reconhecida no grupo. (EB)

Um dos aspetos considerados nas críticas efetuadas são as falhas na supervisão. Não obstante, há que sublinhar que, em primeiro lugar, os conceitos de supervisão variam muito, significando esta expressão, na maior parte dos casos, o controlo do cumprimento das diretivas – portanto, uma função administrativa, que é nesta escola efetuada principalmente com recurso ao coordenador de área disciplinar. Há quem considere que a função essencial do coordenador de departamento será a de assegurar-se do cumprimento da verificação dos procedimentos por parte dos coordenadores de área disciplinar.

Aqui a noção que eu tenho é que não há problemas, portanto também não há grande necessidade de interferir. As coisas funcionam normalmente. (EK)

[...] as pessoas são um bocado avessas à supervisão” [...]. Provavelmente, o trabalho de supervisão que é feito é apenas do ponto de vista administrativo: saber se as planificações foram cumpridas ou se os critérios de avaliação estão a ser aplicados [...]. Não há situações de acompanhamento, de proximidade – isso obrigaria a que também houvesse alguma prática de formação próxima, para resolver determinado tipo de problemas. (EF)

É notícia, na escola, e avulta, porque tudo o que não está em conformidade com o desejável evidencia-se e parece “gritar”, que, apesar das estruturas de supervisão, há sempre quem não siga os procedimentos determinados ou combinados, pelo que, por vezes, aparecem notas dissonantes. Estas evidências sinalizam fragilidades de supervisão que urge colmatar, sob pena de que se julgue que as pequenas assimetrias são erros sistemáticos:

[...] casos indicadores de que as pessoas fogem frequentemente àquilo que está decidido, e até aparentemente no trabalho conjunto... fazem, mas depois, numa outra altura, num outro momento, fazem o que querem, o que acham, o que lhes dá jeito...(EG)

Mas a supervisão, enquanto tarefa de verificação que por vezes implica confrontos, tem espinhos por vezes difíceis de contornar:

[...] ver se os testes estão corretos, se seguem os critérios de avaliação, se há alguma uniformidade em termos dos testes - isso interfere com o trabalho que as pessoas têm ao longo destes anos. Ou seja, a maior parte dos professores já tem uma determinada idade, trabalharam de uma determinada maneira, e agora questionar é sempre desconfortável, quer para quem coloca a pergunta, está a interferir, quer para o outro colega, que sente alguma invasão nos seu trabalho e sente-se posto em causa, quando, de facto, o que se pretende não é nada disso, é que se melhorem práticas, tentarmos, em conjunto, ver o que cada um de nós tem de bom, tem de menos bom, e melhorarmos, porque isso só nos poderia trazer benefícios a todos. Mas há pessoas que, de facto, não aceitam. (EK)

Há que ter noção de que o trabalho do professor é autónomo, e que dentro da sala de aula está apenas acompanhado pelos alunos, pelo que só dele e da sua consciência decorre o cumprimento dos procedimentos estipulados. Hargreaves (1994) sublinha a necessidade que alguns professores têm de resguardar dos olhares alheios a sua relação com os alunos, por diversas razões, uma delas porque consideram que todo o tempo será pouco para se dedicarem à preparação das aulas e notação dos trabalhos. A colaboração não deve por isso ser forçada, mas construída a partir daquilo que os docentes têm em comum e o tempo de trabalho preparatório deve ser respeitado. Por outro lado, este autor chama a atenção para a autoindulgência de alguns professores, que limitam a partilha e o convívio aos que com eles concordam, o que leva à estagnação e à balcanização. Recomenda o privilégio das parcerias, dos objetivos partilhados e a partilha do poder. Por outro lado, Sanches (2009) afirma que a legitimação do individualismo, quando concomitante com o isolamento persistente, produz efeitos nefastos na coesão interna e na visão social da profissão. Stoll (1998) considera a colaboração como estratégia essencial à melhoria da escola e recomenda dez normas a considerar, entre elas o respeito mútuo, os objetivos partilhados e o bom humor.

No entanto, e apesar de o incumprimento constituir exceção, convém que as estruturas de supervisão possam, em rede, detetar precocemente os casos em

que as aprendizagens dos alunos estejam em causa, de modo a preparar ações preventivas:

[...] não basta criar estratégias que fazem sentido e que deveriam automaticamente promover boas práticas, é preciso verificar se, na realidade, existem essas boas práticas... e se todos estão a adotar essas práticas, porque o que eu vejo não é isso. (EG)

Mas, por exemplo, se se diz que as matrizes devem ser – a informação-teste deve ser elaborada conjuntamente... e que deve ser dada aos alunos, das mais diversas formas: cada pessoa dá, uma no moodle, ou por escrito, ou projeta no ... – mas se é isto, não podemos descansar a pensar que isto se faz, porque eu tenho a noção de que isto não se faz sempre. (EG)

Por outro lado, as intervenções devem ser pensadas de forma a não serem mal recebidas pelos colegas, já que, até há bem pouco tempo, qualquer interferência apenas tinha lugar em casos limite:

Não é um trabalho fácil, porque é novo – até agora, não se fazia muito. Só se fazia em casos disciplinares, e eu acho que as pessoas ainda associam um bocadinho esta ideia de interferirem no seu trabalho ... só se interfere se há um problema... Não há problema, não é preciso interferir – e o objetivo não é bem esse, é coordenar, é unificar. (EK)

Em suma, a delimitação dos papéis de cada coordenação não será de forma alguma consensual, sendo também a articulação entre as competências entendida de modos diferentes, o que dá azo a alguma perturbação e atrito:

[...] as estruturas intermédias, se existem, é para funcionarem, se não funcionarem bem, alguma coisa está mal na escola. (EA)

Podemos trabalhar melhor, o que não significa trabalhar muito mais horas, mas trabalhar, se calhar, partilhar trabalho, falar abertamente, criar um ambiente de trabalho positivo. Acho que é cada vez mais por aí. A liderança tem que ser isso – tem que ser não forçar, mas levar as pessoas a confiarem, a quererem trabalhar, colaborar, amenizar. (EK)

São apontadas algumas falhas graves à coordenação de departamento no que se refere à supervisão do trabalho dos grupos, à ligação com a direção, à sua ação conjunta. Isto é, há quem considere que os coordenadores de departamento deveriam agir de forma mais consistente e concertada, entre outros aspetos, através da divulgação de boas práticas.

[...] acho que as lideranças intermédias deveriam ser extremamente ativas e nem sempre são. Portanto, pensando na realidade, em minha opinião, as lideranças intermédias falham com muita frequência na ligação com a direção geral da escola, na ligação com os coordenadores de grupo e naturalmente com... automaticamente na relação com os professores. (EN)

E acho que há problemas – e falta de supervisão, por parte dos coordenadores de departamento. [...] Quem é que, de alguma forma, acompanha o trabalho dos coordenadores de grupo? Como? Como é que fazem? O que é que fazem? Como é que os coordenadores de departamento veem o trabalho dos grupos? Que estudo fazem? Há quatro departamentos, não é, são quatro

coordenadores de departamento – como é que cada coordenador de departamento trabalha e analisa e acompanha e supervisiona os que integram o seu departamento, e depois como é que fazem a junção dos quatro departamentos? (EN)

2.2. Variações conceptuais

Quando se fala em supervisão, os significados podem ser múltiplos – pode falar-se de controlo e verificação dos procedimentos, pode-se falar em aconselhamento, em recomendações, em observação. No entanto, quando se liga a supervisão ao trabalho colaborativo, à coordenação de área disciplinar e à coordenação de departamento, há dois aspetos sempre presentes – por um lado, a verificação do trabalho que foi sendo realizado; por outro lado, a reflexão, que deverão ser os próprios professores a realizar em primeiro lugar, no sentido de melhorar o processo, procedendo aos reajustes necessários:

[...] não me enquadro num conceito de supervisão em termos... burocráticos, em termos administrativos, de controlo, muito técnicos. Essa parte tem que existir, tem sempre que existir, porque as escolas têm que estar organizadas – tem que haver papeis. Mas a tónica dominante não pode estar aí, na minha perspetiva. Isso acho que surge naturalmente - a supervisão, ou os coordenadores, as estruturas de coordenação devem pensar em documentos de simples utilização, que possam refletir práticas, resultados, onde seja fácil analisar resultados para se definirem estratégias, e não para ver se turma A, ou B ou o professor A ou B ou C têm mais ou menos resultados ou não – no sentido de comparar, ver, definir estratégias, isto é, haver documentos formais, mas definir estratégias de melhoria, e não para se catalogar. (ED)

Ouvidos sobre o que consideram ser supervisão, os entrevistados ligaram-na muitas vezes a questões avaliativas, mercê do historial da avaliação dos professores, mas principalmente a questões de controle e verificação.

Mas há coisas que eu não faço ideia como é que se trabalha a nível de escola – porque voltamos sempre à mesma questão: quem é que pode fazer o levantamento destas coisas? (EN)

No entanto, a supervisão é também associada à reflexão no sentido de potenciar a melhoria de cada um com vista ao desenvolvimento da escola:

E a supervisão tem que ser no sentido de potenciar esse tipo de trabalho, potenciar a reflexão sobre as práticas, potenciar o desenvolvimento de cada um, estabelecendo o elo entre cada um dos professores e a escola. Os documentos, o projeto educativo, a escola – desenvolver a escola. Atualmente não faz sentido nós trabalharmos na nossa casa. Para a escola ter luz, temos todos de colaborar, digamos assim – não podemos estar fechados. Acho que a supervisão deveria fazer sentir a necessidade desse tipo de trabalho. (ED)

Subjacente à supervisão, numa escola com as características desta, deveria estar sempre a colaboração, com a melhoria das aprendizagens dos alunos como objetivo último:

[...] os professores têm que se sentir seguros de que esse trabalho é importante que se faça e que não serve para catalogar, não é para seriar, não é para avaliar, mas sim para melhorar as práticas da escola, as práticas de cada um com o fim último dos alunos, para que aprendam mais, ou que aprendam melhor. (ED)

Alguns mencionam valorizar o aconselhamento, a proximidade, a influência, notando-se, no entanto, alguma hesitação em grande parte dos sujeitos entrevistados:

Acho que se devia pensar mais nestas questões... de melhoria, de reflexão, de definição de recomendações – formalizá-las, recomendações que estejam muito relacionadas com a prática de todos e de cada um, na sala de aula, e inclusivamente dar algumas recomendações gerais sobre e estratégias de sala de aula, diversidade das estratégias, das metodologias usadas, ou seja, entrar um pouco na dimensão de como se aprende, de como é possível aprender, como é que os nossos alunos aprendem. (ED)

O conceito de supervisão enquanto trabalho em conjunto e observação praticamente raramente foi mencionado:

[...] uma supervisão com presença em sala de aula, por exemplo, se houvesse disponibilidade de horas para a fazer, e às vezes até compatibilidade de horários. Mas sobretudo, também, uma supervisão de acompanhamento do trabalho, de proximidade, auxiliando a elaboração de testes, auxiliando a planificação da gestão do programa, na prevenção de problemas, na identificação de colegas com menos capacidades para lecionar, e tentando, de uma forma ou de outra, ajudá-las a superá-las ou a indicar-lhes caminhos para melhorarem...(EB)

Em suma, a supervisão é entendida, na escola, essencialmente como verificação de cumprimento de preceitos e regras, numa perspetiva hierárquica. Acresce um outro problema, a confluência das competências, que se prende com a forma como se articulam as lideranças.

Estes pontos de vista surgem na linha de uma escola em que a colaboração e o trabalho em conjunto, embora tenham sido institucionalizados pela direção, não são ainda uma cultura. Por isso, qualquer verificação é encarada um pouco como inspeção; no entanto, há elementos que a consideram essencial. Por outro lado, alguns docentes ainda não chegaram à fase em que lhes interessa partilhar, comparar e elaborar em conjunto, com vista à melhoria da escola e das

aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, seria privilegiada a supervisão entre pares, embora houvesse sempre necessidade de alguém que coordenasse os trabalhos e organizasse os materiais. Para que tal aconteça será necessário que os docentes estabeleçam relações de confiança entre si e que assumam o pressuposto de que a colegialidade é essencial ao desenvolvimento profissional.

2.3. A rede das lideranças

2.3.1. Os papéis e as percepções

A rede das lideranças, nesta como em muitas outras escolas, pode definir-se como uma teia difícil de desenlear.

Por um lado, a definição dos papéis não é clara, já que as aceções, no que respeita às competências dos coordenadores de departamento, não são, de forma alguma, entendidas do mesmo modo por todos os intervenientes, conforme atrás foi explicitado. Deste modo, os níveis de atuação divergem, consoante as pessoas percebem as competências que lhes são inerentes. A tradição aponta para a passagem de informação entre as decisões aprovadas em conselho pedagógico e os grupos disciplinares, o que dificilmente pode ser considerado coordenação. Dificilmente também se consegue envolver o corpo docente numa estratégia definida de forma isolada e com base em consultas pouco consistentes:

Essencialmente, eu transmito informações e eles transmitem-me informações a mim. E tendo em conta também essa especificidade diferente. Ah, e depois há outra coisa – é que eu estou sempre presente numa das reuniões e nos tempos colaborativos do grupo a que pertenço – e aí é uma relação ... quase direta. (EE)

[...] quando há articulação as pessoas têm que ser ouvidas, e quando digo ouvidas, não quero dizer só falarmos formalmente, ou informalmente, mas as pessoas têm que olhar para os grupos, tem que olhar para os departamentos. Mas o que importa é, de facto, é passar a informação, e que essa informação seja fiável e seja concreta, e exista, porque, se não existir, depois tudo o resto começa a não funcionar. E eu começo logo por uma visão mais micro – de grupo. Tem que haver, para já, uma boa articulação de grupo. Depois, uma boa articulação de departamento, e, obviamente, entre departamento, grupo; tem que haver uma boa articulação, depois, com a direção. E quando digo direção, é direção e não só – tem a ver com outros dois órgãos importantíssimos, que são o conselho pedagógico e o conselho geral. (EL)

A passagem da informação é tradicionalmente problemática, principalmente quando se trata de fundamentar decisões que implicam grandes modificações

nos procedimentos e são postas em causa pelos professores, que por vezes não veem grande sentido no que é estabelecido:

Com falhas. Com falhas, porque as coisas, para chegarem aos professores, têm que ser muito bem entendidas pelos coordenadores de grupo, e para chegarem aos coordenadores de grupo têm que vir das lideranças intermédias, ou seja, os coordenadores de departamento, antes de chegarmos à direção. E acho que há falhas em todo este processo. As falhas que referi anteriormente. São falhas de comunicação, em primeiro lugar, provavelmente – mas é uma área em que se tem que trabalhar. (EN)

No entanto, nem todos estarão em consonância, pois há docentes que se dizem satisfeitos com o modo como se processa a informação. São também postos em causa determinadas diretivas que por vezes acabam por não ser cumpridas por todos, ou cuja finalidade não é bem explicitada:

[...] cria a tal dissociação que não era de todo desejável. Portanto, o professor dizer «Ah, isso é decidido lá em cima! São extraterrestres!» Não é? Quando fomos nós que elegemos os coordenadores – ponto um; os próprios coordenadores de grupo têm esta postura, que é uma coisa que me deixa muito preocupada – como é que um coordenador de grupo se distancia de decisões que são tomadas pelos coordenadores de departamento em conselho pedagógico? Não entendo. E é isso que vejo, em muitos grupos. (EN)

[...] não se faz como seria desejável. Nem na comunicação daquilo que são decisões tomadas, nem na reflexão sobre aquilo que devia ser feito. (EN)

Constata-se, com alguma indignação, que o incumprimento fica por vezes impune:

Quando se tomam determinadas medidas, ninguém está à espera que se vá - lá está a tal gestão partilhada – portanto, se a larga maioria das pessoas achar que é um aspeto positivo e que tem a sua eficácia, não é preciso dizer nada a essas pessoas para as pessoas fazerem. [...] quem não faz, o que é que lhe acontece? Eu acho que o único caminho possível é chamar as pessoas. Quando se toma uma medida, se uma determinada ideia é obrigatória... (EM)

Só há dois caminhos: a bem, e as pessoas entregam os materiais, ou... depois, o espaço de manobra é muito curto – o que é que se segue em termos de função pública? Só um procedimento disciplinar! Não há outro caminho...(EM)

Questionamo-nos se, em termos de relações interpessoais, se poderá ponderar a criação de laços ponham a tónica na integração, por meio de uma ação conjugada.

O funcionamento da escola baseia-se nas diretivas emanadas do conselho pedagógico ou da direção, constatando-se algum alheamento por parte dos docentes. Como se relacionam, então, as lideranças formais e não formais? Será

que os líderes formais ouvem as pessoas, consoante recomendam Prates, Aranha e Loureiro (2010)? De acordo com Stoll (1998), os líderes são fundadores de cultura, na medida em que influenciam e integram as pessoas. Dar-se-á o caso, conforme refere Sanches (2009), de as lideranças formais, enquanto cargos hierárquicos, serem indesejados por alguns professores, já que constroem a colegialidade? Esta autora refere ainda as lideranças informais, cuja eficácia só se nota quando têm visibilidade. Defende ainda que deve ser dada voz aos grupos envolvidos em projetos e atividades várias. Neste sentido, interrogamo-nos sobre se os professores, enquanto líderes, ainda que informais, não deveriam repensar o seu papel, no seio dos grupos, departamentos e conselhos de turma, já que, se consideram que as decisões são pouco participadas, caber-lhes-ia, eventualmente, manifestarem-se nos espaços adequados. Consideramos um imperativo a reflexão sobre os problemas da escola e a proposta de soluções para os mesmos, tendo em conta o contexto e o que é passível de ser concretizado:

[...] as pessoas ainda vivem um bocado na dependência daquilo que o diretor diz para fazer, ou que a direção diz para fazer, ou que o conselho pedagógico diz para fazer, e os líderes de cada um dos grupos, de cada uma das áreas disciplinares o que faz executar aquilo que a liderança que está acima determina. (EF)

Se não se propõem soluções, não se pode esperar que os diferentes pontos de vista sejam tidos em consideração, e de nada servirá clamar pelo desencanto que a falta de confiança causa, nem por tempos idos. É importante ter em mente que a razão da existência da escola são os alunos, e em torno deles devem ser pensados projetos e estratégias, tendo-se em consideração os seus objetivos e a sociedade para que devem ser preparados. Assim, o trabalho dos professores dificilmente poderá ser organizado nos termos em que o era em tempos antigos, e será esta uma das grandes tarefas das lideranças intermédias, fazer perceber aos docentes a necessidade de evoluir profissionalmente, de forma a desenvolver e ajudar a desenvolver competências que preparem os alunos para o futuro, seja para prestar exames ou para desempenhar qualquer profissão ou tarefa. Perguntamo-nos se as lideranças informais, no sentido em que Sanches (2009) as refere, não teriam, neste contexto, um papel importante a desempenhar, se a tal se propusessem.

Por outro lado, a tradição na escola tem sido a de acatar decisões da direção, com maior ou menor contribuição do corpo docente, até porque frequentemente as ordens decorrem da tutela:

[...] sou a favor de uma hierarquia muito clara. Há uma hierarquia clara na escola – portanto, há decisões, naturalmente, que vêm da direção; acho que os coordenadores devem ser ouvidos, devem ter direito a dar a sua opinião sobre as questões de fundo. A direção, portanto, tem uma determinada ideia sobre um determinado assunto, deve ouvir os coordenadores – e isto tem de ser uma sequência: os coordenadores devem ser ouvidos; há questões, naturalmente, em que a direção pode discordar dos coordenadores, mas pode haver necessidade de implementar, pronto. (EM)

As direções esperam, naturalmente, que as coordenações divulguem e façam cumprir, seguindo a técnica da pirâmide, as determinações explicitadas:

As pessoas têm de perceber porque é que se faz uma determinada coisa. Os coordenadores de departamento terão de ter a capacidade de transmitir isso aos coordenadores de área disciplinar, recebendo o feedback – porque o coordenador até pode achar que é uma ideia brilhante, mas o coordenador de outra área disciplinar fá-lo perceber que afinal não é assim tão linear – e tem que ter essa capacidade de perceber e de levar essa ideia a quem está acima, mas, por outro lado, também ser suficientemente determinado para que algumas coisas, mesmo que encontrem alguma resistência, tenham que ser postas em prática. O segredo maior ainda, e aí é que queremos chegar, são os professores – e aí, apesar de em termos hierárquicos parecer que o coordenador de área disciplinar está lá em baixo, é determinante o seu papel, porque, se as ideias passarem até à coordenação, da coordenação passarem para os coordenadores de área disciplinar, mas estes não tiverem a mínima capacidade de fazer com que os professores as façam, não há – não há circulação...(EM)

Interrogamo-nos sobre a adesão por parte dos docentes que esta forma de atuação, em pirâmide, alcançará. Estes cumprirão, certamente, o que lhes for solicitado, mas poderão perder a “alma”, isto é, a essência, a centelha, e o seu desempenho certamente vacilará, embora não em termos formais. Como conseguir, então, o seu empenho?

Conforme aconselham Hargreaves e Fink (2007), a liderança só será bem sucedida se respeitar o tempo de que os professores necessitam para entenderem a necessidade de mudança e se disporem a nela participar. Hallinger e Heck (2010) defendem a liderança colaborativa, num processo interativo entre a liderança e a capacidade de melhoria das escolas para o crescimento da aprendizagem dos alunos. Assim, será necessário que as lideranças, aos níveis mais diversos, assumam o propósito de melhorar as aprendizagens e tomem consciência de que as determinações não poderão ser tomadas por um único órgão nem difundidas em cascata, como se de regras a cumprir sem discussão se tratasse. É necessário despoletar o interesse e a

confiança de todos, mas é importante considerar que, como lembra Hargreaves (1994), há de haver sempre quem fique à margem, e essas pessoas devem ser respeitadas e integradas a partir das crenças e valores que partilham com os colegas. Este autor menciona, a este propósito, os sentimentos de culpa e esgotamento experimentados por alguns professores quando deixam algum trabalho por fazer ou consideram que não apoiaram devidamente os alunos, o que os levará eventualmente a pensar que as práticas colaborativas são uma perda de tempo que os esgota e não lhes permite cumprir a missão que elegem como primordial: o acompanhamento e cuidado com os alunos.

Goleman, Byatzis e McKee (2002) recomendam também que, se queremos a adesão dos colegas, devemos lembrar-nos de que as emoções, e particularmente as dos professores, têm a maior relevância nos locais de trabalho e não podemos nem devemos partir do pressuposto de que a racionalidade nos fará chegar a bom termo. Um bom líder, para além de saber gerir as suas emoções, será capaz de usar a inteligência emocional, no sentido de, a partir da empatia, dar ânimo e motivação às pessoas com que trabalha, partindo sempre do princípio de que a negatividade só pode ter efeitos perversos. Há, por isso, que valorizar as mais-valias de cada um e ajudar as pessoas, através de indicações claras, a entender positivamente a sua atuação.

É, por tudo isto, importante uma interação sistemática entre os coordenadores de departamento e os elementos que coordenam, que não se compadece com a realização de reuniões esporádicas para tratamento de assuntos de grande relevância para a escola. Delegar funções, neste sentido, nos coordenadores de grupo, como tem vindo a ser efetuado tradicionalmente, por mais concertada que seja a atuação, servirá apenas para introduzir ruído no sistema e não contribuirá para uma discussão profunda e fundamentada entre todos os professores do departamento. Costuma dizer-se

[...] o coordenador de departamento, em princípio, confia no coordenador de grupo para que as coisas no grupo funcionem adequadamente – delega, digamos, funções. (EK)

Avulta a responsabilidade do coordenador de área disciplinar, a quem, apesar de quase não possuir existência “legal”, tudo é pedido, nomeadamente a motivação dos colegas e a capacidade de liderança:

E aí os coordenadores deram a sua opinião, mas a ideia da direção é para implementar; a seguir vêm os coordenadores de área disciplinar, que são as pessoas que, no fundo, vão conseguir que os colegas façam aquilo que ficou decidido – e aí é que está o segredo. (EC)

De procedimentos similares aos referidos acima certamente decorre também alguma perturbação na passagem da informação, que se dilui ou não é percebida da mesma forma por todos:

[...] eu acho que tem faltado é que muitas vezes nós recebemos determinadas informações e as pessoas não sabem porque é que é preciso fazer determinadas coisas. (EM)

[...] então é tudo muito centrado no grupo, porque tem de ser, e depois o departamento está sempre mais em segundo plano [...] pode haver grupos em que seja mais fácil. (EC)

Há quem defenda a passagem da informação veiculada pelo coordenador de departamento através dos diferentes coordenadores de área disciplinar, mediante reuniões periódicas. Tal procedimento desvirtuará, de certo modo, uma ligação profunda entre os grupos, já que estes reúnem e trabalham colaborativamente em separado. Deste modo, verifica-se alguma desconexão em termos hierárquicos e de representação, o que fundamenta a afirmação, feita por muitos professores, de que os departamentos consistem em construções artificiais. Eventualmente, os líderes informais, que Sanches (2009) associa às comunidades de aprendizagem, não terão grande visibilidade, sobrepondo-se-lhes o funcionamento formal e burocrático dos departamentos. Afirma ainda esta autora que a liderança implica uma lógica de interdependência, o que à época do seu estudo não se verificava em Portugal, em parte porque as lideranças intermédias eram nomeadas pelas direções, o que hoje ocorre parcialmente, ou é por vezes contornado. Não obstante algumas modificações no que respeita à legislação, o exercício dos cargos não consiste ainda numa *praxis* organizada e institucionalizada, sistemática e interventiva. Para além da colegialidade, da visão social e cultural da educação, da questão da inovação e experimentação, Sanches valoriza também o papel técnico da liderança, que se prende com a definição dos problemas e resposta aos mesmos, à normalização da ação e à fundamentação científica do desempenho. Perguntamo-nos se, na nossa escola, as reuniões de departamento em grande grupo, para reflexão, definição de estratégias e aferição de procedimentos e critérios, não deveriam ser efetuadas de modo sistemático, sob pena de as práticas e os procedimentos divergirem

significativamente a níveis vários. A hierarquia não implica obrigatoriamente uma delegação total de funções, deve delegar-se aquilo que os outros podem fazer melhor, isto é, o apoio técnico a questões de área disciplinar. Parece-nos tal funcionamento mais funcional e provavelmente a informação sofreria menos alterações caso fosse veiculada pelo coordenador aos diversos elementos do departamento, o que não obsta a que se defendam reuniões entre coordenadores de departamento e coordenadores de área disciplinar, como se têm realizado, para aferir critérios, avaliar procedimentos, refletir e articular estratégias:

Acho que tem que haver uma grande ligação e acho que tem que haver reuniões para...por exemplo, no outro dia falou-se [...] que era preciso reunir, para aferir, tudo isso é fundamental. Senão cada um faz de sua maneira... e depois Pois, tem que haver uma grande ligação, é a única maneira. É que no que respeita aos coordenadores, existe já, porque há pedagógico muitas vezes, mas muito do trabalho na escola também é nos grupos. (EC)

Por outro lado, há uma delegação de funções sistemática, mormente do coordenador de departamento no coordenador de área disciplinar, não apenas em questões de cunho didático, mas, por vezes, também se passa para o seio dos grupos o tratamento de assuntos genéricos, que talvez ganhassem com uma discussão mais participada. Além disso, há a noção muito clara de que a direção toma as decisões que considera necessárias, apesar de, por vezes, estas não serem analisadas nem discutidas com detenção, daí algumas reações negativas a certas iniciativas:

[...] é um bocado confuso... o diretor tem um papel ... neste momento, a legislação dá-lhe grandes poderes, até desde logo ele é o presidente do conselho pedagógico. E, de acordo com a legislação, a atividade dos coordenadores, a função dos coordenadores é articular a coordenação com o diretor, eu vejo isto assim às vezes um bocado difuso. Isso não está muito claro, porque há funções em que o coordenador de área disciplinar tem um papel muito mais direto com os professores de cada disciplina do que o coordenador de departamento. (ED)

2.3.2. Articulação entre lideranças

Teoricamente, o conselho pedagógico seria um espaço de reflexão em que os diferentes setores da escola articulariam as suas posições, complementariam a sua ação, sob a presidência do diretor. De facto, sendo o conselho pedagógico hoje um órgão eminentemente consultivo, o diretor apresenta as suas decisões e ouve o parecer deste órgão. Com alguma frequência, as propostas são postas

à consideração dos grupos ou dos departamentos, que dão o seu parecer e fazem as suas propostas, quando solicitados. Tal ocorreu aquando da formulação do projeto educativo e do regulamento interno, bem como das reformulações subsequentes.

A articulação, nós aqui fazemo-la via pedagógico. O pedagógico toma decisões, os coordenadores depois reúnem com os (coordenadores de área disciplinar) e os depois transmitem aos professores. É evidente que quando esta comunicação é feita com estes passos todos, ela tende a perder-se. Mas é a forma mais correta de a fazer sem atropelar as hierarquias. A informação devia descer em cascata. (EB)

No entanto, as estratégias são por vezes apresentadas de chofre, sem que as haja tempo para reflexão e consulta aos departamentos e/ ou aos grupos sobre matérias relevantes. Por outro lado, o diretor apresenta com frequência propostas, quer de procedimentos, quer de ordens de trabalhos destinadas a conselhos de grupo e até de departamento. É facto que o conselho pedagógico e um órgão colegial apenas com funções consultivas; não obstante, seria desejável que a responsabilidade fosse um pouco mais partilhada:

Acho que não é feita (a articulação entre a direção e a coordenação de departamento). O enfoque é dado no conselho pedagógico, que é muito o resultado da prática de consultar os pares – a direção consulta os pares sobre as suas opiniões muito mais do que estar a escutar propostas sobre isto ou aquilo. E isso não é um problema de orientação da liderança. Não é por isso que a liderança é menos democrática, mas é sobretudo, parece-me, algum problema que a liderança tem em levar à prática os seus próprios desígnios, e estar também a pensar a cada momento aquilo que é melhor para a escola, para a organização. E nesse sentido, como não há uma visão que seja planeada a um ano de distância, depois tem de se andar a fazer planificações mais curtas. E nesse caso os próprios coordenadores de departamento são mal utilizados, são desperdiçadas as suas capacidades e perde-se as competências que eles têm ou poderiam ter para desempenhar determinadas tarefas junto dos seus colegas de departamento - isso perde-se e deixa de ter qualquer tipo de eficácia. E, portanto, eles acabam por estar ali numa situação em que são apenas mais um, são representantes e não têm qualquer papel ativo. E, de uma certa maneira, estarem ou não estarem é exatamente a mesma coisa, porque a direção, em vez de estar a enviar a informação pelos coordenadores de departamento poderia enviá-la por "email" a toda a gente. A direção tem alguma dificuldade em liderar com as lideranças intermédias – não sei se noutras escolas isso será muito melhor, duvido– porque a legislação não é muito boa, nesse aspeto, não ajuda ninguém, e não estou a ver que seja uma situação fácil de resolver. (EF)

Como foi já referido, o facto de por vezes não serem consideradas algumas posições é também motivo de crítica:

[...] tem que se ter uma seta para cima e para baixo – de baixo para cima e de cima para baixo. E quando há direções que podem receber a informação, mas não olham para ela, não refletem sobre as necessidades dos grupos ou dos departamentos, logo aqui começa a haver um problema de escola. (EL)

Sugeriu-se que as decisões fossem participadas como modo de motivar as pessoas para a participação e para a partilha, visando o enriquecimento pessoal e profissional.

[...] é preciso antes que tudo motivar as pessoas – para o trabalho, para a colaboração, para a importância de reunir, para a importância de partilhar... (ED)

[...] os alunos têm que sentir que são seres humanos, tal como os outros professores, ou os funcionários – têm que sentir, ao mesmo tempo, de uma direção, que há orientações que são corretas e que há coerência naquilo que está a ser feito e que a orientação tem um fim, tem uma finalidade, percebe-se para onde é que se vai...(EF)

E percebe-se para onde é que se vai porque se detetou em conjunto um problema na organização, ou dois, ou três, e esses problemas têm propostas para ser resolvidos, em cada nível, na própria organização, não apenas a um nível superior. (EF)

A articulação entre coordenações, nomeadamente entre departamentos e coordenação de diretores de turma poderia ser aprofundada, nomeadamente a nível de questões relacionadas com a avaliação dos alunos e com a articulação horizontal dos *curricula*:

[...] um coordenador de diretores de turma tem mais a ver com a parte mais burocrática da avaliação e com a relação com o conselho de turma. É evidente que o conselho de turma tem professores de todos os grupos, ... que deverão ter conhecimento dos critérios gerais da escola, por exemplo, porque acho que, oficialmente, cada professor ... há coisas que ... pois, é preciso pensar um bocadinho para ver as ligações...(EH)

[...] coordenadores dos diretores de turma, que funcionam relativamente bem, penso eu, mas funcionam um bocadinho mais à parte, também. ... os coordenadores têm representação, mas, digamos, a ação deles mais conjunta é mais à parte...(ED)

O facto de o papel do diretor ser determinante leva a que, por vezes, dada a dinâmica que este estabelece, sejam tomadas determinações que restringem a ação do coordenador de departamento, que, aliás, acaba por pouco coordenar, já que a ação direta com os professores é da competência do coordenador de área disciplinar e as diretivas surgem muito frequentemente por parte da direção, mesmo que através do conselho pedagógico,

Há, notoriamente, uma área de confluência de competências, visto que, conforme foi referido, a direção trata alguns assuntos do departamento diretamente com o coordenador de área disciplinar, o que, de certo modo, esvazia o campo de ação do coordenador de departamento. Não haverá a intenção de ultrapassar hierarquias; no entanto, dado o coordenador de área disciplinar ser nomeado diretamente pelo diretor, sem consulta ao coordenador

de departamento, implica, *a priori*, uma relação de confiança; a urgência no tratamento de alguns assuntos também deve ser tida em consideração:

[...] o coordenador de área disciplinar deverá responder à coordenadora de área departamento, quando há qualquer problema, ou quando não há, esclarecimentos, solicitações... Essa, por sua vez, dará conta disso à direção. Mas não é bem assim que se passa... [...] há, pois, muitas coisas funcionam diretamente entre a coordenadora de área disciplinar e a direção. (E1)

No entanto, reporta-se também outro tipo de procedimento utilizado, por vezes, para resolver problemas:

[...] todas as decisões que são tomadas na escola e que afetam as áreas disciplinares, os próprios grupos disciplinares - a direção reúne com os coordenadores de área e de departamento, que decidem, em conjunto, se aprovam isto ou desaprovam aquilo, e vão fazer assim ou assim, mas tem a ver com decisões de escola, não com decisões específicas de cada grupo. E essas decisões de escola chegam aos grupos, chegam à coordenadora de área disciplinar pela coordenadora de departamento. Quando o grupo também tem informações a dar ao diretor, mas grupo, sobre exames... também é a coordenadora de departamento que as leva. (E1)

Os coordenadores de área disciplinar veem, de uma forma geral, de modo pragmático e funcional a articulação com o coordenador de departamento, não tendo sido levantadas quaisquer problemas de relacionamento:

Do meu ponto de vista, de coordenador de grupo – essa função é o... que a tem, mas muitas vezes trocamos algumas ideias: o que é que podemos discutir, o que é que podemos levar a cada um dos grupos, e isso, para nós, tem sido bom. Ajuda-nos a diferenciar alguns aspetos que às vezes temos alguma dificuldade em gerir... (EJ)

Assim, dá-se relevo ao trabalho em colaboração entre coordenações e entre coordenações e direção, que permita aos coordenadores um acesso imediato ao *feedback* de pais e encarregados de educação, de forma a poder agir em tempo útil. Vincou-se a necessidade de comunicação atempada e precisa ao coordenador, por parte da direção, de indícios de qualquer problema sinalizado, para que se possa proceder a uma ação preventiva com alguma eficácia.

[...] porque há coisas que não deviam ir diretamente a pedagógico, que podiam ser resolvidas logo, mais eficazmente, se conseguíssemos saber dessas coisas antes do problema surgir. Isso acho que se deve melhorar. (ED)

Porque o coordenador, para poder pensar sobre uma determinada ação, ou como melhorar, ou como pode ajudar um professor, tem que estar de posse da informação. E essa informação chega em primeiro lugar ao diretor e não ao coordenador de departamento. (ED)

Valoriza-se também a partilha de boas práticas a partir de informação proveniente do corpo docente.

Ou seja, uma partilha mais eficaz de algumas práticas que são bem feitas e que se podiam divulgar (...) tirar partido daquilo que é escrito, de que nós no dia a dia podemos não nos aperceber, principalmente se a escola tem muitos professores. (ED)

Considerou-se importante o trabalho a executar entre coordenações, o que implica a observação mútua entre departamentos, de modo a potencializar a reflexão do coordenador com o contributo de visões de fora, mais objetivas porque distantes. Foi também preconizada a emissão de recomendações que se prendam com atitudes e procedimentos de sala de aula, bem como técnicas de ensino-aprendizagem.

[...] eu não tenho muita noção do que é feito nos outros departamentos, e aí é que há uma falha... [...] os coordenadores de departamento deveriam reunir-se mais [...] reuniões de trabalho em que se definam ações concretas e em que se possam tomar opções. Deveríamos reunir mais frequentemente. (ED)

[...] é importante saber os resultados da escola também como um todo [...] às vezes um olhar exterior de um outro coordenador sobre um departamento pode ajudar a definir... ouvir... uma estratégia [...] deveriam ser mais frequentes, reuniões entre coordenadores de departamento. [...] Poderiam convidar-se, ou não, coordenadores de área disciplinar. (ED)

Como estratégia de melhoria, recomenda-se uma articulação mais estreita entre a coordenação de departamento e a de área disciplinar, sem que o diretor interfira diretamente. As opções do diretor devem ser definidas a longo prazo e não no imediato, de modo dar espaço à ação dos coordenadores de departamento

Acho que tem que se dividir um pouco mais – o papel da direção, o papel da coordenação e o papel do conselho pedagógico.” (ED)

“É preciso que o diretor possa perspetivar as coisas já com alguma tranquilidade e alguma distância, de modo a, com alguma antecedência, envolver os coordenadores de departamento e através deles os próprios coordenadores de área disciplinar para desempenharem determinado tipo de tarefas. (EF)

[...] a articulação deve ser horizontal, entre as diferentes disciplinas do departamento. O coordenador deve dar sugestões, fazer com que os coordenadores de área disciplinar, levem à reflexão - devem ser atividades propostas pelo coordenador, e não propriamente pelo diretor, daí que, se calhar, por vezes, o diretor pode sobrepor-se um pouco ao papel que supostamente seria do coordenador de departamento. (ED)

A melhoria dos desempenhos poderá, deste modo, ser potenciada pela articulação entre as coordenações. As recomendações devem ser sistemáticas e colmatar fragilidades em áreas chave.

Portanto, o que eu penso é que os coordenadores de departamento, deveriam ter mais... haver uma interação - articular melhor com os coordenadores de área disciplinar. (ED)

[...] às vezes há exageros, quer nas metodologias, quer nos processos de avaliação, e isso não melhora a aprendizagem dos alunos. Devíamos pensar nisso, ou seja, a coordenação devia pensar nessas questões, deviam criar-se momentos de reflexão sobre essas questões. Como é que são... as metodologias que são usadas, como é que se aprende melhor, etc., porque isso é que de facto se traduz nos resultados, e a escola é boa ou má, consoante os resultados que os alunos têm. [...]. ... as práticas da sala de aula, as recomendações gerais devem, deviam ser mais clarificadas - poderá ser do coordenador de departamento indiretamente, através do coordenador de área disciplinar. Mas, para isso, tem que haver alguma formação. (ED)

[...] nós, coordenadores de departamento, temos de definir estratégias globais - depois, a ação mais concreta sobre os professores terá que passar, necessariamente, pelos coordenadores de área disciplinar. Mas as estratégias de ação, as recomendações têm de ser dos coordenadores de departamento. (ED)

Deve ser respeitado o tempo próprio para cada atuação, tendo em conta o quotidiano da escola e os tempos de maior ocupação dos docentes.

[...] não é demissão do coordenador de departamento, eu acho que seria mais uma intromissão, às vezes, da direção - nos timings, às vezes o timing do diretor pode não ser o timing dos coordenadores, porque os coordenadores são muito mais sensíveis ao tempo mais certo para se fazer determinado tipo de coisa, porque sabem o que é que os professores têm que fazer, sabem se naquela altura há muito trabalho ou não, se os professores estão muito sobrecarregados com outro tipo de tarefas, e às vezes a direção não tem tanto essa sensibilidade, e portanto às vezes há aqui um conflito de tempo... e o diretor, por exemplo, pode... dizer que seria necessário ou bom, haver uma reunião e essa não ser a altura mais adequada, ou propor uma reunião só porque sim... ou para fazer parte do calendário... ou ...

Deviam fazer-se essas coisas tendo em conta as necessidades, e o tempo certo – as necessidades das pessoas e o tempo certo para as fazer, porque senão não há resultados práticos, e passa a ser uma reunião que foi realizada, mas que, em termos de eficácia, se calhar não é nenhuma. (ED)

Afirma-se que é importante a partilha a partir de uma relação de confiança, não apenas a de materiais ou de opiniões, mas a partilha de aulas, a partir do princípio da observação entre pares, uma lógica de crescimento profissional:

[...] esse tipo de trabalho, já mais próximo daquilo que é a prática letiva, e sobretudo não ter medo que os colegas possam saber o que nós estamos a dar e partilhar não apenas os instrumentos, mas poder partilhar as aulas. E esse acompanhamento ser feito até pelo próprio, se não o coordenador, pelo próprio coordenador de área disciplinar, primeiro, não é, mas depois, em determinados aspetos, o coordenador de departamento pode ser chamado – embora não seja a área dele, mas pode ser chamado a dar pareceres, por exemplo, quando há casos que já existem na lei – sobre a avaliação do desempenho dos professores – mas quando há casos que têm a ver com situações de proximidade entre os diferentes grupos. (EF)

Em certos casos, será recomendável a participação do coordenador de departamento em contexto de grupo disciplinar, quando tal se mostrar necessário, ou possa, de alguma forma, contribuir para a melhoria das interações.

E se há trabalhos que são feitos de determinada maneira em determinados grupos, poderiam – há coisas que noutros grupos poderiam ter o auxílio do coordenador de departamento: aí o coordenador de departamento poderia ser mais vezes chamado, por exemplo, a reuniões de grupo pedagógico, de área disciplinar. (EF)

Defende-se a ação conjugada do coordenador de área disciplinar e do coordenador de departamento para verificação da qualidade e conformidade dos materiais entregues pelos professores. Uma comparação entre os materiais entregues teria como finalidade a divulgação de boas práticas:

[...] seria tarefa do coordenador de grupo - mas depois tem de ser a supervisão do coordenador de departamento. (EN)

Tem que agarrar nas pen digitais, e ir ver – como é que neste grupo se faz, como é que no outro grupo se faz, como é que no outro grupo se faz. E depois, fazerem uma apresentação pública de exemplos de boas práticas, por exemplo. Para mim, isso seria um papel essencial do coordenador de departamento” (...) “não tem de se dizer nomes, de quem faz ou quem não faz... (EN)

Se não for o coordenador de departamento, isto não vai acontecer. E era muito interessante, fazer um levantamento – cada coordenador de departamento – o que é que consta, os materiais de cada grupo disciplinar: vamos lá comparar. É que, se não for o coordenador de departamento, quem é que vai fazer? (EN)

Também no sentido de supervisionar o trabalho dos docentes, há quem sugira a observação em sala de aula. Há, no entanto, dúvidas sobre a aceitação de tal procedimento.

[...] acho que se devia fazer mais qualquer coisa, no sentido de perceber o que funciona, como funcionam exatamente as aulas. (EJ)

[...] mas isto é muito difícil para as pessoas aceitarem, quero dizer, eu também não aceito de bom grado. Se eu estiver a dar uma aula e me aparecer alguém a dizer «Olha, posso assistir à tua aula?», era uma grande surpresa para mim. Ia dizer que sim, mas não ia gostar. (EJ)

Também no que se refere à formação deveria fazer-se sentir alguma articulação entre as diferentes áreas de coordenação da escola, para deteção e promoção de formação em áreas essenciais:

[...] não é medido o impacto da formação dos professores para resolver qualquer tipo de problema, porque uma coisa não está associada a outra. Ninguém associa isso: não se faz a avaliação na organização do impacto da formação que a pessoa teve – portanto, a formação pode ser obrigatória do ponto de vista profissional, mas não resolve depois os problemas da organização – a pessoa teve cem horas de formação, mas o problema continua. E a esse nível a própria liderança, porque é a gestora dos recursos humanos, deveria poder ser mais incisiva, ser mais dirigista, e poder, não controlar, mas poder verificar melhor se a formação é adequada ou não é adequada a um problema que é para resolver – se os próprios não são capazes de ter essa orientação, a própria direção deveria dar essa orientação expressa. (EF)

Consequentemente, põe-se a questão da imposição da formação aos docentes em áreas-chave, posição discutível, pois poderia eventualmente mostrar-se contraproducente, porque geradora de negatividade:

[...] pelo menos determinadas áreas de necessidade deveriam ser mesmo impostas. A direção deveria dizer: a organização, neste momento, precisa de formação, que os seus quadros se formem nestas áreas, temos problemas para resolver nestes e nestes pontos. (EF)

O papel do coordenador de departamento passará, também, por perceber as necessidades de formação da escola, ainda que estas não tenham sido percecionadas pelos grupos:

[...] O coordenador deve ter essa preocupação. (ED)

Tal já sucedeu e foi promovida pelos coordenadores de departamento, na escola, uma formação sobre construção de itens e critérios de classificação, ministrada por uma professora da escola, com impacto evidente na prática de muitos docentes.

3. Colaboração e mudança – perspetivas de futuro

Aqui se esboçam alguns olhares sobre a institucionalização do trabalho colaborativo e a forma como tal iniciativa foi encarada, após o que se dá conta do modo como as pessoas têm vindo a acomodar-se à mudança, seguindo-se o delinear de algumas sugestões, perspetivando o futuro.

3.1. A institucionalização da colaboração

Para melhorar a articulação de trabalho entre docentes, foi decidido pela direção e comunicada ao conselho pedagógico, em 2015, a institucionalização do trabalho colaborativo entre professores do mesmo grupo. Assim, foram

consagrados dois tempos do horário não letivo de cada professor da escola a reuniões semanais, em conjunto com todos os elementos do grupo, com a finalidade de promover as práticas colaborativas. Esta decisão foi apresentada pelo diretor em conselho pedagógico para lançamento do ano letivo como resposta a solicitações de professores que se tinham manifestado no sentido de não haver tempos atribuídos para trabalho em conjunto, nomeadamente planificação, decisões sobre testes de avaliação, construção de matrizes e troca de materiais e experiências.

Porque faz falta que as pessoas conversem mais, e até foi ao encontro de uma reivindicação das pessoas aqui – que tinham pouco tempo para estar em conjunto, para pensar, para partilhar, para decidir, não é... Não sei se isso foi dito só assim – um discurso bonito, se é sentido...(EB)

[...] é extremamente importante aferirem-se critérios para elaboração de testes, para que não haja grandes diferenças, dentro do mesmo ano de escolaridade, de professor para professor, portanto, que as pessoas troquem experiências, porque as pessoas aprendem todas umas com as outras... enfim, que tenham no horário uma hora em que possam discutir, tirar dúvidas, apresentar problemas... e estar em grupo disciplinar – isso é muito importante. (ED)

Estes dois tempos semanais substituiriam a ocupação de tempos escolares com a presença de professores em sala de aula, visto que se optou por oferecer, em concomitância, aulas de apoio e outras atividades em que os alunos pudessem ocupar de forma ativa e profícua os tempos de ausência de professores.

A responsabilidade da coordenação do trabalho colaborativo é dos coordenadores de área disciplinar, devendo ser acompanhado, à distância, pelo coordenador de departamento.

Sumariamente, poderá afirmar-se que muitos docentes aderiram de forma positiva à medida, considerando-a uma mais-valia com potencialidades:

[...] se os grupos forem mais envolvidos na estratégia da escola, que as pessoas vão, vão gostar mais, porque, por exemplo, há reuniões de grupo, há reuniões em que nós temos algo para discutir ou para falar, mas há outras em que não temos nada. Então, viramo-nos para a articulação didática, trocar experiências, o que também é importante. (EC)

Mas, se pensarem «Mas se eu fizer um trabalho de equipa com aquele colega que está a dar o mesmo nível do que eu, que viu mais dois ou três aspetos que eu até nem vi naquela parte da matéria...» (EM)

No entanto, por razões várias, ou porque alguns grupos têm determinadas especificidades, ou porque há quem não goste de partilhar o trabalho, ou porque algumas destas horas foram marcadas em contra horário, obrigando os professores a deslocarem-se propositadamente à escola e não houve, por parte

da direção, maleabilidade para alguns ajustamentos, por se considerar que os docentes poderiam incumprir, não deixaram de se fazer ouvir vozes dissonantes:

Agora, eu penso que isto a médio prazo vai dar bom resultado, porque as pessoas começam a habituar-se e os hábitos são...são... os hábitos fazem o monge, quero dizer ... porque havia o hábito de nunca se fazer, não se conseguia puxar as pessoas para isto. Agora, esta estratégia de marcar, talvez por aí se vá conseguir de facto, porque, porque é importante, e porque graças a isso os grupos falam de matérias importantes, ou, pelo menos, trocam mais experiências sobre didáticas e tudo isso. (EC)

Esta prática, conforme foi já referido, foi aceite com entusiasmo por alguns professores, que sublinharam potencialidades positivas, como promover a articulação didática ou a troca de experiências, em grupos em que há alguns professores que lecionam todas ou quase todas as turmas de um determinado nível de uma disciplina; como ocasião de partilha de documentos e de experiências, de observação crítica, de um ponto de vista construtivo, dos materiais que vão sendo elaborados; como forma de promover determinados hábitos de partilha e trabalho em conjunto; como forma de crescimento e enriquecimento pessoal e profissional.

[...] há quem ache que o trabalho (e eu incluo-me também nesse patamar) que o trabalho colaborativo é uma coisa muito boa. (EE)

[...] há sempre uma zona de conforto que as pessoas não querem abrir aos outros. E eu, ao mostrar um teste meu a um colega, tenho de ter a capacidade de ouvir as críticas do colega: se eu entender que faço os melhores testes, que faço os testes mais perfeitos, que faço os melhores instrumentos, e que não, nem quero ouvir falar em críticas, o trabalho cooperativo aí não vai resultar, portanto eu vou mostrar as minhas coisas, e o outro vai mostrar as dele e vamos ficar na mesma. Há pessoas que dizem «Não, não, eu faço assim há vinte anos. É assim, não vou ceder a partir daqui.». Portanto, nesse caso, o trabalho cooperativo servirá apenas para saber que há pessoas que fazem coisas diferentes nos grupos. (EM)

É realçada a importância deste procedimento enquanto potenciador da evolução e da capacidade de resposta da escola às mudanças do século XXI. Nesse sentido, tanto o relatório emanado pela Comissão Europeia em 2011, “The Future of Learning: Preparing to Change”, como o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, (2017), recentemente promulgado pelo Ministério da Educação, insistem na importância da colaboração entre docentes, nomeadamente de diferentes áreas do saber, na operacionalização dos currículos de forma a desenvolver competências essenciais e áreas temáticas transversais. Assim, os professores, sendo embora especialistas, devem trabalhar em conjunto no contexto do paradigma da complexidade.

A sua obrigatoriedade é também vista por alguns como um fator positivo, visto que cria um hábito que acaba por fazer sentir a necessidade de procedimentos antes não considerados essenciais:

Pois, tornar aquilo que alguns já faziam, encontrando-se em pontos... às vezes, como ainda não tínhamos um horário, tínhamos de combinar, «Olha, temos de nos encontrar para planificar o sétimo...», ou o oitavo. Eram as tais reuniões setoriais que nós nos grupos, a maior parte dos grupos faziam. (EM)

[...] este trabalho colaborativo vai dar muito bons resultados – pode não estar a dar já, mas vai dar, porque é aquela obrigação que a pessoa acaba por achar que é boa. (EC)

Por outro lado, há quem proponha alterações, embora, por vezes, com consciência de que estas se mostram de difícil concretização, como a realização do trabalho colaborativo de quinze em quinze dias, em grupos em que não há grande número de pessoas com currículos similares.

Agora foi marcado um bocadinho à força e se calhar com o tempo isso vai dar melhores resultados – talvez no início tenha... as pessoas não... o que eu sinto é que as pessoas gostavam disso mais espaçadamente – sei lá, de quinze em quinze dias, ou assim: mas isso é o que eu ouço, não é? (EC)

[...] essa componente não letiva, a escola pode justificar que os professores estão a trabalhar em casa. (EA)

Há também considerações acerca da organização das atividades a realizar, que ficou a cargo dos grupos, os quais deveriam, no final de cada sessão, consensualizar o que seria tratado na sessão seguinte, salvo quando se tornasse necessário desenvolver uma ordem de trabalhos determinada pela coordenação do departamento ou pela direção. Deste modo, professores manifestaram-se no sentido de considerar que a preparação das reuniões de trabalho colaborativo seria essencial ao funcionamento eficaz das sessões – neste caso, onerar-se-ia um elemento, o coordenador de área disciplinar, com uma responsabilidade que é, de facto, do coletivo: trata-se de uma colaboração entre pares, a maioria deles com largos anos de experiência. Há, por oposição, quem considere que a preparação das sessões deve ser efetuada por todo o grupo.

[...] a riqueza do trabalho colaborativo que eu vejo em teoria depende muito de quem o prepara e de quem planifica a reunião. (EN)

[...] as pessoas, mediante o coordenador de área disciplinar, entendem que num determinado momento podem fazer isto, mas também podem fazer aquilo, podem-se subdividir, uns fazem uma coisa, outros fazem outro. (EN)

[...] o processo de trabalhar nesse tempo colaborativo deve ser autónomo em relação a cada um dos grupos. (EE)

E não havendo uma ordem de trabalhos dirigida, cada grupo pode definir o que naquele momento está a ser mais importante, mas sempre com a perspetiva do desenvolvimento, de fazer qualquer coisa útil...(ED)

Depois, teríamos que fazer reuniões extraordinárias para tratar de outros assuntos. Como há uma regularidade semanal, eu posso organizar até uma forma de planeamento das minhas organizações de trabalho colaborativo – eu já tenho tudo organizado até ao final do ano. Portanto, aí posso incluir questões de avaliação, questões de planeamento, questões de formação entre pares. (EL)

Em questão, no aspeto anteriormente referido, estará a própria noção de colaboração, já que, se se considerar que esta deverá seguir as recomendações do coordenador, o papel dos pares será, de certo modo, posto em causa, pois parte-se do pressuposto de que a colaboração será entre iguais, no propósito de resolver problemas – ora, se as pessoas não detetam problemas e não se propõem resolvê-los, limitam-se a cumprir calendário.

Para além disso, parte-se do princípio de que as sessões deverão responder a um plano previamente traçado e comum a toda a escola, compreendendo aspetos como planificação anual e por unidade didática, matrizes de testes e outros instrumentos de avaliação, reflexões sobre resultados e outras questões. Há ainda quem considere que a colaboração deve reger-se sistematicamente de acordo com ordens de trabalhos sugeridas pela hierarquia:

[...] da direção, têm que vir matérias aos grupos. (EC)

Eu sou a favor do “guidance”, da orientação. Se não houver orientação, a tendência é para a dispersão. (EF)

Houve também quem manifestasse dúvidas sobre a iniciativa, considerando-a como uma decisão tomada à revelia dos professores e não integrando as suas opiniões, a acrescer à obrigatoriedade de cumprir calendário e alguns procedimentos, que, de acordo com Hargreaves (1994) e outros autores, desvirtuam qualquer propensão que os professores eventualmente tivessem para a colegialidade:

E onde é que isso está essa explicação – onde é que estão os mecanismos que mostram que não é uma coisa feita em cima do joelho e que resulta da opinião dos professores? (EN)

Consequentemente, a adesão ao trabalho colaborativo varia consoante os grupos:

A impressão que eu tenho é que nalguns grupos está a funcionar bem, noutros está a funcionar mal, noutros não está a funcionar. É o primeiro ano, as pessoas, de certa forma, desabituarão-se de trabalhar em conjunto. (EB)

Sei dos problemas que há, e sei que há grupos em que a coisa está mais complicada. Mas lá está – mas é tudo um processo. É um processo que tem que se ir fazendo aos poucos e poucos e que, numa escola onde nada disto se fazia, ter agora que implementar isto não se faz de um dia para o outro. É um trabalho que tem que ir lento, e sobretudo há muitos problemas aqui na escola – ao nível dos testes, por exemplo, a relação entre o grau de dificuldade dos testes e aquilo que se dá nas aulas, a diferença entre os vários professores do mesmo ano de escolaridade...(EB)

Deste modo, a resistência à mudança, no caso das práticas colaborativas, pode eventualmente relacionar-se com a preferência de alguns professores pelo trabalho individual ou, eventualmente, com diferenças entre elementos de um mesmo grupo com entendimentos díspares sobre aquilo que deve ser a prática profissional, como explicitado por Hargreaves (1994). No entanto, tal problema decorrerá, segundo alguns supõem, de problemas de liderança. Nesse sentido, Sanches (2009) aponta para uma liderança que congregue os professores em prol dos interesses da escola, numa tentativa de fazer nascer ou renascer o *ethos* cultural, privilegiando os afetos e a comunicação dialógica. A resiliência face às dificuldades, a conexão com a comunidade escolar e a liderança participativa a partir de redes interacionais, bem como o pragmatismo, são apontadas como estratégias conducentes a uma mudança sustentável.

3.2. Práticas de trabalho colaborativo

Devemos, em primeiro lugar, ressaltar que a natureza nos grupos não é idêntica, isto é, há grupos cuja prática letiva implica um maior pendor colaborativo, nomeadamente no caso de haver vários professores a lecionar o mesmo nível de ensino, principalmente quando há atividades práticas a preparar com alguma frequência, como acontece com as Ciências Experimentais. As lideranças, formais ou informais, serão também potenciadoras de determinadas formas de agir, conforme referem

Gostam da partilha, fazem-no, fazemos muito em reuniões setoriais, e, quando fazemos, saímos todos satisfeitos. Há a partilha de documentos. Aliás, sentimo-nos todos mais seguros, até mais seguros na matéria que estamos a dar, principalmente nos novos programas, eu estou a lembrar-me agora do 10º, que partilhamos muito, e é um trabalho profícuo. (E1)

Funciona bem e eu noto que, para já, conseguimos, quando há necessidade, desenvolver trabalho transversal, colaborativo, troca de experiências, troca de materiais – é muito importante. Noto, também, um aspeto que valorizo: debatemos ideias, debatemos questões relacionadas com a escola, discutimos coisas, e o trabalho colaborativo é mesmo para isso. (EA)

Tal não sucede quando a carga horária semanal da disciplina é mínima – em alguns casos, todas as turmas de determinado nível são entregues a um só professor. Há também disciplinas de secundário com apenas uma turma a funcionar na escola, em determinadas áreas. Estas especificidades deverão ser tidas em conta quando se estabelecem os termos em que os professores poderão colaborar. Da preparação de atividades letivas ao aprofundamento de conhecimentos, passando pela elaboração e apreciação de instrumentos de avaliação, cada grupo vai definindo as suas prioridades.

[...] principalmente aquela disciplina nova de ..., onde normalmente há sempre debate de ideias sobre o que fazer e a maneira de fazer. (EE)

[...] no meu grupo está a servir de discussão para determinado tipo de problemas, nomeadamente este da prática letiva e dos instrumentos que são utilizados na avaliação e como é que os utilizamos – e isso está a trazer alguma vantagem ao modo como todos em comum estamos a criar um pensamento que possa ser articulado e possa ter mais em comum nos aspetos que nós trabalhamos. Agora isso só não é suficiente, não é, isso só não é suficiente. (EF)

Às vezes falo com pessoas que vêm muito satisfeitas de uma sessão de trabalho colaborativo, outras vezes até as vejo – às vezes até fazem na sala de professores, até me vou apercebendo de que há discussões muito válidas, tem-me chegado algum “feedback” dos grupos de que nalguns tem havido sessões de facto muito boas, intercaladas com outras mais... se calhar também não há tanta coisa para fazer todas as semanas, mas, de qualquer maneira, ainda há falhas que se podem resolver, porque a gente ainda nota que em determinados grupos às vezes ainda há determinado tipo de falhas que não deveria existir – havendo um espaço semanal de reunião, essas coisas poderiam ter sido limadas - por exemplo, não cumprimento de critérios de avaliação por parte de alguém; professores que vão muito desfasados em termos do cumprimento de programas uns dos outros, no mesmo ano de escolaridade, e portanto ... (EB)

Há também a possibilidade de realizar reuniões formais de grupo neste espaço, o que facilita e agiliza o tratamento de muitas questões em tempo útil.

[...] a diferença é que, com o trabalho colaborativo, não precisamos dessas reuniões ... tenho ideia que no primeiro período houve duas reuniões que foram feitas... uma primeira, no início do ano, marcada normalmente, e outra – um dos trabalhos colaborativos foi uma reunião de grupo. (EK)

[...] para aferirmos... para vermos as avaliações, essas coisas. Mas de resto não tem havido necessidade, porque os assuntos são tratados no trabalho colaborativo. Onde falha é o facto de não haver uma ata. [...] às vezes há falhas em termos de comunicação, e um colega pensa que era de uma maneira, mas afinal não era – mas depois, logo na reunião a seguir as coisas são logo ajustadas. (EK)

Em alguns grupos, este espaço é também aproveitado para formação entre pares, ou até para formação ministrada por um formador, com participação de elementos de outras escolas.

Há a consciência de que o registo seria uma componente importante da colaboração, no sentido de divulgar as boas práticas e contribuir para a reflexão:

Como os espanhóis fazem, não é? Como os franceses fazem, não é? Portanto, eles partilham tudo – e nós não temos ainda, na minha área, não é, na nossa área, o hábito de escrever, de fazer publicações. Eu não preciso de estar numa faculdade para fazer uma publicação, ou... portanto, não temos esse hábito que os espanhóis têm – e a grande diferença que existe, o fosso que existe, ao nível dos portugueses e dos espanhóis, para nós, porque isso também se vê... (EL)

De facto, são sumariadas as atividades que têm lugar em cada sessão. No entanto, a questão foi levantada pelo sujeito a propósito da eventual publicação ou partilha pública relativamente às atividades e conclusões da experiência.

No que respeita ao impacto no funcionamento dos grupos, muitos coordenadores de área disciplinar aludem ao tempo disponível para resolver problemas como a inserção e acompanhamento de novos professores, ou até para aproveitar os novos elementos para desenvolver competências ainda não adquiridas no corpo docente:

Nunca funcionou tão bem. Mesmo as que nunca deram e as que não davam secundário já há uns tempos – não teria funcionado como funcionou este ano, como funcionaram as turmas, e ... não teria funcionado assim, se não tivéssemos o trabalho colaborativo. Elas andariam aí perdidas, a perguntar aqui e além o que é que se deveria fazer agora, o que se devia fazer depois, onde é que andavam... Portanto, houve uma articulação muito positiva do trabalho, muito positiva. (E1)

Dou uma grande importância aos novos colegas que entram. [...] tento perceber o que é que eles nos podem dar, o que é que nos podem oferecer [...] portanto todos podemos ajudar, e todos nos podemos ajudar uns aos outros. [...] ... reciclar, como eu disse há pouco. Os ideais, a maneira como se trabalha, novas formas de ver as coisas, novas formas de avaliação [...] nós recebermos deles, mas acho que é mais importante, cada um de nós dar um bocadinho de nós ao colega. Eu posso ver, ou posso ter lido, ou posso ter feito uma formação numa área que posso ajudar os colegas – e eu só vejo a intervenção num grupo assim. (EL)

É também referida a importância de se poder proceder a uma operacionalização dos currículos mais concertada e refletida, que se traduz frequentemente nas práticas:

Coisas que fazemos, como agora, o projeto de leitura no 10º, todos fazemos a mesma coisa... (E1)

[...] o mesmo, o mesmo projeto de leitura, claro, pedimos aos alunos a mesma coisa, mandamos para os alunos as mesmas informações, a mesma lista de livros. (E1)

As relações de confiança começam a estabelecer-se através da abertura para se discutirem dúvidas e métodos:

[...] começa a aparecer, finalmente gente a dizer – «Olha, eu faço os gráficos assim, faço as perguntas assim»; a perguntar coisas uns aos outros. As pessoas inibem-se muito de dizer assim «Tenho uma dúvida neste exercício!». Não se faz isto, habitualmente – agora já começa a aparecer. (EJ)

Apesar do que Little (1990) refere no que concerne à dificuldade que os professores manifestam em expressar inseguranças, observa-se pontualmente o interesse em discutir conceitos académicos e didáticos, pois grande parte dos professores não tem dificuldade em assumir algumas dúvidas que assolam quem pretende consolidar e atualizar os seus conhecimentos.

Não obstante, é sublinhada também a vontade de colaborar, sem a qual não pode resultar qualquer tipo de colegialidade:

Temos é que querer aprender. Eu acho que isso é fundamental, e isso, de facto, tem servido como elo de coesão no nosso grupo. E é muito mais fácil depois gerir, obviamente, o grupo. (EL)

As questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens são transversais e matéria frequente da preocupação de coordenadores e grupos:

Avaliação formativa, sumativa, diagnóstico, também: inicial, portanto – e essa também acho que é fundamental: a observação ou a avaliação inicial, não é? Partimos todos do mesmo patamar e sabemos que temos todos de avaliar aquilo – não é cada um avalia assim... e tem a ver com as grelhas de observação, de registo. Eu elaborei também o excell, e aqui há uma discussão muito grande: acho que cada um tem que avaliar conforme aquilo que sente confortável – se tem 20, se tem... eu acho que, quanto mais simples for, melhor. Portanto, essa é a minha posição como coordenador de grupo. (EL)

No entanto, nem todos aderem ou reconhecem como profícuo este tipo de trabalho. Grupos há em que um número significativo de elementos faz questão de se demarcar, tendo já sido afirmado por alguns que dispensam a colaboração, que o trabalho colaborativo é uma perda de tempo, que preparam as suas aulas individualmente, pondo em causa, de certo modo, a afinação de procedimentos e a aferição da operacionalização dos programas.

[...] nós podemos refletir, podemos ler – nós não, nós cá trabalhamos por guetos. É o meu gueto, o gueto do meu colega e ninguém partilha nada. Para além de não ser bom em termos relacionais, também esconde, ou também poderá esconder, se calhar, algumas lacunas que o próprio professor pode ter e não quer que os outros saibam. (EL)

Não evoluímos, assim. Nós devemos partilhar devemos abrir. (EL)

O balanço que eu faço até agora aqui na escola é um balanço – bom, eu não esperaria, muito francamente, eu não esperaria que a coisa corresse bem, porque temos grupos com alguns problemas. Eh, mas noutros até excedeu as minhas expectativas, e até parece a coisa estar a correr bem. Agora, temos de tudo – são treze grupos disciplinares... a solução, às vezes, é ir teimando... até a coisa entrar em rotina. (EB)

Numa escola com um corpo docente com uma larga experiência, será compreensível que alguns olhem com desconfiança uma modificação de procedimentos que consideram, certamente, como um desrespeito pela sua autonomia e uma intromissão no seu espaço de ação, revelando um ponto de vista, de certo modo, individualista, principalmente no que se relaciona com as metodologias.

Resistem a partilhar; a defender os pontos de vista nas reuniões, não. Nas setoriais, onde nos encontramos e onde partilhamos o trabalho, não. A partilhar, só. A partilhar aquilo que fazem... (EI)

[...] para nós vemos até como é que os outros fazem as coisas, e no meu grupo isso é ... até com essa história do trabalho colaborativo, nós vamos, a pouco e pouco, a muito pouco e pouco, vamos efetivamente trocando... ideias. Era raríssimo antes disto alguém fazer trabalho em conjunto aqui dentro no meu grupo - até era uma coisa aflitiva: via algumas pessoas do básico, e mais nada, nada. E então no secundário, não! (EJ)

A este respeito, há ainda quem estabeleça uma ligação entre a dificuldade em trabalhar em grupo e as lideranças, mais propriamente os coordenadores de área disciplinar.

Há quem faça muita resistência – eu só posso falar no nosso grupo. Porque há grupos que até dizem que trabalham muito bem. Nós trabalhamos em colaboração – há quem trabalhe e há quem se recuse a trabalhar. (EI)

Tem a ver sobretudo com as lideranças dos coordenadores de área disciplinar. Lideranças fracas dão problemas no TC. Lideranças fortes, sustentadas, ou pelo menos reconhecidas dão melhores resultados. Tem só a ver com as lideranças. Há grupos onde é muito difícil, que eu compreendo que é muito difícil - nesses grupos, se calhar, seria alguém com mais liderança e pulso. (EB)

Acresce aos problemas já aludidos a questão das relações interpessoais:

Há grupos em que as pessoas não se relacionam bem! E portanto, aí, vejo muito difícil o trabalho do coordenador de área disciplinar, particularmente... aí tem de ter uma arte especial para tentar que ... sirva para alguma coisa: [...] As pessoas não são obrigadas a gostar umas das outras... Em termos profissionais, eu posso não gostar de um colega, mas em termos profissionais tenho que cumprir, penso eu, e tenho que articular com ele. (EM)

Não obstante a lentidão na adesão por parte dos docentes, tal é encarado pelo diretor como natural, esperando este que o trabalho colaborativo se traduza de

forma eficaz no desempenho dos professores: cumprimento de critérios, operacionalização de programas, entre outros aspetos.

[...] este foi um ano experimental, na nossa escola. Já se fez uma reunião para tentar ter uma primeira perceção de cada um sobre o que é que era o trabalho colaborativo e como é que ele estava a ser desenvolvido. Essa reunião com os coordenadores de área disciplinar foi bastante positiva, mas penso que, no final do ano, se deveria fazer uma avaliação mais rigorosa, identificando as atividades gerais que foram realizadas, porque existe um documento próprio onde se registam as atividades que são desenvolvidas em cada sessão – pelo menos, as mais determinantes ficam registadas. No final do ano, eu penso que se deveria fazer um apanhado desse tipo de atividades, para ver de que forma é que se poderão encaixar na parte mais reflexiva que interessa desenvolver na escola. (ED)

Isto é o primeiro ano e se calhar para o ano a gente terá – teremos que pensar numa forma mais formatada de funcionamento do TC. (EB)

É também de referir uma variação na qualidade das sessões de trabalho, relatada por alguns professores, bem como níveis de adesão de graus diferentes, por parte dos grupos. Nalguns casos, os professores não se coíbem de corrigir testes, quando o trabalho se avoluma, o que é muito mal visto por alguns, mas, se tivermos em conta o que diz Hargreaves (1994) no que diz respeito à gestão do tempo por parte dos docentes, terá a ver com prioridades – verdade é que muitas vezes se resolvem assuntos de modo informal em tempo não destinado à colegialidade: a forma perturba frequentemente o conteúdo, nestes casos. No entanto, a avaliação final permite, anualmente, a deteção e divulgação de boas práticas.

[...] quem bloqueie à partida aquele... aquele horariozinho de trabalho colaborativo, diga «Ah, isto não serve para nada, vamos lá corrigir testes!» ... E vou-te dizer que isto – não tenham ilusões – é apreciação de muita gente, de muita gente. E alguns dizem, assumem isto, «Eu não digo mais isto, porque senão dão-me um bloco de outra coisa, e eu prefiro isto.» (EN)

Pessoas que dizem que o trabalho colaborativo não serve para nada, ou seja, muito pouco, outras dizem que não, que até trabalham, que até fazem coisas em conjunto. (EN)

Podem dizer assim: “Então fazem muito?” – não, fazemos muito pouco. Pelo menos no meu grupo a gente faz muito pouco. Mas tem sido bom, tem sido bom! (EJ)

Vejo-os muito melhor agora no trabalho de grupo – ao princípio as pessoas começavam-se logo a queixar: “Hein, a gente veio para aqui, e só devíamos vir de vezem quando – agora não! (EJ)

No final do primeiro ano, os coordenadores de departamento fizeram um levantamento do trabalho realizado, que tinha sido monitorizado, aliás, no fim do primeiro período, a partir dos relatórios dos coordenadores de área disciplinar. O documento final, com a discriminação das atividades desenvolvidas em cada grupo, foi dado a conhecer, pelos coordenadores de departamento, em conselho

pedagógico. Aliás, foi feito também um balanço do trabalho em conselho de departamento.

A pedido do diretor, os grupos foram consultados e manifestaram-se a favor da continuidade do trabalho colaborativo.

Da avaliação efetuada, percebeu-se que na grande maioria dos grupos planifica-se em conjunto a longo e médio prazo, em alguns grupos, muito poucos, preparam-se aulas e ou atividades em conjunto. Praticamente todos os grupos elaboram informações-teste em conjunto, por ano e por nível, e seguem critérios gerais de classificação dos testes comuns. Todos os grupos discutem e afinam os critérios específicos de avaliação. São regularmente efetuadas reflexões sobre os resultados dos alunos. Em alguns grupos os professores partilham testes e outros materiais. Discutem-se regularmente temas académicos e/ou relacionados com a didática das disciplinas. Em alguns grupos, os professores frequentam formação relacionada com a disciplina que lecionam. Faz-se o tratamento, na grande maioria dos grupos, da articulação vertical das aprendizagens.

Em suma, a colegialidade é, em muitos casos, meramente formal, pois os professores partilham conceitos, planificam na generalidade, trocam alguns instrumentos de avaliação (não todos, nem em todos os grupos, já que grande parte dos materiais que integram as *pen* são apenas do conhecimento das coordenações), programam palestras, semanas, visitas de estudo e outros eventos em conjunto, mas não praticam a verdadeira colegialidade, na maior parte dos casos. Para tal, seria necessário que trabalhassem de facto em conjunto e que observassem mutuamente a operacionalização dos seus projetos, como forma de melhorar as práticas com a ajuda de uma visão de fora (Little, 1990; Hargreaves, 1994).

A articulação horizontal também não tem sido potenciada, nem a diferenciação das aprendizagens de acordo com o perfil dos estudantes tem vindo a ser objeto de trabalho de equipa – será esta talvez uma opção a considerar em termos de melhoria.

4.3. Perspetivas de melhoria

Sobre a organização do trabalho colaborativo e agendamento de atividades, as opiniões dividem-se: há quem considere que deve existir uma ordem de trabalhos superiormente agendada, mas há também quem julgue que os grupos devem selecionar as suas prioridades, para além dos momentos formais definidos pelas coordenações e pelo pedagógico.

[...] não deve ser marcada uma ordem de trabalhos; só em momentos formais, em momentos específicos, deve haver uma ordem de trabalhos, porque então é importante que assim seja para que toda a escola esteja sujeita aos mesmos procedimentos - todos os departamentos, todos os grupos - de alguma forma, garantir um tempo específico para planificar as atividades de médio prazo, planificar por período, por exemplo; outro tempo para se refletir sobre os resultados, no final da avaliação sumativa, no final de cada período. É importante que se reflita, que se analisem os resultados de cada um comparativamente com a sua disciplina e com os resultados da turma. E, no caso de haver grandes discrepâncias dentro da mesma disciplina no mesmo ano, perceber se tal se verifica a todas as disciplinas. Será que os instrumentos de avaliação têm os mesmos graus de dificuldade? Será que as características do professor, específicas, são tão determinantes? Aí deve haver pausas para se refletir por que é que aquilo é assim tão diferente - e chegar a conclusões e definir estratégias. Deve haver, então, momentos formais, pois toda a escola deve estar sujeita às mesmas regras. (ED)

As matérias a tratar e aprofundar também foram sendo sugeridas: estratégias de sala de aula, estruturação de itens de avaliação, comparação de instrumentos de avaliação (verificação de equilíbrios, articulação vertical), preparação para exame...

[...] definir algumas estratégias de atuação em sala de aula – acho que é muito importante em termos de procedimentos comuns. Os testes, os instrumentos de avaliação - aí é que se poderá melhorar, se calhar. O tipo de pergunta, como se faz - também se pode melhorar. Esse é um campo em que nós podemos trabalhar melhor – analisar a estrutura, a forma de perguntar, o que é perguntado num teste. Apesar de os critérios serem gerais, em termos de matriz, de estrutura, às vezes a forma como se pergunta, o que é que se pretende desenvolver com aquela pergunta, em termos de intervenção do aluno, isso pode-se melhorar, em termos de avaliação. (ED)

[...] uma dessas sugestões é precisamente a comparação de instrumentos de avaliação – falando nos testes – dentro do mesmo nível de escolaridade. (EN)

Ver se estão equilibrados, se não estão equilibrados – bem sei que há especificidades de cada turma, mas não exageremos. Portanto, é completamente impensável que os testes sejam desequilibrados de um professor para outro professor. (...) uma matriz global de testes, precisamente neste sentido – 7º ano, quantas perguntas de composição, quantas perguntas de seleção; 8º, 9º, e por aí fora. Era importante analisar, em grupo, no trabalho cooperativo, a articulação vertical: os testes de 7º ano, como são; os de 8º, o que é que têm a mais; os de 9º, o que é que têm a mais? E no que é que o 9º prepara para o 10º; e depois do 10º para o 11º, e assim sucessivamente. (EN)

Outro assunto que eu não vejo discutido na escola e acho que era muito importante, que é como é que as pessoas preparam os alunos para exame- as disciplinas têm matéria de dois anos, matéria de três anos – como é que fazem? Gostava de saber. Qual é a estratégia? Vão revendo as matérias dos anos anteriores em aulas, é com trabalho autónomo dos alunos? Mobilizam-se os apoios? Portanto, há quem não faça, de todo? (EN)

Sobre as formas de avaliação destas atividades, também houve sugestões, estabelecendo-se uma ligação entre a supervisão do coordenador de área disciplinar e a supervisão do coordenador de departamento. É certo que, nesta matéria, terá de verificar-se uma articulação entre as coordenações de departamento e as coordenações de área disciplinar. No entanto, os elementos dos grupos que trabalharam em colaboração serão quem certamente saberá proceder a uma autoavaliação e afinar os procedimentos de modo a melhorar a eficácia:

Sistematizar, ver se de facto essas atividades servem para isso, e aí poder-se-ia definir um plano de melhoria da própria escola. Deve avaliar-se aquilo que se faz. Os coordenadores de departamento poderão ter um papel muito importante, que é precisamente ver o que é que funcionou, o que não funcionou, quais são as atividades que foram desenvolvidas, ter uma perceção, através dos relatórios dos coordenadores de área disciplinar, do que é que consideram como positivo e como negativo. Os coordenadores deviam ter um papel muito importante, no relatório, porque há pontos fortes e pontos fracos que às vezes passam um bocadinho mais ao lado – partilhar, concluir, e definir ações. (ED)

Deve ser feita, a seguir, uma avaliação séria, clara, com inquéritos às pessoas, ou de outra forma, que se perceba se se fez bem, ou porque é que as pessoas não fizeram. (EM)

Por outro lado, é dada grande relevância, mais uma vez, à uniformização de procedimentos, por um lado, e à verificação de eventuais incumprimentos. Das propostas de consequências relativamente a tais ocorrências, já aqui foi lavrado registo.

Por outro lado, levanta-se uma outra questão, relacionada com materiais de avaliação, que não apenas os testes escritos, a que nem todos os professores de todos os grupos darão o mesmo valor, e cuja configuração e avaliação nem sempre são objeto de tratamento pelos professores, não obstante o seu peso na classificação final de cada disciplina.

[...] se o objetivo é uniformizar procedimentos, temos mesmo que supervisionar se os procedimentos estão a ser uniformizados. Porque podemos correr o risco de ter uma série de atividades, uma série de estratégias para uniformizar procedimentos em relação aos alunos – procedimentos pedagógicos e didáticos, e depois ficarmos descansados porque temos essas estratégias, e não vamos verificar se essas estratégias estão a dar frutos e se, de facto, se está a uniformizar o processo de ensino-aprendizagem. (EG)

[...] Quem é que analisa os instrumentos de avaliação?” “...para mim, por exemplo, é uma função que o coordenador de grupo devia ter, e depois faltava a supervisão do coordenador de departamento e dizia «Vamos ver os grupos todos!». Por exemplo, as pessoas acho que já entregam os testes, tanto quanto sei. (EN)

E os outros instrumentos de avaliação? Quem entrega grelhas de observação, ou grelhas de avaliação de trabalho de grupo, por exemplo? Ou de um relatório? Quem entrega? (EN)

Quem controla? não é no sentido de policiar, é no sentido de supervisionar. Por exemplo, nas áreas que implicam apresentações orais, por exemplo, os instrumentos de avaliação deviam ter alguma base comum, devia haver um espírito comum. Ou a mesma coisa em relação ao trabalho cooperativo. (EN)

De um modo geral, espera-se que o tratamento e controlo destas questões seja apanágio das coordenações; no entanto, os grupos de trabalho são responsáveis pela autorregulação da operacionalização dos currículos, o que implica que a estratégia de ensino-aprendizagem seja objeto de reflexão em todos os seus aspetos, incluindo a avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

A melhoria não pode ser dissociada da avaliação dos processos e implica também formação a vários níveis. Não obstante não tenha sido valorizada a formação das lideranças, ponderar-se-ia, eventualmente, se a este, como a todos os níveis, ela não será essencial - mas como resposta a anseios dos professores, porque, se estes não a sentirem como importante e necessária, não a valorizarão. A este respeito, várias foram as sugestões:

Na escola, as ações de formação internas, poderiam [...] promover-se um pouco mais, não é? Ou seja, promover-se ações que são feitas fora [...] recomendar ações [...] propostas por faculdades, porque estão a par da investigação, e isso para mim é muito importante, as pessoas manterem-se a par daquilo que é feito... e a nível interno também se podia fazer. (ED)

[...] há pessoas que têm dificuldade em lidar com o excell, por exemplo, há pessoas que não conseguem fazer tabelas em excell, que não sabem inserir imagens em textos, e para quem tudo isto é difícil. E ficam... com receio de expor a sua fragilidade, a sua fragilidade, a sua ... não saber mexer nestas novas tecnologias, que são atualmente essenciais ... (EK)

[...] é fundamental haver uma formação atualizada sobre como se aprende, muitas pessoas não sabem [...]. Como é que se avalia? [...] Porque interessa desenvolver mecanismos que promovam uma aprendizagem efetiva e uma avaliação formativa, ou seja, que ajude os alunos, eles próprios, a pensarem sobre as coisas E isso vai condicionar o método que o professor está a utilizar, a estratégia que o professor está a utilizar na sala de aula, e nós sabemos [...] que existem casos [...] de predominância de uma determinada metodologia ou de uma determinada estratégia que não é a mais adequada. (ED)

Questionamo-nos sobre a relevância e a urgência da formação em termos de métodos de ensino-aprendizagem que ultrapassem a opacidade dos grupos e tenham em consideração as pedagogias ativas e a seu impacto numa aprendizagem consistente e profícua, bem como no desenvolvimento de alunos e docentes. Tal formação poderia, inclusivamente, ajudar à melhoria do ambiente, promovendo o bem-estar das pessoas e a partilha, quer de inseguranças, quer de conhecimentos – talvez o carácter inter e transdisciplinar

de novas metodologias tivesse a capacidade de atenuar as barreiras da tradição. Formações específicas, de aprofundamento científico, de atualização a nível das tecnologias da comunicação, não seriam de descurar, pois a aprendizagem ao longo da vida é essencial principalmente quem ensina.

[...] eu acho que tem de haver formação e sensibilização das pessoas para a forma como se deve ensinar para que os alunos possam aprender verdadeiramente. E isso [...] nós, escola, devíamos promover [...] ações nesse sentido, com especialistas, com pessoas ligadas à investigação... (ED)

[...] o ideal dentro de uma escola era formar exatamente uma bolsa de professores formadores e, em termos de horários, dar-lhes benefícios...(EE)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, prosseguimos os objetivos que inicialmente nos propusemos, a saber, analisar concepções de professores sobre as lideranças intermédias e o papel do coordenador de departamento curricular, identificar perceções sobre a articulação da ação do coordenador de departamento curricular com a das restantes lideranças de topo e intermédias e compreender a evolução, na escola onde se realizou o estudo, de formas de trabalho dos professores.

Nesse sentido, quase nos atreveríamos a dizer que o presente documento pode concorrer para a definição dos “sentires” da escola, embora nem sempre, ou quase nunca, as visões sejam coincidentes. O poliedro a que chegamos espelha diferentes modos, por vezes antagónicos, por vezes complementares, de perceber a instituição e o seu funcionamento.

Por outro lado, os sujeitos veem a escola de uma perspetiva muito particular, consoante as funções que desempenham, para além das suas características pessoais, visto que um diretor equaciona prioridades de um modo diferente de um coordenador e este de modo dissemelhante de outro docente.

Assim, e com base na análise e interpretação dos dados apresentada no capítulo anterior, tecemos aqui algumas considerações, emitimos algumas recomendações fundamentadas na análise da literatura consultada, e levantamos, também, algumas questões.

Referimos ainda ocorrências posteriores à recolha dos dados, isto é, os resultados da avaliação externa da escola publicados em 2017 (IGEC, 2017), bem como as mudanças que ocorreram na escola no final de 2017/2018.

Cultura de escola

De acordo com a análise e interpretação dos dados, a escola em estudo, com uma longa tradição de bons resultados obtidos pelos alunos, reconhecida pela comunidade, com tradições muito enraizadas, possui, no que à cultura dos professores diz respeito, um corpo docente pouco propenso à mudança, isto é, o individualismo dos docentes, que terá uma motivação tanto estratégica como

eletiva (Hargreaves, 1994) dificulta a assunção de uma colegialidade na sua verdadeira aceção.

As práticas colaborativas implementadas e reguladas administrativamente, tendo em vista a melhoria do ensino e da aprendizagem, criaram, do ponto de vista formal, alguns hábitos de colaboração em termos institucionais, embora o constrangimento de horários tenha despoletado algumas resistências, não se tendo, por isso, verificado grandes alterações nos valores e crenças dos docentes, a que acresce o surgimento de algumas clivagens. Assim, e também de acordo com Little (1990) Hargreaves (1994) e Stoll (1998), pode considerar-se que a colaboração atual é limitada ou restrita, já que não ultrapassa, na maioria dos casos, atividades seguras, como a partilha de ideias e materiais.

Os professores trabalham, essencialmente, com colegas do grupo disciplinar em que se incluem, sendo que se estabelecem também subculturas com base em diversas formas de encarar o ensino e/ ou em posições diversas face à “governação” da escola. Neste sentido, constata-se a existência de balcanização (Hargreaves, 1994) geradora de alguma incompreensão e conflito.

Considerando as descrições definidoras de categorias enunciadas por Stoll (1998), bem como os fundamentos que lhes subjazem, afirmar-se-ia que a introdução de ações de melhoria por via política, partindo do pressuposto de que a escola será um espaço de racionalidade, não tem vindo a resultar em termos de eficácia da mesma forma que se se tivesse conseguido o envolvimento dos professores. Deste modo, julga-se que se atingiu uma eficácia aparente, já que o contexto em que se inserem os alunos tem permitido a obtenção de bons resultados. No entanto, há normas rígidas que constroem a mudança. Esta deveria desenvolver-se a partir do trabalho em conjunto assumido pelos docentes em parcerias que promovam aprendizagens que permitam fazer face ao mundo em evolução, isto é, que desenvolvam competências integradoras dos diferentes saberes. Algum aparente alheamento por parte dos professores, que se preocupam sistematicamente com os seus juízos de valor e com a defesa das suas crenças, talvez como reação à imposição de novas normas e procedimentos, dificulta uma evolução que tenha em conta, em primeiro lugar, as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso. No entanto, o documento emitido pela Comissão Europeia em 2011, “The Future of Learning: Preparing to

Change”, aponta para a aprendizagem ao longo da vida de acordo com a evolução da tecnologia e do mundo, e defende novas maneiras de aprender centradas nos alunos. Deste modo, consideram-se inadiáveis mudanças na educação, já que os objetivos da aprendizagem, defendidos no documento supramencionado, serão a promoção de valores, do respeito e da diversidade, aprender a compreender em vez de decorar, pois a tipologia dos conhecimentos vai mudando, portanto deve haver um novo equilíbrio entre conteúdos e competências. Recomenda-se uma metodologia centrada na aprendizagem ativa, orientada por tarefas, em que se aprende fazendo, e não apenas na informação; uma aprendizagem prática, não abstrata. Isso implica uma troca de papéis, e de hierarquias, que passa pelo trabalho autónomo dos estudantes, guiados pelo professor, neste caso um moderador e não o único detentor da informação. Neste pressuposto, todos os progressos do indivíduo serão valorizados, no contexto de uma aprendizagem construtivista desenhada para o estudante. Também o “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” (2017), recentemente promulgado pelo Ministério da Educação, insiste na abrangência e transversalidade dos saberes, por oposição à opacidade das áreas disciplinares restritas. A estruturação do documento por “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (p. 5) prevê a construção do saber pelo aluno, a partir de alterações nas práticas pedagógicas e na avaliação das aprendizagens, que fomentem o desenvolvimento das áreas de competências previstas, valorizando o empenho e esforço do aluno ao longo do processo de aprendizagem, num contexto de cultura de cidadania.

Por outro lado, o modo como a escola se vê, e às suas estruturas intermédias, é também definidor de cultura, conforme ensina Barroso (2005), ao definir a “cultura de escola” enquanto conjunto de crenças hábitos, costumes, entre outros aspetos, de cada escola em particular. Neste sentido, podemos constatar que a estruturação da rede de lideranças, no que respeita à motivação e à partilha de responsabilidades, aponta para uma estrutura hierárquica com o poder centralizado no diretor. Em contraponto, Lima (2008), chama a atenção para o facto de que a liderança partilhada é a que melhor promove o desenvolvimento profissional dos docentes. Questionamo-nos, então, sobre a oportunidade de iniciar uma estratégia de reflexão sobre as cadeias de liderança.

Considerando que as concepções definidoras quer do perfil, quer do papel das lideranças intermédias apontam mais para coordenações que passem a informação e verifiquem o cumprimento das determinações que para líderes na verdadeira aceção da palavra, isto é, enquanto pessoas capazes de despoletar a mudança de cultura, lembra-se a opinião de Lima (2008). Este autor defende que os coordenadores de departamento são, sobretudo, coordenadores de profissionais e facilitadores de desenvolvimento, por isso devem atuar em rede, criando uma multiplicação tão vasta quanto possível de líderes que se influenciem mutuamente de forma eficiente e eficaz. A sua liderança existe apenas enquanto for querida e reconhecida pelos seus pares, sem o que não exercerá qualquer influência e tornar-se-á, por isso, irrelevante.

Práticas de supervisão e lideranças

As concepções de liderança que prevalecem na escola decorrem do afunilamento de poder inerente ao papel central do diretor na escola, já que a legislação, ao conferir-lhe a responsabilidade máxima e plena, lhe atribui a competência de distribuir o poder. Assim, o modo de governação da escola baseia-se no poder hierárquico, que se quer desenhar em pirâmide, mas que corresponde a uma concentração com base nas determinações e recomendações emanadas pelo conselho pedagógico.

Devido aos conceitos pouco convergentes, ou pouco definidos que as lideranças, principalmente os coordenadores de departamento têm sobre o seu papel, pesem embora todas as regulamentações, internas e externas, que desenham o exercício do cargo, há uma vacilação de concepções, entre passar a informação e supervisionar, sendo que a representação e a informação começaram por ser as vertentes mais valorizadas. Assim, a supervisão enquanto processo de acompanhamento multimodal que inclui “monitorização, regulação, avaliação, gestão e liderança” (Alarcão & Canha, 2014:31) será ainda uma meta a atingir, sendo brevemente referida apenas por um elemento. Depende da capacidade de motivar e integrar o corpo docente, e prende-se também com a distribuição de poder.

Perguntamo-nos se o modo como se exercem as lideranças, a articulação entre elas, os campos de atuação e de influência não deveriam ser repensados, tendo

em conta o perfil da classe profissional em causa, bem como os modos de liderança que possam suscitar melhores resultados, mas que não se compadecem com uma mera lógica racional.

Há que considerar, na linha de Sanches (2009), o impacto, do ponto de vista da melhoria da escola, das lideranças partilhadas, no sentido em que são os professores, enquanto líderes de grupos de trabalho, projetos, comunidades de aprendizagem, que operacionalizam a inovação e a mudança e vão, paulatinamente, reestruturando e recriando a cultura de escola, tendo em conta os alunos e toda a restante comunidade escolar. Assim, há que reconhecer e valorizar os líderes informais, já que todos os professores são líderes, quer na sala de aula, quer nos conselhos de turma, quer enquanto lideranças formais ou informais de grupos e/ ou subgrupos. Há, portanto, que valorizar esta competência dos professores e tentar canalizar as suas energias de forma positiva para a melhoria da escola, usando-se a inteligência emocional. As imposições e decisões hierárquicas, mesmo que com o aval do conselho pedagógico, não são por vezes interpretadas de acordo com as intenções que as motivaram; portanto, será desejável, por um lado, não forçar demasiado as mudanças, sob pena de estas não vingarem (Hargreaves & Fink, 2007); por outro lado, perguntamo-nos se as lideranças partilhadas, em termos colaborativos (Hargreaves, 1994; Lima, 2008; Sanches, 2009), com vista à melhoria da escola, não acabarão por ter maior eficácia, pois, nesse caso, haveria uma interação entre processos organizacionais potenciadora de mudança.

Questionamo-nos também sobre a relevância da formação para o exercício da liderança, pois, embora esta não crie por si só o líder; não obstante, é largamente facilitadora da melhoria das práticas neste contexto, conforme referem vários autores, entre eles Oliveira (2000), ao relacionar lideranças intermédias e cargos de gestão.

Práticas de colaboração

A colaboração, enquanto convergência de esforços para se atingir um determinado fim (Alarcão & Cunha, 2013) deveria estar na base das práticas colaborativas dos professores. No entanto, dado o facto de nos encontrarmos perante um caso típico de colegialidade constritiva, poderemos afirmar que,

embora se tenha verificado, sem dúvida, alguma evolução na forma como os grupos disciplinares organizam o seu trabalho (planificações, aferição e configuração de critérios para a elaboração de testes, reflexões sobre resultados, verificação e preocupação com a articulação vertical das aprendizagens), a colaboração se restringe a um partilhar de conceções, dúvidas e materiais (nalguns grupos, por que outros há que não chegam a partilhar os testes e outros materiais de avaliação) que não entra na zona de conforto da sala de aula. Isto é, as práticas de colaboração não têm como foco as aprendizagens e as técnicas de ensino, propriamente ditas, do ponto de vista da congeminação, experimentação, observação e reflexão, que, de acordo com Little (1990), Hargreaves (1994) e Stoll (1998) configuram a verdadeira colegialidade centrada na sala de aula. Consequentemente, e seguindo o aconselhamento de Hargreaves e Stoll, seria necessário proceder-se a uma reestruturação de modo a repensar a partilha, a colaboração, a redefinição de lideranças, de responsabilidades e de relações entre professores, alunos e os líderes das escolas. Para tal seria fundamental conseguir a confiança e o empenho dos professores, numa lógica de desenvolvimento profissional como forma de melhorar a instituição.

A colaboração deveria extravasar o grupo disciplinar e organizar-se, também e sobretudo, num contexto de conselho de turma, de modo a adequar o processo de ensino às particularidades de cada turma e de cada aluno, integrando os diferentes saberes numa perspetiva de preparação para a sociedade do século XXI. Tal recomendação é efetuada no relatório da União Europeia (2011) atrás referenciado e infere-se também do “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” (2017).

As redes de colaboração pensadas enquanto comunidades de aprendizagem profissional em que a responsabilidade das aprendizagens se alarga a toda a comunidade (Stoll *et al.*, 2006) contribuem para a democratização da vida das escolas, centrando-se num objetivo relacionado com a aprendizagem dos alunos. Isto requer um conjunto de condições (métodos de trabalho, recursos, estruturas, entre outras) e uma cultura profissional em que as metas sejam partilhadas e haja oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Perguntamo-nos se não será de considerar a formação, quer em termos de liderança, quer no respeito às relações interpessoais, quer ainda no que concerne à supervisão entre pares enquanto técnica potenciadora de melhoria.

Ao longo do ano de 2016/ 2017, e posteriormente à recolha dos dados analisados neste trabalho, ocorreram algumas mudanças na escola que importa referir, nomeadamente um projeto de supervisão em modo experimental e uma reestruturação da orgânica departamental.

Em 2016/2017 foi lançado, pelo diretor um projeto de supervisão pedagógica, como forma de motivar a observação voluntária entre pares, anteriormente integrado num plano de ação estratégica da responsabilidade do diretor e das coordenadoras dos diretores de turma. O diretor optou por coordenar as atividades, a que alguns docentes aderiram, mas de forma incipiente. Perguntamo-nos se não deverá tal prática, a ser continuada, ser acompanhada de formação assente em protocolos com instituições de ensino superior.

Com base em apresentação de resultados preliminares do presente estudo, o diretor decidiu consultar os departamentos, propondo subdivisões, de tal forma que quatro departamentos deram lugar a sete, agrupados, consoante a similaridade das áreas, a saber: Português e Educação Especial; Francês, Inglês e Alemão; História e Filosofia; Biologia e Geologia e Física e Química; Matemática e Informática; Geografia e Economia; Artes e Educação Física. Fundamentou a opção alegando a necessidade de uma maior representatividade em conselho pedagógico, o aumento da massa crítica e a melhoria na passagem da informação, pois os departamentos com menos professores permitem a realização de reuniões mais frequentes sem o problema da discussão em grupos demasiado alargados. Quando da eleição dos coordenadores de departamento, convidou-os a escolherem os coordenadores de área disciplinar com quem preferissem trabalhar, o que considera que contribuirá para o estabelecimento

de relações de maior proximidade e para o aumento da confiança. Com a anuência do corpo docente, tal modificação teve efeitos práticos a partir do início do ano letivo de 2017/ 2018.

Importa, também, referir que a avaliação externa, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, teve lugar em fevereiro de 2017.

Visto terem sido utilizados dados da equipa de autoavaliação sobre a relação entre a direção e os docentes, considerou-se conveniente referir alguns dados, de acordo com os inquéritos aos professores, da autoria da IGEC (2017) e disponibilizados na página da escola. Assim, 68,8% dos professores consideram que a informação circula bem na escola; 64,2%, que a direção valoriza os seus contributos para o funcionamento da escola; 80,7%, que a direção é disponível; 63,3%, que a direção sabe gerir os conflitos, 67%, que a direção tem uma boa liderança; 64,2%, que a direção envolve os trabalhadores na autoavaliação da escola e 56% que a direção partilha competências e responsabilidades. Estes dados, obtidos através da aplicação de um questionário aos professores, em certa medida estão alinhados com os resultados do presente estudo no que se refere à circulação da informação. Sublinha-se o facto de a grande maioria dos professores afirmar que a direção tem uma boa liderança e está disponível; contudo, a partilha de competências e responsabilidades apresenta um valor relativamente baixo, quando comparado com outros aspetos, em que a avaliação é francamente positiva. Perguntamo-nos se as conceções do corpo docente, relativamente à direção, que podem depreender-se dos questionários da equipa de avaliação externa, corresponderão de alguma forma ao que espelhavam, criticamente, os dados apresentados no relatório da equipa de autoavaliação, e porquê: trata-se, em ambos os casos, de recolha de informação em termos quantitativos - os pressupostos e os questionários não serão similares, mas os dados representam, de facto, formas de sentir bastante díspares.

A escola foi classificada com a menção de Muito Bom em todos os domínios, tendo-se referido como áreas a melhorar a definição de um plano de estudos “que integre as orientações transversais para o desenvolvimento curricular, fundamentadas na reflexão sobre as estratégias e as metodologias de ensino”, o reforço em termos de planificação no que diz respeito à diferenciação pedagógica, à aprendizagem cooperativa e à avaliação formativa “enquanto

estratégia de regulação das aprendizagens” e “a observação da prática letiva em sala de aula” com o intuito de, através da reflexão crítica, “contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes” (IGEC, 2017).

Resta, por fim, perguntar, a partir da teoria veiculada por Stoll (1998), se as mudanças implementadas nos últimos anos conseguiram alterar a/s cultura/s de escola.

Não obstante as conceções analisadas sobre as lideranças intermédias, a forma como interagem e se relacionam com a direção e o modo como têm funcionado as práticas colaborativas, poderá afirmar-se que, formalmente, muita coisa mudou. Apesar disso, embora a escola tenha obtido uma muito boa classificação e os alunos tenham vindo a conseguir bons resultados, perguntamo-nos sobre a necessidade, até para dar solução aos pontos fracos apontados pela última avaliação externa, de os professores repensem o modo como trabalham e colaboram, de estabelecerem laços e redes que vão para além dos seus campos de interesse académicos, sociais ou políticos, tendo como finalidade a melhoria do seu desempenho e, deste modo, das aprendizagens dos alunos. Consideramos que a reestruturação, se bem que possa ser promovida pela lideranças, só poderá ter lugar se todos, ou pelos menos a maior parte, a decidirem integrar.

Será importante que a escola se debruce sobre o modo de sistematizar práticas de interdisciplinaridade, embora já se verifiquem algumas iniciativas neste sentido. Para tal, será necessário que a colaboração entre diferentes professores e estruturas se intensifique, não em termos institucionais, mas de facto, pois o “mosaico fluido”, nas palavras de Hargreaves (1994), é facilitador de interações propícias à colaboração entre os docentes e uma forma de ultrapassar a balcanização inerente à identificação plena com os grupos disciplinares.

O estabelecimento de coordenações de ano, por disciplina, que pode com facilidade efetuar-se, permitiria o levantamento de temas e/ou conteúdos que poderiam vir a ser desenvolvidos em conjunto por diferentes disciplinas em cada ano de escolaridade. A partir daí, e considerando que essa lista não deveria ser estanque, facilmente os conselhos de turma poderiam conjugar esforços para a articulação das aprendizagens. Nesse sentido se poderia, também, ensaiar a supervisão entre elementos dos conselhos de turma que operacionalizassem o mesmo projeto, como forma de regulação, mas também de desenvolvimento profissional dos docentes.

Em síntese, parece-nos óbvia a necessidade de articular o trabalho efetuado em sede de departamento com as realidades dos conselhos de turma, aos quais são hoje atribuídas responsabilidades acrescidas, quer no que se refere à estruturação das aprendizagens, quer no que respeita à avaliação em todas as suas vertentes, para além de outros aspetos. De facto, interpretamos as práticas de colaboração referidas no Despacho normativo nº 4-A/ 2016, de 15 de junho, como não se referindo apenas à colaboração no seio dos departamentos, mas ao estabelecimento de redes interdepartamentais e também numa lógica de realidade-turma. Seria desejável, além disso, uma mais aprofundada colaboração entre coordenadores de diretores de turma e colaboradores de departamento, já que as direções de turma estão agora imbuídas de responsabilidades que ultrapassam em muito os procedimentos burocráticos e a relação formal com as famílias.

Também em termos de avaliação das aprendizagens o supracitado despacho-normativo vem dar grande preponderância ao conselho de turma. A avaliação externa valoriza os procedimentos instituídos internamente, mas sugere melhorias. De facto, a escola tem evoluído, ao longo dos últimos anos, no que respeita a definição de critérios de avaliação e classificação; no entanto, a medida, isto é, a classificação tem sido muito valorizada, em detrimento da regulação formativa dos processos de aprendizagem; deste modo, seria interessante, e este um dos pontos por que a colaboração poderia passar, valorizar os processos e pensar-se em avaliação formativa, em aprendizagens colaborativas e em diferenciação pedagógica, na consciência de que a melhor forma de aprender será através da autorregulação.

Em suma, e na linha dos trabalhos que têm vindo a ser publicados sobre questões relacionadas com a coordenação de departamento, continuam a verificar-se problemas que se prendem com questões de poder e governação, que remetem para a solução da liderança partilhada. Também nos deparamos com alguma dificuldade sentida pelos coordenadores em entenderem em que sentido devem atuar. Deste modo, muitos trabalhos, que neste aspeto seguimos, defendem a formação como modo de iniciar um processo de pesquisa e aprofundamento que permita o desenvolvimento pessoal e profissional.

Terminamos, certos de que esta é apenas uma das formas possíveis de ver a escola, que perspetivamos em função dos alunos, que justificam a nossa existência.

No entanto,

“A história nega as coisas certas. Há períodos de ordem em que tudo é vil e períodos de desordem em que tudo é alto. As decadências são férteis em virilidade mental; as épocas de força em fraqueza do espírito. Tudo se mistura e se cruza, e não há verdade senão no supô-la.”

(Pessoa: s.d.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I.; Tavares, J., (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia, 2ª edição. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (org.) e outros (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora: Porto.

Alarcão, I. ; Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2014). “Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão”, in Machado, J., & Alves, J. M. (coord), *Coordenação, supervisão e liderança, Escolas, Projetos e Aprendizagens*. Porto: Universidade Católica Editora.

Aires, L. (2011), *Paradigma qualitativo e prática de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf> [16 de junho de 2015].

Assunção, D. (2012). “Contribuição do Coordenador de Departamento no Desenvolvimento de Professores Reflexivos e Colaborativos”. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7730> [12 de julho de 2015].

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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

Bernardo, S. (2011). “Liderança e Cultura nas Escolas Públicas Portuguesas”. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3804/1/Dissertacao_Sandra_Bernardo.pdf [29 de agosto de 2017].

Bogdan, R. ; Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cabral, I (2009). “As funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas”. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Ponta

Delgada.<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/455/1/DissertMestradoIsabelMartinsCabral.pdf> [29 de agosto de 2017].

Camões, L. (1984). *Lírica*. Círculo de Leitores. *Obras Completas de Luís de Camões*, Volume III.

Canas, M. F. (2011). “A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função”. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18017> [12 de julho de 2015].

Comissão Europeia (2011), “The Future of Learning: Preparing to Change”. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf> [17 de setembro de 2017].

Coutinho, C. P. ; Chaves, J. H. (2002). “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(1), pp. 221-243, CIEEd - Universidade do Minho.

Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017.

<https://www.escolavirtual.pt/dictionaries/detail/lingua-portuguesa/supervisão> [2 de agosto de 2017].

Escola Secundária du Bocage (2013). “Projeto Educativo 2013-2017” <http://web.esbocage.com/index.php/documentos/projeto-educativo> [16 de setembro de 2017].

Goleman, D.; Boyatzis, R. ; Mackee, A. (2002). *Os novos líderes – a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

Hallinger, P.; Heck R. H. (2010). “Colaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning”, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30:2, 95-110.

Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores da era pós-moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

Hargreaves, A. ; Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. I. ; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Almeida Garrett. (2016). *Viagens na minha terra*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M.I.; Seabra, F.; Neves, C. (2012). “A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp. 27-55.

http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf. [2de agosto de 2017]

Inspecção-Geral da Educação (2010). Relatório de Escola “Escola Secundária de Bocage”, “Avaliação Externa das Escolas”.

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_ES_Bocage_R.pdf [18de setembro de 2016].

Inspecção Geral da Educação (2017). Relatório de Escola “Escola Secundária du Bocage”, in “Avaliação Externa das Escolas”

http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/AEE_2017_ES_Barbosa_Du_Bocage-Setubal_R.pdf [2de agosto de 2017].

Leite, C. ; Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças. *Educação*, 33 (3), 198-204.

Lima, J. Á. (2008). “Development networks and distributed leadership in schools”, *School Leadership & Management*, 28:2, 159-187.

Lima, J. Á. (2000). *Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores*. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Little, J.W. (1990). "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations". University of California. Berkeley.
https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations [15 de abril de 2017].

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
<http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> [17 de setembro de 2017].

Neves, M. C. (2014). "O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola Reflexiva: um Estudo de Caso". Universidade Aberta.
<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3905/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Neves%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf> [12 de julho de 2015].

Nóvoa, A. (2002), *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Oliveira, M. L. (2000). "O papel do gestor intermédio na supervisão escolar", in Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pág. 43-54).

Pessoa, F (s.d.). *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. Vol.II. Fernando Pessoa. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1982.
<http://arquivopessoa.net/textos/327> [24 de agosto de 2017).

Pessoa, F. (1942). "Poemas de Alberto Caeiro".
<http://arquivopessoa.net/textos/1172> [2 de agosto de 2017].

Pita Fernández, S.; Pértegas Diaz, S. (2002). "Investigación cuantitativa e cualitativa". Espanha: Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña .
www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp [13 de julho de 2015].

Ponte, J. P. (2006). "Estudos de caso em investigação matemática". Grupo de Investigação DIFMAT – Didáctica e Formação de Professores de Matemática,

Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf) [16 de outubro de 2015].

Prates, M.; Aranha, A.; Loureiro, A. (2010). “Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual”. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20/23> [16de setembro de 2017].

Rebello, A. M. (2012), “O papel superviso do coordenador do departamento curricular”. Escola Superior de Educação de Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2360/1/O%20papel%20supervisivo%20do%20coordenador%20de%20departamento%20curricular.pdf> [12de julho de 2015].

Roldão, M. C. (2000). “A escola como instância de decisão curricular”, in Alarcão, Isabel (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pág. 66-79).

Sá-Carneiro, M. (s/d). *Obra Poética de Mário de Sá-Carneiro*. Mem Martins, Publicações Europa-América.

Sanches, M. F. Ch. (org.) (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Carta ética, instrumento de regulação ético-deontológica.
<http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf> [15 de julho de 2015].

Stake, R. E. (1995). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição.

Sousa, M. J. ; Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Stoll, L. (1998). *School Culture*. University College London.
https://www.researchgate.net/publication/242721155_School_culture [17 de setembro de 2017].

Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace M. ; Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of education change*, 7,221-258.

Tavares, J. (2000) “Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva” in Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pág. 55-66).

Tuckman, B.W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Vieira, F. (2009). “Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica”. <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf> [2 de agosto de 2017)

Villas-Boas, N. (2012). “O Coordenador de Departamento Curricular: modelo de liderança e atuação política”. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7940/1/CDC_vers%C3%A3o_final_dezembro_noelia.pdf [12 de julho de 2015].

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Referências legislativas:

PORTUGAL. Leis, Decretos, Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de abril.

PORTUGAL. Leis, Decretos, Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro.

PORTUGAL. Leis, Decretos, Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

PORTUGAL. Leis, Decretos, Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

PORTUGAL. Leis, Decretos, Decreto-lei nº 137/ 2012, de 2 de julho.

PORTUGAL. Leis, Decretos, Despacho normativo nº 4-A/ 2016, de 15 de junho.

ANEXO I

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Os objetivos essenciais subjacentes às entrevistas que se pretende realizar são

- confrontar diferentes pontos de vista sobre as lideranças intermédias e o papel do coordenador de departamento curricular;
- cruzar diferentes perceções sobre a articulação da coordenação de departamento e as restantes lideranças, intermédias e de topo;
- compreender, na escola em que se realiza o estudo, a evolução dos modos de interagir e de trabalhar dos professores.

Objetivos	Temas / subtemas	Sujeitos	Códigos
Compreender a perceção da direção sobre o papel das chefias intermédias, as opções/ escolhas tomadas e conclusões daí decorrentes Perceber os constrangimentos/ hipóteses de melhoria	<p>Conceção de coordenação de departamento</p> <p>Aspetos cruciais da coordenação de departamento (supervisão/ formação/ avaliação)</p> <p>Conceção coordenação área disciplinar</p> <p>Papel da direção/ papel dos coordenadores – confluências, hierarquias, sobreposições</p> <p>Avaliação da opção pelos perfis definidos e escolhidos para coordenador de departamento, consoante as opções possíveis: escolha pelo diretor/ votação dos colegas de departamento mediante apresentação de três pessoas.</p> <p>Relações de confiança</p> <p>Supervisão, trabalho colaborativo - papel das diversas coordenações.</p> <p>Articulação direção coordenações – departamento/ área disciplinar.</p> <p>Impressões sobre o trabalho com as estruturas intermédias – evolução...</p>	<p>AS</p> <p>LIDERANÇAS</p> <p>Diretores - 2</p> <p>- atual diretor.</p> <p>- ex-diretora,</p>	<p>B</p> <p>C</p>

<p>Compreender o entendimento dos coordenadores de departamento sobre as suas funções e o modo como as desempenham Perceber os constrangimentos sentidos e as perspetivas de melhoria</p>	<p>Conceção de coordenação de departamento Aspetos cruciais da coordenação de departamento (supervisão/ formação/ avaliação) Conceção coordenação área disciplinar Papel da direção/ papel dos coordenadores – confluências, hierarquias, sobreposições Coordenador de departamento enquanto elemento eleito vs elemento da confiança da direção Supervisão, trabalho colaborativo - papel das diversas coordenações. Articulação direção coordenações – departamento/ área disciplinar. Impressões sobre o trabalho com as restantes estruturas intermédias – evolução...</p>	<p>OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO 2</p>	<p>D E</p>
<p>Entender o ponto de vista sobre estes temas de alguém que já desempenhou funções de departamento, mas detém agora alguma distância. Perceber os constrangimentos inerentes ao desempenho do cargo por nomeação.</p>	<p>Conceção de coordenação de departamento Aspetos cruciais da coordenação de departamento (supervisão/ formação/ avaliação) Conceção coordenação área disciplinar Papel da direção/ papel dos coordenadores – confluências, hierarquias, sobreposições Coordenador de departamento enquanto elemento eleito vs elemento da confiança da direção Supervisão, trabalho colaborativo - papel das diversas coordenações. Articulação direção coordenações – departamento/ área disciplinar.</p>	<p>EX-COORDENADORES DE DEPARTAMENTO 1</p>	<p>H</p>

	Impressões sobre o trabalho com as estruturas intermédias – evolução...		
Compreender o entendimento dos coordenadores de área disciplinar sobre as suas funções e o modo como as desempenham Perceber os constrangimentos sentidos e as perspetivas de melhoria	<p>Conceção de coordenação de departamento</p> <p>Funcionamento do departamento (supervisão/ formação/ avaliação)</p> <p>Conceção coordenação área disciplinar</p> <p>Papel da direção/ papel dos coordenadores – confluências, hierarquias, sobreposições</p> <p>Coordenador de área disciplinar enquanto elemento nomeado pela direção – consequências e oportunidades.</p> <p>Supervisão, trabalho colaborativo - papel das diversas coordenações.</p> <p>Articulação direção coordenações – departamento/ área disciplinar.</p> <p>Impressões sobre o trabalho com as restantes estruturas intermédias – evolução...</p>	<p>COORDENADORES DE ÁREA DISCIPLINAR</p> <p>Português</p> <p>Matemática</p> <p>Educação Física</p>	<p>I</p> <p>J</p> <p>L</p>
Compreender o entendimento dos coordenadores de diretores de turma sobre a interação entre a estrutura que coordenam e as restantes lideranças intermédias. Perceber os constrangimentos sentidos e as perspetivas de melhoria	<p>Conceção de coordenação de departamento</p> <p>Funcionamento do departamento (supervisão/ formação/ avaliação)</p> <p>Conceção coordenação área disciplinar</p> <p>Papel da direção/ papel dos coordenadores – confluências, hierarquias, sobreposições</p> <p>Relação entre coordenações – departamento, direção de turma e área disciplinar</p> <p>Supervisão, trabalho colaborativo - papel das diversas coordenações.</p> <p>Articulação direção coordenações – departamento/ área disciplinar.</p>	<p>COORDENADORA DE DIRETORES DE TURMA</p> <p>1</p>	<p>H</p>

	Impressões sobre a evolução do trabalho com as restantes estruturas intermédias.		
Perceber o entendimento que o conselho geral detém sobre o funcionamento das estruturas intermédias.	<p>Conceção de coordenação de departamento</p> <p>Funcionamento do departamento (supervisão/ formação/ avaliação)</p> <p>Papel da direção/ papel dos coordenadores – confluências, hierarquias, sobreposições</p> <p>Supervisão, trabalho colaborativo - papel das diversas coordenações.</p> <p>Articulação conselho geral/direção/ coordenações – departamento/ área disciplinar.</p> <p>Impressões sobre o trabalho das estruturas intermédias – evolução...</p>	PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL 1	A
Compreender o entendimento dos docentes sobre a o funcionamento das lideranças intermédias. Perceber os constrangimentos sentidos e as perspetivas de melhoria	<p>Conceção de coordenação de departamento</p> <p>Funcionamento do departamento (supervisão/ formação/ avaliação)</p> <p>Conceção coordenação área disciplinar</p> <p>Papel da direção/ papel dos coordenadores – confluências, hierarquias, sobreposições</p> <p>Representatividade / nomeação das estruturas de coordenação intermédia</p> <p>Supervisão, trabalho colaborativo - papel das diversas coordenações.</p> <p>Articulação direção coordenações – departamento/ área disciplinar.</p> <p>Impressões sobre o trabalho das estruturas intermédias – evolução...</p>	PROFESSORES História Filosofia Biologia e Geologia Francês	N F M K

Observações:

1 – Uma das professoras entrou para o quadro da escola em 2015/2016. Dado o seu perfil (estudos pós-graduados em Supervisão Pedagógica), considerou-se de grande interesse, embora tal não estivesse de início previsto, recolher o seu ponto de vista sobre o funcionamento da escola.

2 – As designações dos professores foram substituídas por códigos, de forma a salvaguardar o anonimato.