

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS EM CONTEXTOS DE MUDANÇA: ESTUDO DE CASO

Isabel Lacerda Ferreira

Doutoramento em Educação na área de especialização de
Liderança Educacional

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS EM CONTEXTOS DE
MUDANÇA: ESTUDO DE CASO

Isabel Lacerda Ferreira

Doutoramento em Educação na área de especialização de
Liderança Educacional

Tese orientada pela Professora Doutora Isolina Oliveira

2017

Resumo

Inserido num paradigma de mudança organizacional das organizações escolares, emerge o tema da nossa investigação, *as lideranças intermédias em contextos de mudança*, centrado na figura dos coordenadores de departamento curricular, aos quais está atribuído um papel de relevo ao nível pedagógico, curricular, de acompanhamento, orientação e avaliação profissional.

Com este estudo, realizado numa escola secundária com 3º ciclo do ensino básico do distrito de Viseu, inserida num território educativo de intervenção prioritária, pretendemos compreender o papel do coordenador de departamento curricular e identificar as suas práticas de liderança e os seus processos comunicacionais e de decisão. Para tal, partimos de um referencial teórico onde procuramos caracterizar a escola e o ensino no contexto atual, abordar a temática da liderança, estilos e modelos e apresentar o conceito de comunidade de aprendizagem profissional e o seu desenvolvimento como uma forma de organização das escolas para a aprendizagem dos professores.

Em termos metodológicos, optámos por um estudo de caso privilegiando uma abordagem descritiva e analítica, inserida num paradigma predominantemente qualitativo, embora o estudo envolva dados de natureza qualitativa e quantitativa, cuja complementaridade possibilita uma compreensão mais aprofundada e fundamentada da temática. Os dados foram recolhidos mediante a aplicação de um questionário aos professores, a realização de entrevistas ao diretor da escola, aos coordenadores dos departamentos curriculares, ao responsável pelos serviços de psicologia e orientação, ao coordenador do projeto TEIP e ao responsável pela monitorização do projeto TEIP e através de análise documental, nomeadamente, os dossiês de coordenação, bem como documentos específicos da instituição como sejam o projeto educativo de escola, o projeto curricular e o regulamento interno.

A partir dos dados apresentados e discutidos nesta investigação, tendo como referencial o enquadramento teórico, foi possível concluir que os docentes consideram que as ações mais importantes da responsabilidade dos departamentos incluem a promoção do trabalho colaborativo e a reflexão sobre o projeto educativo bem como a articulação entre a direção, o conselho pedagógico e os docentes e, no que diz respeito ao perfil de um coordenador, privilegiam a capacidade para mediar e gerir conflitos. O reconhecimento da escola como TEIP implicou a definição clara de metas bem como uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados e os problemas da indisciplina, acarretando maior pressão para atingir as metas

estabelecidas. Pelo menos num dos departamentos curriculares é possível evidenciar um conjunto de aspetos caracterizadores de uma comunidade de aprendizagem profissional, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido, essencialmente com o foco na aprendizagem profissional.

Palavras-chave: comunidade de aprendizagem profissional, departamento curricular, mudança e inovação educativa, liderança intermédia, projeto TEIP

Abstract:

The theme of our investigation emerges inserted in a paradigm of organizational change of school organizations. The intermediate leaderships in changing contexts, focused in the role of the curricular departments coordinators, to whom an important role in educational, curricular, monitoring, orientation and professional evaluation are assigned.

With this study accomplished in a secondary and middle school of the district of Viseu inserted in a territory of priority intervention, we intend to understand the role of the curricular department coordinator and identify his/her practices of leadership and communication and decision processes. For that, we started from a theoretical reference where we characterize the school and the teaching in the current context, approach the theme of leadership, styles and models, present the context of community of professional learning and its development as a way of school organization for the teachers learning.

In methodological terms, we have chosen a study case favoring a descriptive and analytical approach, inserted in a paradigm mainly qualitative, although the study includes qualitative and quantitative data which complementarity enables a deep and substantiate understanding of the theme. The data were collected from the answers of a quiz to the teachers, the interview to the school principal, to the coordinators of curricular departments, to the person in charge of the services of psychology and orienteering, to the coordinator of the TEIP project and to the person responsible for monitoring the TEIP project, and through the documentary analyses, namely, the coordination dossiers, as specific documents of the institution such as the school educational project, the curricular project and the rules of procedure.

From the data presented and studied in this investigation, having as reference the theoretical framework, was possible to conclude that the teachers consider that the most important actions which the departments are responsible for include promoting of collaborative work and the reflection of the educational project as the articulation between the principal, the pedagogical council and the teachers, and in what concerns the profile of a coordinator, the capacity of managing and mediate conflicts are prevailed. The acknowledgment of the schools TEIP involved the clear definition o goals as well as a deeper reflection about the results and problems of indiscipline, bringing a bigger pressure to achieve the established goals. At least in one of the curricular departments, it is possible to evidence a group of aspects characterizing a community of professional learning, in what concerns the work carried out, mainly focusing the professional learning.

Keywords: community of professional learning, curricular department, educational changing and innovation, intermediate leadership, TEIP project

Dedico este trabalho
ao Francisco, à Salomé e à Madalena

Agradecimentos

À Professora Doutora Isolina Oliveira a quem agradeço profundamente a orientação exemplar, sempre construtiva e motivadora.

Obrigada, também, por me transmitir confiança e apoio nos momentos menos fáceis.

Aos participantes no estudo, particularmente ao diretor e coordenadores de departamento, pela abertura e disponibilidade manifestadas.

Índice Geral:

Resumo	v
Índice de tabelas:	xix
Índice de anexos:	xxi
Siglas e Abreviaturas:	xxiii
Introdução	1
PARTE I: Enquadramento Teórico	7
Capítulo I – A escola como organização em aprendizagem	7
1.1. A escola e o ensino no contexto atual	8
1.2. A escola como organização: do nível central ao local	12
1.2.1. A escola como organização aprendente	15
1.2.2. A especificidade da escola TEIP	15
1.3. Culturas colaborativas	24
1.3.1. Cultura e cultura de escola	24
1.3.2. Culturas colaborativas na escola	28
1.4. Compreender a ação na escola.....	35
Capítulo II – A liderança educacional e os processos de melhoria.....	43
2.1. Liderança: conceito e modelos	43
2.1.1. Gestão e liderança	44
2.1.2. Modelos de liderança	48
2.1.2.1. Abordagens de liderança: perfil, comportamental e situacional	49
2.1.2.2. Nova abordagem sobre a liderança	56
2.2. Liderança e a melhoria sustentável na escola.....	63
2.3. A liderança educacional no sistema educativo português	66
2.3.1. Os coordenadores de departamento como lideranças intermédias	70
2.4. Investigações desenvolvidas no âmbito das lideranças intermédias dos DC ..	80
Capítulo III – As comunidades de aprendizagem profissional.....	87
3.1. Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)	87
3.1.1. Raiz e significado(s)	87
3.2. Desenvolvimento das comunidades de aprendizagem profissional	94
PARTE II: Estudo Empírico	101
Capítulo IV – Metodologia da Investigação.....	101

4.1. Natureza da investigação.....	102
4.2. <i>Design</i> de investigação.....	107
4.3. Participantes do estudo	110
4.4. Estratégias e instrumentos de recolha de dados.....	112
4.4.1. Observação	113
4.4.2. Entrevista	118
4.4.2.1. Construção do guião da entrevista	121
4.4.3. Questionário	124
4.4.4. Análise documental	130
4.5. Síntese do trabalho de campo	131
4.6. Métodos de tratamento e análise de dados	132
4.6.1. Reuniões de departamento	134
4.6.2. Entrevistas	136
4.6.3. Questionário	138
Capítulo V – Apresentação e Análise de dados.....	139
5.1. Questionário.....	139
5.1.1. Caraterização pessoal e profissional dos inquiridos	139
5.1.2. Papel dos coordenadores de departamento.....	141
5.1.3. Perspetivas sobre a mudança	147
5.1.4. Projetos desenvolvidos na escola	153
5.2. Entrevistas	160
5.2.1. Caraterização pessoal e profissional dos docentes entrevistados	162
5.2.2. Papel dos Coordenadores de Departamento	163
5.2.2.1. Perceção dos professores sobre o papel dos coordenadores	163
5.2.2.2. Importância dos DC enquanto estruturas de liderança intermédia	169
5.2.3. Perspetivas sobre a mudança	173
5.2.3.1. A escola como TEIP	174
5.2.3.2. Importância do projeto TEIP como impulsionador da mudança	178
5.2.4. Projetos desenvolvidos na escola.....	183
5.2.4.1. Identificação dos projetos e principais objetivos subjacentes	184
5.2.4.2. Delineação e desenvolvimento dos projetos	185
5.2.4.3. Importância dos projetos	192
5.2.5. Prática na sala de aula.....	195
5.2.5.1. Os departamentos e a prática docente	196

5.2.5.2.	Implicações dos projetos na prática docente	199
5.2.5.3.	Justificações atribuídas ao insucesso	201
5.3.	Análise dos registos das observações e das atas das reuniões	206
5.3.1.	Primeira reunião geral	209
5.3.1.1.	Reunião de departamento número um	210
5.3.1.2.	Reunião de departamento número dois	212
5.3.1.3.	Reunião de departamento número três	213
5.3.2.	Segunda reunião geral.....	217
5.3.2.1.	Reunião de departamento número quatro	217
5.3.3.	Terceira reunião geral.....	221
5.3.3.1.	Reunião de departamento número cinco	222
5.3.3.2.	Reunião de departamento número seis	225
5.3.3.3.	Reunião de departamento número sete	231
5.3.4.	Quarta reunião geral.....	235
5.3.4.1.	Reunião de departamento número oito	237
5.3.4.2.	Reunião de departamento número nove	240
5.3.4.3.	Reunião de departamento número dez	246
5.3.4.4.	Reunião de departamento número onze	251
5.3.4.5.	Reunião de departamento número doze	253
5.3.5.	Síntese dos tópicos mais abordados nas reuniões dos diferentes DC.....	257
Capítulo VI:	Discussão dos resultados	259
6.1.	Os DC e o papel dos coordenadores de departamento na escola TEIP.	260
6.1.1.	Papel dos departamentos e funções e importância atribuídas ao CD	260
6.1.2.	Caraterísticas relevantes no desempenho do cargo de CD	265
6.2.	Práticas nos DC e os projetos desenvolvidos na escola.....	269
6.2.1.	Temas dominantes nas reuniões de departamento	269
6.2.2.	A escola como TEIP	278
6.2.3.	Projeto TEIP como impulsionador da mudança	281
6.2.4.	Projetos desenvolvidos na escola	288
6.3.	Contributo das práticas de liderança dos CD para formação de uma CAP.....	298
6.3.1.	Elementos caraterizadores das CAP	298
6.3.2.	Práticas dos CD potenciadoras da formação de uma CAP	300
Conclusões.....		319
Bibliografia consultada e referenciada:.....		331

Legislação referenciada:	343
ANEXOS	345

Índice de Quadros:

	Pág.
1.1 Fases e tempos de implementação dos TEIP	21
2.1 Diferenças entre gestão e liderança	45
2.2 Distinção entre gestores e líderes	46
2.3 Evolução temporal das perspetivas de liderança	48
2.4 Grelha de gestão de Blake e Mouton	52
2.5 Estilos de comportamento do líder	53
2.6 Caracterização da teoria de Hersey e Blanchard	56
2.7 Fatores potenciadores de efeitos carismáticos	59
2.8 Componentes inerentes aos conceitos de liderança transformacional e transacional	62
4.1 Resumo das principais etapas do trabalho de campo	132
5.1 Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos por questionário	140
5.2 Dimensões, categorias e subcategorias de análise das entrevistas	161
5.3 Caracterização pessoal e profissional dos docentes entrevistados	162
5.4 Reuniões decorridas durante o ano letivo 2012/2013	208
5.5 Pontos essenciais abordados na primeira reunião dos DC	210
5.6 Pontos essenciais abordados na segunda reunião dos DC	212
5.7 Pontos essenciais abordados na terceira reunião dos DC	214
5.8 Pontos essenciais abordados na quarta reunião dos DC	218
5.9 Pontos essenciais abordados na quinta reunião dos DC	223
5.10 Pontos essenciais abordados na sexta reunião dos DC	226
5.11 Pontos essenciais abordados na sétima reunião dos DC	232
5.12 Pontos essenciais abordados na oitava reunião dos DC	238
5.13 Pontos essenciais abordados na nona reunião dos DC	241
5.14 Pontos essenciais abordados na décima reunião dos DC	247
5.15 Pontos essenciais abordados na décima primeira reunião dos DC	252
5.16 Pontos essenciais abordados na décima segunda reunião dos DC	254

Índice de tabelas:

	Pág.
5.1 Ações da responsabilidade dos DC quanto à sua importância	142
5.2 Práticas do CD onde se integram os respondentes	143
5.3 Práticas do CD que obtiveram médias de concordância mais e menos elevadas	144
5.4 Aspectos importantes no cargo de CD	145
5.5 Práticas mais comuns nas reuniões de departamento	146
5.6 Razões que determinaram a escola a ser classificada como TEIP	147
5.7 Mudanças decorrentes do estatuto de escola TEIP	148
5.8 Mudanças ocorridas na prática docente, decorrentes do estatuto de escola TEIP	150
5.9 Médias ordenadas de forma decrescente	151
5.10 Papel do consultor externo	152
5.11 Modo de seleção dos projetos desenvolvidos no âmbito do TEIP	153
5.12 Projetos desenvolvidos no âmbito do TEIP em que os professores estão envolvidos	154
5.13 Aspectos melhorados com a implementação de projetos	155
5.14 Dificuldades na operacionalização e desenvolvimento dos projetos	157
5.15 Atividades desenvolvidas em grupos de trabalho	158
5.16 Razões explicativas do insucesso dos alunos	159
5.17 Principais tópicos abordados e respetiva frequência	258
5.18 Percentagem relativa de informações do CP e sugestões de melhoria abordados ao longo do ano letivo nos diferentes departamentos	258

Índice de anexos:

	Pág.
Anexo 1 – Pedido de autorização para a realização do estudo empírico na escola selecionada	347
Anexo 2 – Guião de observação das reuniões de departamento	351
Anexo 3 – Grelha de observação das reuniões de departamento	355
Anexo 4 – Guião da entrevista	359
Anexo 5 – Primeira versão do questionário	365
Anexo 6 – Versão final do questionário	375
Anexo 7 – Categorias e subcategorias de análise das reuniões de departamento ...	385
Anexo 8 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas	389

Siglas e Abreviaturas:

AA – (Auto-Avaliação)

ADD – (Avaliação do Desempenho Docente)

CAP – (Comunidade de Aprendizagem Profissional)

BE-CR – (Biblioteca Escolar - Centro de Recursos)

CD – (Coordenador de Departamento)

CD1 – (Coordenador de Departamento 1)

CD2 – (Coordenador de Departamento 2)

CD3 – (Coordenador de Departamento 3)

CD4 – (Coordenador de Departamento 4)

CE – (Classificação de Exame)

CEF – (Curso de Educação e Formação)

CIF – (Classificação Interna Final)

coordTEIP – (Coordenador do Projeto do Território Educativo de Intervenção Prioritária)

CP – (Conselho Pedagógico)

CT – (Conselho de Turma)

DC – (Departamento Curricular)

DCSH – (Departamento de Ciências Sociais e Humanas)

DE – (Departamento de Expressões)

DGE – (Direção Geral de Educação)

DGIDC – (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular)

Dir – (Diretor da Escola)

DL – (Departamento de Línguas)

DMCE – (Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)

DT – (Diretor de Turma)

ECD – (Estatuto da Carreira Docente)

EE – (Encarregado(s) de Educação)

EMRC – (Educação Moral e Religiosa Católica)

GAAF – (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)

IAVE – (Instituto de Inovação Educacional)

INE – (Instituto Nacional de Estatística)

LBSE – (Lei de Bases do Sistema Educativo)

ME – (Ministério da Educação)

monTEIP – (Professor Responsável pela Monitorização do Projeto TEIP)

NEE – (Necessidades Educativas Especiais)

OA – (Outros Assuntos)

PAO – (Plano Anual e Orçamento)

PAP – (Prova de Aptidão Profissional)

PAPI – (Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual)

PE – (Projeto Educativo)

PEI – (Programa Educativo Individual)

PESES – (Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual)

PORDATA – (Base de Dados de Portugal Contemporâneo)

PQND – (Professor do Quadro de Nomeação Definitiva)

PQZP – (Professor do Quadro Zona Pedagógica)

pTEIP – (Projeto do Território Educativo de Intervenção Prioritária)

RI – (Regulamento Interno)

SPO – (Serviços de Psicologia e Orientação)

SPSS – (Statistical Package for the Social Sciences)

SVP – (Supervisão Pedagógica)

TEIP – (Território Educativo de Intervenção Prioritária)

TEIP2 – (Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª geração)

TEIP3 – (Território Educativo de Intervenção Prioritária de 3ª geração)

TIC – (Tecnologias de Informação e Comunicação)

TPC – (Trabalhos para casa)

Introdução

A autonomia dos estabelecimentos de educação do ensino não superior, a territorialização das políticas educativas, a descentralização e a liderança, constituem áreas temáticas que, desde há várias décadas, fazem parte do discurso dos responsáveis pela política educativa em Portugal.

Em particular, com a publicação do Decreto-Lei n.º 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, é enfatizada a participação das famílias e das comunidades, a promoção da abertura das escolas ao exterior e a sua integração no contexto local, o reforço da autonomia no sentido de melhorar a prestação do serviço público de educação bem como a criação de condições para a emergência boas lideranças e lideranças fortes, designadamente dotando o órgão unipessoal de administração e gestão, o diretor, do poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, identificados como as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O referido normativo marca, a nível da gestão e administração das organizações educativas, uma mudança de paradigma e uma rutura com a dimensão da colegialidade do órgão de gestão com a introdução, com carácter vinculativo, de um modelo de liderança unipessoal tendente a potenciar um forte sentido de pertença e de identidade organizacional, de modo a se constituírem fatores centrais da eficácia e da excelência escolares.

É neste paradigma de mudança organizacional que emerge o tema da nossa investigação, *as lideranças intermédias em contextos de mudança*, centrada na figura dos coordenadores dos departamentos curriculares, aos quais é atribuído um papel de relevo nas escolas ao nível pedagógico, curricular, de acompanhamento, orientação e avaliação profissional, necessitando, conseqüentemente assumir o exercício de liderança e revelar capacidade comunicativa numa dimensão reflexivo-colaborativa, capacidades estas sem as quais não conseguirão mobilizar os professores pertencentes à sua estrutura.

De realçar que, como líderes de uma equipa, cumpre-lhes definir prioridades, delinear estratégias e mobilizar todos os elementos dessa equipa, de modo a servir os interesses da comunidade educativa, em colaboração com outros órgãos de gestão, em particular, com o diretor e o Conselho Geral, podendo, assim, serem considerados como promotores do desenvolvimento de pequenas comunidades de aprendizagem profissional.

Para além do facto de entendermos que as questões em torno das lideranças se assumirem de importância fundamental para a compreensão do funcionamento das organizações, consideramos que as investigações em torno da liderança e do desempenho do coordenador de departamento curricular, constitui um campo de estudo ainda pouco explorado, na situação particular de escolas e agrupamentos inseridos em territórios educativos de intervenção prioritária.

Por outro lado, o facto da nossa experiência profissional de docência no ensino básico e secundário ter passado durante alguns anos por escolas e agrupamentos inseridos neste tipo de territórios educativos, determinou o nosso interesse pela presente abordagem temática, aliado ao nosso entendimento sobre a importância detida pelo coordenador de departamento no que respeita ao aperfeiçoamento profissional dos elementos que coordena, possibilitando que estas estruturas se assumam como promotoras do desenvolvimento de pequenas comunidades de aprendizagem profissional.

Com efeito, este contexto particular dos territórios educativos de intervenção prioritária possibilita a transformação das escolas em lugares de decisão e de construção de uma nova ordem educativa, onde emergem, por um lado, a importância, o papel e a ação das lideranças dos agrupamentos localizados nestes territórios associadas à sua melhoria sustentável e, por outro lado, a existência de culturas colaborativas, determinando um novo conjunto de funções, uma nova organização com maior articulação entre escolas e níveis educativos.

A literatura (Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Hargreaves e Fink, 2007; Harris, 2011; Stoll *et al.*, 2006; Bolívar, 2012) refere que as comunidades profissionais de aprendizagem são compensadoras para os professores e têm reflexo nos resultados dos alunos, destacando como relevante o trabalho colaborativo e o debate entre os profissionais da escola, um foco consistente no ensino e aprendizagem nesse trabalho colaborativo e a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo de um período de tempo. Constituem, portanto, uma nova cultura em desenvolvimento que arrasta, por consequência, a transformação da própria cultura de escola, capaz de fazer emergir valores como a confiança, a reciprocidade, colaboração e solidariedade, conferindo um sentido de pertença e cooperação, pilares de sustentação de uma comunidade de aprendizagem profissional.

Considerando os departamentos curriculares com estruturas de gestão intermédia que se assumem como espaços de interação, debate, análise, aprendizagem e reflexão conjunta sobre as práticas curriculares, onde se privilegia o desenvolvimento do trabalho colaborativo docente, o nosso problema de investigação situa-se na análise das práticas de liderança nos

departamentos curriculares da escola em estudo e na sua contribuição para a formação de uma comunidade de aprendizagem profissional e no conhecimento da forma como os professores percecionam as lógicas de ação dos departamentos curriculares, traduzindo-se na seguinte questão enquadradora:

Qual o papel, as práticas de liderança e os processos comunicacionais e de decisão das lideranças intermédias num contexto de mudança, especificamente, numa escola inserida num território educativo de intervenção prioritária?

Assim, com este ponto de partida, elaboramos as três seguintes questões da investigação:

- (i) Como é que os professores percecionam as lógicas de ação dos departamentos curriculares, designadamente no que diz respeito às redes comunicacionais que se estabelecem e aos processos de decisão, em geral, e no desenvolvimento de projetos, em particular?
- (ii) Como se desenvolvem as práticas de liderança nos departamentos curriculares da escola em estudo? Qual a sua relação com os projetos a desenvolver na escola?
- (iii) Em que medida essas práticas de liderança contribuem para a formação de uma comunidade de aprendizagem profissional?

Como referimos, pretendemos perceber as práticas de liderança em departamentos curriculares numa escola em mudança, por influência da sua inserção num território educativo de intervenção prioritária. Em concordância com as questões de investigação foram definidos os seguintes objetivos:

- (i) Identificar as perceções dos professores da escola em estudo sobre as lideranças intermédias, em particular, no que diz respeito aos processos comunicacionais e de decisão;
- (ii) Analisar práticas de liderança nos vários departamentos curriculares da referida escola na relação com o desenvolvimento de projetos;
- (iii) Compreender como as lideranças intermédias contribuem para formação de uma comunidade de aprendizagem profissional.

O presente estudo foi realizado numa escola do distrito de Viseu, num dos cinco concelhos que, segundo os dados estatísticos do INE–PORDATA, por referência a 2016, apresentam menor poder de compra por habitante, sendo muito inferior à média nacional, integrando-se num conjunto de municípios onde se verifica uma maior diminuição da densidade

populacional, destacando-se o envelhecimento progressivo da população. São ainda indicadores relevantes, o baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação dos alunos e a dispersão geográfica dos locais de residência relativamente à sede do concelho. Estas características determinaram a inclusão da escola num território educativo de intervenção prioritária (TEIP).

Estamos em presença de uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, não agrupada, onde são ministrados cursos do ensino regular, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos, com uma população discente, no ano letivo 2011/12, constituída por 739 alunos, distribuídos por 35 turmas e um corpo docente constituído por oitenta e nove docentes, distribuídos por quatro departamentos curriculares, departamento de línguas, departamento de matemática e ciências experimentais, departamento de ciências sociais e humanas e departamento de expressões. A escola dispõe ainda de um técnico superior (psicóloga), dois técnicos do gabinete de apoio ao aluno e à família e de uma técnica, no apoio ao salão de estudo.

Os dados foram recolhidos mediante a aplicação de um inquérito por questionário aos professores da escola, a realização de entrevistas ao diretor, aos coordenadores de departamento curricular, ao responsável pelos serviços de psicologia e orientação, ao coordenador do projeto TEIP e ao responsável pela monitorização do projeto TEIP e da utilização de grelhas de observação e diário de bordo em doze reuniões dos quatro departamentos curriculares.

Igualmente, são recolhidos dados através da análise documental, nomeadamente, legislação escolar considerada pertinente, os dossiês de coordenação, bem como documentos específicos da instituição como sejam o projeto educativo de escola, o projeto curricular e o regulamento interno.

Considerando o objeto de estudo e os objetivos que são delineados para nortear este estudo de investigação, torna-se claro que pretendemos realizar uma pesquisa educacional com o intuito de descrever e interpretar fenómenos e contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos. Para o efeito e tendo em conta os vários tipos de estudo de caso definidos por Yin (2007), privilegamos uma abordagem descritiva e analítica, visto que pretendemos efetuar a descrição de uma situação no seu contexto real, sem exercer, contudo, qualquer tipo de controlo sobre ela, mediante a recolha de informação de múltiplas fontes como documentos, entrevistas, observações, entre outros. Se atendermos à tipologia de Stake (2009), trata-se de um estudo de caso intrínseco pois pretendemos compreender as práticas e o papel das lideranças intermédias neste contexto específico de escola TEIP.

O desenvolvimento do estudo é apresentado segundo uma estrutura organizativa dividida em duas partes, uma de natureza teórica composta por três capítulos e outra, de natureza empírica, formada igualmente por três capítulos.

No Capítulo I - procuramos caracterizar a escola, o ensino no contexto atual, com referência à escola como organização aprendente, as características de uma escola inserida num território educativo de intervenção prioritária nas suas diferentes fases bem como a abordagem às culturas colaborativas.

No capítulo II - abordamos a liderança educacional e os processos de melhoria, explorando os conceitos de liderança e liderança partilhada e lideranças intermédias na escola, abordando os diferentes modelos, bem como as funções que se esperam ser desempenhadas pelos coordenadores de departamento (baseando-nos na legislação em vigor e literatura) e lógicas de ação nessas estruturas.

No Capítulo III - apresentamos o conceito de comunidade de aprendizagem profissional e o seu desenvolvimento como uma forma de organização das escolas para a aprendizagem dos professores, elegendo o departamento curricular como um dos centros privilegiados de construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança (Whitaker, 2000), a partir de processos interativos onde se exprimem valores e ideias, onde o papel do coordenador de departamento se assume como fundamental na criação de espaços e tempos de diálogo, na promoção do trabalho de grupo e no incentivo à inovação, a qual pode e deve conduzir à promoção da reflexão-ação levando ao questionamento e procura de mudanças nas práticas docentes (Oliveira & Courel, 2013).

Na segunda parte, referente ao estudo empírico, apresentamos no Capítulo IV - os propósitos e objetivos do estudo, bem como os pressupostos que norteiam a metodologia da investigação, descrevendo-se a metodologia utilizada, a natureza da investigação, a caracterização do contexto e a população do estudo, a técnica e os instrumentos de recolha de dados, bem como o processo da sua análise. Iniciamos este capítulo com a apresentação entre os dois paradigmas de investigação, a investigação qualitativa e a investigação quantitativa, por referência às suas características, vantagens e desvantagens, prosseguindo com a indicação do tipo de estudo, os participantes, a seleção dos instrumentos a utilizar na recolha de dados de acordo com o objeto do estudo, descrevendo-se a sua respetiva construção e as estratégias para a consequente aplicação. Por último, fazemos a indicação dos métodos relativos ao tratamento e análise dos dados.

O Capítulo V - é dedicado à apresentação e discussão dos resultados em articulação com a revisão da literatura. Neste capítulo, procedemos, num primeiro ponto, à apresentação dos resultados obtidos no inquérito por questionário preenchido pelos docentes, num segundo ponto, aos resultados relativos à informação recolhida nas entrevistas e, por fim, aos dados resultantes da análise das grelhas de observação das reuniões de departamento.

O Capítulo VI - é referente à discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior. A discussão dos resultados tem por base as questões de investigação delineadas e centram-se, numa primeira fase, na opinião dos docentes sobre o papel dos departamentos curriculares bem como as funções do coordenador e características julgadas pertinentes no desempenho do cargo. Numa fase posterior, a discussão dos resultados foca-se na ação e importância dos departamentos curriculares no contexto da escola TEIP onde decorreu o estudo, com destaque para os projetos em desenvolvimento para, de seguida, se direcionar para as práticas dos coordenadores que possam ser consideradas potenciadoras da formação de comunidades de aprendizagem profissional.

O trabalho termina com as principais conclusões, tendo como referência as questões e os objetivos que presidiram à investigação, sugerindo-se algumas recomendações para futuras reflexões ou eventuais estudos.

Com o nosso estudo, que não é generalizável, pretendemos contribuir para uma melhor compreensão do papel desempenhado pelas lideranças intermédias como promotoras de uma cultura organizacional e de comunidades de aprendizagem profissional no sentido do desenvolvimento de uma escola de sucesso.

PARTE I: Enquadramento Teórico

Capítulo I – A escola como organização em aprendizagem

Bolívar (2012), referindo-se aos estudos decorridos no último terço do século XX sobre a mudança educativa, salienta que não basta apoiar a implementação de bons projetos mas antes promover a capacidade de aprendizagem dos próprios aprendentes e, particularmente, das escolas como organizações. Segundo o autor “as escolas precisam de ser repensadas de forma a aumentar a aprendizagem, em vez de inibi-la” (Bolívar, 2012: 15). A mudança educacional resulta mais de fatores locais do que políticas centrais, tornando necessário fomentar a capacidade interna das escolas no sentido de as tornar organizações que aprendem por um processo de autodesenvolvimento.

Ao adquirir capacidade interna de mudança e desenvolvimento, envolvendo os próprios intervenientes, torna-se imprescindível, por um lado, uma liderança distribuída, através e entre todos os participantes bem como a criação das chamadas comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves & Fink, 2007).

Fullan (2007) valoriza essa capacidade interna de mudança (“*capacity building*”) considerando a aprendizagem contínua e em contexto fundamentais para o desenvolvimento de capacidades, discernimento e motivação. Por outro lado, proporciona às pessoas experiências concretas, possibilitadoras de desenvolvimento real e possível de alcançar.

Para Fullan e Hargreaves (2001), uma mudança profunda implica alargar a conceção do que é ser professor e valorizar, colocando em prática, a sua liderança enquanto capacidade e empenho para contribuir com algo que ultrapassa a sala de aula de cada um. Os autores apontam várias razões para o fracasso de muitas estratégias definidas da base para o topo ou do topo para a base destacando: (i) a complexidade dos problemas para os quais não há soluções fáceis; (ii) a procura de resultados imediatos; (iii) a adoção de “receitas fáceis”; (iv) abordagens preferencialmente estruturais relacionadas com o currículo e avaliação, por exemplo, em detrimento de questões relativas ao ensino e desenvolvimento dos professores; (v) falta de apoio no acompanhamento e implementação de novas iniciativas e (vi) a desmotivação docente.

E acrescentam:

Por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e aperfeiçoamento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adotarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes.

(Fullan & Hargreaves, 2001: 34)

Os mesmos autores ressaltam que, embora seja sensato o envolvimento dos professores na liderança ou no processo de mudança, o modo exato de agir não está ainda claro acrescentando que a participação alargada no processo de tomada de decisões pode resultar na indefinição de finalidades e até na frustração ou sentimento de desperdício de tempo, exigindo por isso uma reflexão séria (Fullan & Hargreaves, 2001).

1.1. A escola e o ensino no contexto atual

Num contexto de mudanças rápidas e incertas, que condicionam também a escola, crescem as exigências e desafios que se colocam aos professores nos seus contextos de trabalho designadamente os relacionados com a pressão dos resultados, as múltiplas funções que lhe são solicitadas bem como adaptação à constante mudança e imprevisibilidade.

Fullan e Hargreaves (2001) consideram que, embora as escolas estejam a procurar envolver mais os professores na vida e no trabalho das instituições de ensino fora da sala de aula, parece existir, simultaneamente, uma imposição de prioridades curriculares nacionais e de esquemas de avaliação e testagem para monitorizar e avaliar os professores e os alunos. Iniciativas de reforma simultâneas da base para o topo e do topo para a base são sintomáticos dos dilemas e problemas fundamentais que se colocam à concretização da mudança educativa. Destes, os autores destacam seis: (i) sobrecarga no trabalho docente devido, entre outros aspetos, à crescente diversidade de contextos, aptidões e comportamentos dos alunos que constituem as turmas, às responsabilidades exigidas socialmente, prestação de contas e às “intervenções fragmentárias, resultantes de modas e/ ou ligadas à propaganda política que afetam negativamente o professor” (Fullan & Hargreaves, 2001: 21); (ii) o isolamento profissional que limita o acesso a novas ideias e soluções, inviabiliza o reconhecimento do sucesso e permite não só a incompetência com prejuízo para os alunos e docentes mas também a acumulação do *stress* e a resistência à inovação; (iii) pensamento de grupo (*groupthink*), considerando a colegialidade e colaboração importantes na estratégia de melhoramento mas

alertando para o facto destas, por vezes, poderem “representar mais um constrangimento que uma oportunidade” (ibidem: 25). Acrescentam a este respeito que a colegialidade não deve, por si só, ser considerada uma coisa boa, dado poder assumir contornos “artificiais”, desviar a atenção do que é realmente importante ou sobrevalorizar o “pensamento de grupo” em detrimento da diversidade e criatividade individuais. Deve, antes, servir para “unir a força e a criatividade” sem descuidar a promoção do indivíduo (ibidem: 29); (iv) a competência profissional de muitos não é valorizada nem aproveitada para que os professores aprendam uns com os outros no sentido da melhoria; (v) limitações do papel do professor à sala de aula sem encarar a escola como um todo e sem valorizar a liderança, definida enquanto capacidade e empenhamento para contribuir para a melhoria e, por último, (vi) sucessivas soluções pobres e reformas falhadas.

A complexidade de fatores condicionantes da mudança educacional, para Formosinho *et al.* (2000), reside no facto desta estar associada a três dimensões, social, institucional e pessoal. A primeira leva-nos a encarar a mudança educativa como processo social, político, ideológico e cultural dependendo do momento em que surge. Em segundo lugar, a dimensão institucional da mudança educativa remete-nos para o envolvimento da escola como organização, tendo por base não só o contexto sócio político geral mas também os seus constrangimentos, os problemas que nele existem, as dinâmicas que os atores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e a prática educativa consolidada. Pressupõe considerar a mudança mais como um processo a acompanhar e a estimular do que como evento a celebrar ou destacar. Deste modo, a mudança das escolas será percebida pelas dinâmicas nelas criadas, pela relação que elas estabelecem com a mudança e pelo grau de complexidade da intervenção dos vários atores, internos e externos à escola e dos papéis que desempenham. No que diz respeito à dimensão pessoal, a mesma remete-nos para um processo de aprendizagem realizada, em primeiro lugar, pelos indivíduos. São estes que, pela significação (subjéctiva) que atribuem ao processo de mudança, facilitam (mais ou menos) a mudança ou a ela resistem.

Sanches (2009) considera que as decisões políticas e sociais têm ocasionado mudanças (algumas polémicas) na educação mas também produzido efeitos na (re)construção da identidade profissional dos professores. Num estudo seu, publicado em 2009, altura em que se discutiam as alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), nomeadamente sobre a avaliação de desempenho docente e divisão da carreira em duas categorias, professores e professores titulares (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), categorias estas posteriormente abolidas em 2010, a autora procurou (i) conhecer as representações dos

professores referentes às perspectivas social e política da profissão; (ii) identificar efeitos possíveis que as políticas (já mencionadas) introduziam nas interações profissionais; (iii) saber da possibilidade, obstáculos e formas de exercer liderança e (iv) compreender o entendimento dos docentes sobre as políticas (então recentes) da escola. A recolha de dados incluiu a realização de 25 entrevistas bem como um questionário ao qual responderam 695 professores, de escolas, níveis de ensino e tempo de serviço diversos. Os resultados mostraram que os docentes relevam uma consciência social forte no sentido de ter em conta os contextos sociais e culturais na avaliação dos alunos, o combate à exclusão e impacto das mudanças sociais no ensino. Entendem, ainda, a sua profissão, tanto no sentido político (embora, em geral, não possuam uma visão positiva das políticas, parece haver um clima de concordância com as normas legais aceitando-as e evitando a sua violação na escola) como intelectual. No que concerne a interações profissionais, as práticas individuais não constituem um ideal e, no que diz respeito à colegialidade, consideram que a mesma existe na prática (talvez, acrescenta a autora, por ser formalmente obrigatória nos departamentos curriculares, grupos disciplinares ou na planificação e realização conjunta de atividades, por exemplo) embora não tanto como o desejável. Para estes docentes as referidas mudanças no ECD parecem não ser motivadoras nem contribuírem para a dignidade da profissão, no entanto, não afetam a motivação. Reconhecem que as políticas educativas influenciam o seu trabalho mas consideram não contribuírem para melhorar o ensino nem favorecer a colegialidade docente. Em alguns aspetos, evidenciaram-se contrastes entre a dimensão da idealidade e da realidade, podendo inferir-se, na opinião da autora, que, por exemplo, “a liderança dos professores, embora desejável, se exerce com algumas limitações podendo até tornar-se insustentável” (Sanches, 2009: 150).

Assim, embora o referido estudo se reporte a um contexto muito específico, salientamos a observação da investigadora quando considera que muitas mudanças políticas parecem colocar em crise a identidade profissional do professor e perda de legitimidade dos seus princípios estruturantes, propiciando sentimentos de heteronomia profissional dificultando, muitas vezes, a resolução da complexidade dos atuais problemas da escola e dos professores (Sanches, 2009).

Também Fullan (2001) aponta inúmeros fatores e variáveis (combinadas entre si de diferentes formas) que afetam a adoção de medidas para iniciar a mudança e que podem prender-se com a qualidade e acesso às inovações, o apoio e envolvimento da administração central e/ou escolar bem como dos próprios professores, a existência de agentes externos de

mudança, a pressão da comunidade manifestando apoio ou indiferença e até novas políticas e orientações burocráticas para a resolução de problemas.

Assim, além da multiplicidade de competências que suportam a profissão docente como organizar e estimular situações de aprendizagem, gerir o desenvolvimento das aprendizagens, elaborar e adaptar dispositivos de diferenciação, implicar os alunos na sua aprendizagem e trabalho, trabalhar em equipa, participar na gestão da escola, informar e implicar as famílias, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e preocupar-se com a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2002), espera-se que o professor seja capaz de mobilizar saberes, competências e formações adquiridas para resolução eficaz de problemas e situações com que se depara no sentido da melhoria (Bolivar, 2012). Como refere Leite (2003: 98), mais do que impor mudanças em momentos determinados, justifica-se hoje “reinventar a escola para que se crie uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, um processo de inovação contínua baseada na criatividade dos professores e da escola e nas suas capacidades para recriarem e retificarem objetivos e modalidades de ação”. Uma inovação sustentada e com sentido só é possível com vontade e envolvimento dos professores.

O professor assume, assim, um papel central na inovação como “promotora da reflexão-ação docente, apelando ao questionamento de um coletivo docente que se propõe mudar as práticas de forma intencional, ou seja, a inovação como um processo não como um fim em si mesmo” (Oliveira & Courela, 2013: 97). As autoras, após uma análise reflexiva dos conceitos de reforma, mudança e inovação, apresentam três exemplos concretos de práticas inovadoras de professores, desenvolvidas com o propósito de responder a dificuldades sentidas (em diferentes contextos de ensino, níveis de escolaridade e disciplinas) e cujo desenvolvimento e divulgação podem constituir-se importantes contributos no desenvolvimento pessoal e profissional docente bem como na capacitação da escola a nível local e regional.

Na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), neste processo de desenvolvimento contínuo assumem particular importância o contexto, as formas de liderança e as relações de trabalho. Para os autores o “contexto necessário implica uma determinada cultura do ensino, um conjunto particular de relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante” (Fullan & Hargreaves, 2001: 70).

O facto dos professores se focalizarem essencialmente na resolução de problemas diários (a curto prazo), conduz frequentemente ao isolamento, inibindo uma interação significativa entre colegas e limitando as oportunidades de uma reflexão sustentada. Acresce o facto da

maioria das reformas serem essencialmente estruturais, enquanto o que seria desejável seria uma alteração na cultura, práticas e crenças dos professores, no sentido de um envolvimento e comprometimento dos mesmos na procura e desenvolvimento de capacidades, conhecimento e compreensão da necessidade da mudança. Muitas vezes a inovação fracassa não por tratar-se de uma má ideia, mas por ser tomada de uma forma superficial, isto é, sem ter devidamente em conta a essência da mudança, os seus pressupostos e as suas implicações, ao nível pessoal e institucional (Fullan, 2001).

Na mesma linha, Cardoso (2002) advoga ser no lado humano que se deve procurar, antes de mais, a razão do insucesso de muitas inovações. Neste sentido, torna-se relevante divulgar boas práticas profissionais como as apresentadas em Oliveira e Courela (2013), onde a inovação é impulsionada por professores que se envolvem na mudança de práticas, suas e dos seus pares. Com efeito, as inovações podem ser bem concebidas e bem planificadas, mas sem a adesão pessoal do professor nunca chegarão a ser concretizadas, nem tão pouco integradas na sua prática. Como sublinha Cardoso (2002: 59), “a mudança pessoal é um passo fundamental para a mudança do sistema”.

Desta forma, para Formosinho e Machado (2000), é necessário um questionamento do *status quo* das escolas e, igualmente, dos diversos olhares teóricos sobre as mesmas. Mas carece, de igual modo, de um olhar otimista e potencial que, valorizando as pessoas, as tenha como capazes de questionar-se, problematizar o quotidiano escolar, perspetivar a escola e ação educativa e embarcar em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham.

1.2. A escola como organização: do nível central ao local

De uma forma recorrente e cíclica, nas últimas décadas tem-se verificado um movimento de redescoberta da escola e do seu desenvolvimento organizacional, da escola enquanto unidade organizacional, alterando-se significativamente o papel do Estado nos processos de decisão política de administração da educação.

Com efeito, tem vindo a registar-se uma progressiva transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão.

Assim, tem-se assistido ao esbatimento do centralismo burocrático e, simultaneamente, à afirmação de um movimento de deslocalização de competências do centro para a periferia, fenómeno, por uns, globalmente chamado de descentralização da educação (Costa, 1997) e, por outros, de desconcentração territorial (Sarmiento, 1999; Barroso, 1999).

Este movimento é consubstanciado no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), propondo uma organização da administração da educação assente na descentralização, na participação e no movimento de processos de construção da autonomia das escolas, autonomia essa que passa pela capacidade das instituições se identificarem e, por isso mesmo, de se diferenciarem daquilo que as envolve e rodeia.

Tanto em Portugal como noutros países europeus, o sistema educativo tem sido alvo do controlo político por parte do Estado que concentrou em si todas as responsabilidades relativas à educação, criando um sistema fortemente centralizado em que toda a organização escolar passa a ser decidida centralmente, desde o nível macro, decisão quanto às grandes finalidades e ideais educativos a prosseguir nacionalmente, até ao nível micro, controle sobre o programa curricular, organização de grupo, tempos, espaços, métodos e técnicas a cumprir na sala de aula.

Esta imagem de escola uniforme, padronizada e programada centralmente, entrou em colisão com a grande diversidade e heterogeneidade de público escolar, designadamente com os seus interesses, expectativas, necessidades e vivências.

A crise da educação surgiu, essencialmente, do efeito perverso da massificação sobre a original vontade política e social de implementação de uma escola de massas, assente sobre duas ideologias de educação, a desenvolvimentista e a igualitarista (Pires, 1988). Segundo este autor, a realidade veio demonstrar que, devido à grande expansão dos sistemas de ensino motivado por estes dois modelos, o ideal de “educação para todos” passa, por efeitos não desejáveis, a significar “a mesma educação para todos”. Uma educação uniforme, tornou-se o caminho mais viável para a necessidade crescente de atender ao crescimento exponencial dos sistemas de ensino.

Numa tentativa de controlar o crescimento da organização escolar, o poder político, numa “rigidez institucional”, passou a regular o sistema através de normas, concentrando os poderes através de um funcionamento administrativo burocratizado, controlando a escola através de currículos uniformes, confinando-se os serviços locais à única tarefa de execução de ordens ou instruções vindas do centro.

Esta constatação conduziu ao desenvolvimento de formas de reestruturação da administração central, numa perspetiva de mudança para a territorialização das políticas educativas e não numa desresponsabilização do Estado em termos de intervenção reguladora dessa mudança. Ou seja, a intervenção do Estado continuando a ser central, na criação de competências igualizadoras de supervisão e de regulação, devia, contudo, tornar-se desconcentrada na forma de se articular com uma administração local mais contextualizada, utilizando processos que se fundamentaram numa perspetiva de lógica de desenvolvimento local, através de uma aprendizagem pessoal e organizacional desta lógica, por todos os atores educativos intervenientes (Sarmiento, 1999).

Como consequência desta alteração das políticas educativas, a instituição de ensino tem vindo, nos últimos anos, a adquirir uma visibilidade social crescente e a conquistar uma cada vez maior autonomia no seio do sistema educativo.

No quadro da administração do sistema educativo português, a descentralização constituiu um princípio de raiz constitucional que foi retomado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Costa, 1997) e na qual se estabeleceu a descentralização e a desconcentração como princípios que estão na base da distribuição de competências pelos diferentes níveis da administração. De facto, foram definidos como níveis de administração do sistema educativo estruturas de âmbito nacional, regional e local, que asseguraram a sua articulação com a comunidade, mediante a participação de professores, alunos, famílias, autarquias e entidades representativas de atividades sociais, económicas culturais e científicas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei Bases Sistema Educativo [LBSE], art.º 43º). Para Fernandes (1995), este artigo pressupõe a existência de três tipos de coletividades de âmbito progressivamente mais restrito (a comunidade nacional, a comunidade regional e a comunidade local) que, para além de serviços, também são intervenientes ativos. Na opinião do referido autor, estas comunidades distinguem-se entre si pelo âmbito geográfico e pelos projetos educativos que suportam já que, no mesmo artigo da LBSE, se considera que as estruturas administrativas regionais e locais devem adotar formas orgânicas de desconcentração e descentralização.

Este reconhecimento de que o nível central não é, nem pode ser, o único quadro para pensar e decidir a educação, denota uma

nova conceção e posicionamento dos estabelecimentos de ensino enquanto organizações dotadas de maior autonomia e com capacidade de decisão e inovação educativa, reforçando, assim, o entendimento da escola enquanto unidade organizacional

(Costa, 1997: 42)

Neste sentido, Barroso (1999: 13) defende que, “para que se possa devolver à escola pública o sentido cívico e comunitário, torna-se necessário que ao nível da administração central do Estado, do poder local e das escolas se criem estruturas, modos de organização e de gestão que permitam e induzam uma aliança entre o Estado, os professores, os pais dos alunos e restante comunidade e o equilíbrio da sua intervenção”.

1.2.1. A escola como organização aprendente

A valorização da escola como organização implica a assunção de uma nova perspetiva de liderança, tanto ao nível administrativo como curricular bem como o investimento nos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação participada, como centros de investigação e de experimentação (Nóvoa, 1995). Esta perspetiva passa, também, pela criação de condições estruturais mais adequadas aos interesses, necessidades e expectativas da comunidade, numa gestão mais democrática de “uma escola para todos, com todos e de todos” concretizadas tanto na disponibilização de recursos, como no modo de intervenção educativa, interagindo com o meio social (Barroso *et al.*, 2000: 84).

Assim, entre as abordagens *micro* focalizadas no aluno e sala de aula e uma visão *macro*, relativa ao sistema educativo, afirma-se a necessidade da investigação direcionada para uma dimensão *meso*, encarando as organizações escolares enquanto espaços de decisões educativas e pedagógicas e onde a gestão, a liderança, a autonomia e o contexto assumem relevância decisiva (Silva, 2010).

1.2.2. A especificidade da escola TEIP

No panorama internacional, a partir dos anos 60, começam a emergir, nalguns países, políticas educativas territorializadas como resposta ao combate ao insucesso e abandono

escolar, designadamente o verificado em meios socioeconómicos desfavorecidos. É assim que, nos Estados Unidos da América surge o *princípio da discriminação positiva*, na Inglaterra são constituídas inicialmente as *Educational Priority Areas* (Áreas de Educação Prioritária) e posteriormente, em 1998, as *Educational Action Zones*, tratando-se de agrupamentos locais de escolas trabalhando em parceria com a população local, comerciantes, organismos públicos, autoridades de saúde, entre outros, e em França, com o lançamento das *Zones d'Education Prioritaires*.

Todas estas ações de política educativa representaram símbolos da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas, uma vez que reconheciam as dificuldades com que se deparavam muitas escolas, quer em zonas de isolamento rural, quer nos meios urbanos e suas periferias, e acreditavam que os contextos sociais em que as escolas estavam inseridas condicionavam frequentemente o sucesso educativo (Benavente, 2001).

Também em Portugal, consequência de um acesso massivo da população à escola, o que acabou por afetar profundamente o contexto escolar, da alteração das estruturas familiares, da diversidade multicultural e de um crescendo de violência, tanto os responsáveis educativos como as escolas e os professores se viram obrigados a alterar as políticas, as práticas e os modos de estar.

De facto, perante esta diversidade e heterogeneidade, colocaram-se à escola e aos professores desafios para os quais não estavam preparados e que obrigaram a uma rápida mudança, tanto no que diz respeito a mentalidades como a práticas pedagógicas, que conduziram à aplicação de diferentes propostas curriculares que permitissem que todos os alunos atingissem o sucesso educativo (Roldão, 1999).

É neste contexto que a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) encontram expressão nas políticas educativas que se traduzem na progressiva transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a organização escola como um lugar central de gestão no qual emerge de forma significativa a participação da comunidade educativa no processo de decisão.

Assim, os TEIP constituem-se

como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o

estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades

(Barbieri, 2003:43)

Para Sarmiento *et al.* (2000), os TEIP constituem-se, na sua essência, como redes de escolas que procuram articular recursos e meios com uma prática educativa que visa uma abertura ao meio envolvente. Ferreira e Teixeira (2010), salientam três aspetos que definem como pontos nucleares para o desenvolvimento da construção dos TEIP:

- 1) a flexibilização estrutural é uma exigência de modalidades mais participativas e diretas de exercício do poder de decisão;
- 2) a intervenção prioritária exige a curricularização da educação para a diversidade cultural;
- 3) a construção da autonomia pressupõe formas e modalidades de exercício do poder equitativo do Estado assentes na supervisão e no aconselhamento

(Ferreira & Teixeira, 2010: 342)

Também Canário *et al.* (1999) consideram que a experiência dos TEIP pode ser lida segundo três lógicas:

- Uma lógica administrativa: a criação dos TEIP é, sobretudo, encarada como uma maneira de favorecer uma utilização ótima dos recursos, de articular diferentes níveis de ensino e de reorganizar a rede escolar.
- Uma lógica paliativa: as medidas adotadas no quadro das políticas de intervenção educativa dizem respeito a três níveis de preocupações: o das necessidades essenciais; o dos problemas relacionados com a violência urbana e a da garantia a todos de um nível mínimo de certificação.
- Uma lógica de promoção de igualdade de oportunidades.

(Canário *et al.*, 1999: 163)

Estes territórios, criados em 1996, pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, com o objetivo de proporcionar às escolas recursos adicionais, de ordem técnica, pedagógica e material, permitem a adoção de um novo modelo de gestão potenciador de maior autonomia, descentralização e partilha do poder no processo educativo, no âmbito de uma política e prática de diferenciação curricular, tendo em conta que

os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas

ou integradas em processos de transformação socioeconómica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes

(Despacho 147-B/ME/96)

Ainda segundo este mesmo Despacho, a experiência pedagógica a deverá materializar-se na apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária, visando, a consecução de quatro objetivos centrais:

- (1.º) A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- (2.º) Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- (3.º) A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa;
- (4.º) A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se ingerem.

(Despacho 147-B/ME/96)

O lançamento deste programa enquadra-se numa tendência de desconcentração e descentralização da administração pública e de autonomia dos estabelecimentos escolares, passando o nível local a assumir, assim, uma maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da comunidade. A autonomia passa pela capacidade da escola se identificar e se diferenciar daquilo que a envolve, devendo, para tal, ser capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve numa relação de interdependência, pelo que a construção de identidade própria pressupõe a participação de todos os atores que interagem entre si. Esta nova significação da escola e do papel dos seus elementos e da comunidade onde se encontra inserida é acompanhada pela identificação do conceito de currículo não só com os programas mas também com a ideia de projeto e de processo interativo de construção.

A fim de dar cumprimento a uma das intenções da Cimeira de Lisboa (2000), estabelecimento de referentes para o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais, transformando o ensino secundário no patamar mínimo para a inclusão no espaço europeu de educação (Dias, 2008), o XVII Governo Constitucional redefiniu, através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro, o programa dos TEIP, designando-os por TEIP de 2ª geração (TEIP2), da responsabilidade da ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues,

dirigido às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar.

Este novo programa, passou a incluir novas vertentes, como a necessidade de existência de um projeto educativo próprio, consultadoria externa e avaliação periódica de resultados em diferentes domínios.

As escolas e agrupamentos pertencentes a um território TEIP2 têm a responsabilidade da elaboração de projetos educativos que envolvem um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, claramente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, para a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos, para a transição da escola para a vida ativa e para intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Na elaboração destes projetos educativos devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras.

Deste modo, o projeto educativo, como consequência desta evolução, surge como uma ferramenta essencial à construção dos TEIP, assumindo “um caráter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades” (Barbieri, 2003: 44). Trata-se de um documento onde se expõem os valores partilhados, os objetivos a prosseguir e as opções estratégicas a tomar, em função de um diagnóstico realizado sobre o ambiente e as condições internas da organização escolar, conferindo-lhe capacidade para responder aos problemas e desafios que advêm da interação com o local.

A relação escola-família-comunidade é, pois, uma das apostas significativas de intervenção do programa TEIP, prevendo-se a constituição de equipas multidisciplinares que envolvem técnicos da área da psicologia e do serviço social, professores e, eventualmente, funcionários da escola que não sejam docentes, com o objetivo de desenvolverem um trabalho de proximidade junto dos alunos e das respetivas famílias, procurando a resolução dos problemas diagnosticados e que estão normalmente relacionados com a indisciplina, o absentismo e o abandono escolar precoce. É nesta dinâmica local que se enquadra a defesa

assumida por Barroso (2016) da passagem da descentralização para a territorialização das políticas educativas. Para além de uma resposta a um problema de proximidade do centro em relação à periferia consubstanciada na descentralização,

a territorialização é a resposta a um problema de articulação entre os diferentes centros de decisão que atuam no território. No primeiro caso o que parece estar em causa é a aplicação local de uma ordem nacional; no segundo caso, é a construção de uma ordem educativa local.

(Barroso, 2016: 22)

O mesmo autor conclui que “enquanto processo de adaptação das medidas políticas ao contexto local, a territorialização cria condições para institucionalização da ação pública deliberativa” (ibidem: 26), pelo que os TEIP se tornam, deste modo, lugares de decisão e de construção de uma nova ordem educativa, onde emergem, por um lado, a importância, o papel e a ação das lideranças dos agrupamentos localizados nestes territórios associadas à sua melhoria sustentável e, por outro lado, a existência de culturas colaborativas.

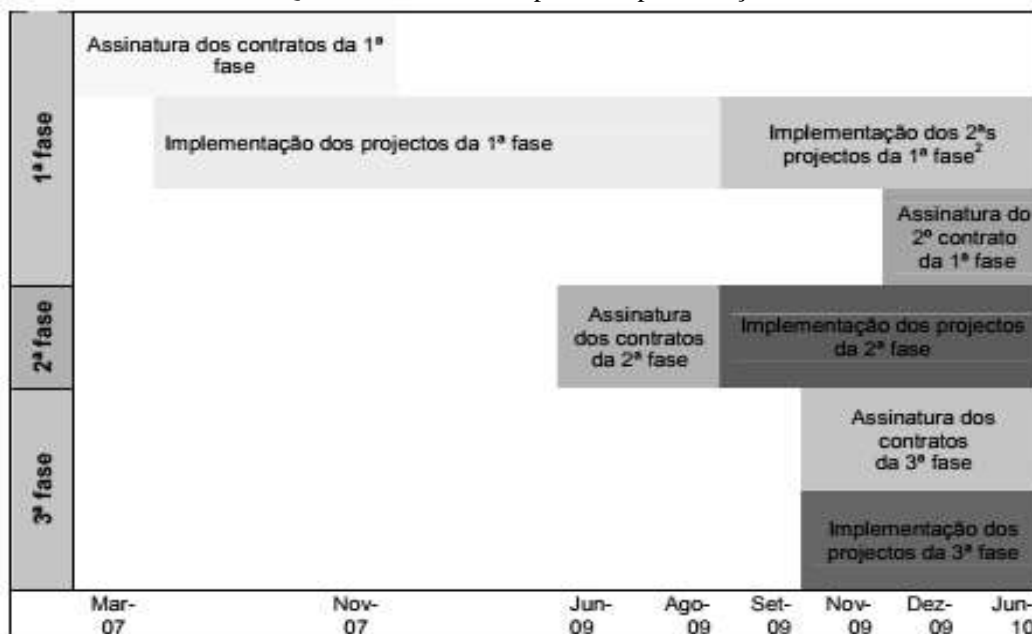
No ano letivo de 2012/2013 dá-se início a uma nova fase do programa dos territórios educativos de intervenção prioritária, designada por TEIP3, em que os objetivos também se centram na melhoria das aprendizagens, através do sucesso educativo dos alunos, no combate à indisciplina, ao abandono escolar precoce e ao absentismo, na criação de condições para a orientação educativa e para a transição qualificada da escola para a vida ativa e, por último, na promoção da articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Segundo a Direção Geral de Educação, (DGE), o programa TEIP, encontra-se implementado atualmente em 137 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam, distribuídos por todas as regiões do país (Norte com 49 unidades orgânicas, Centro com 13, Lisboa e Vale do Tejo com 46, Alentejo com 18 e o Algarve com 11 unidades orgânicas).

Por referência aos dados da DGIDC, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, o programa TEIP teve fases e tempos de implementação diferentes, como se pode verificar no quadro seguinte, onde a 1ª fase abrangeu 35 agrupamentos, tendo sido alargado a

mais 24 agrupamentos na 2ª fase e a 46 na 3ª fase, perfazendo um total de 105 agrupamentos em 2010, sendo o total atualmente de 137:

Quadro 1.1: fases e tempos de implementação dos TEIP



Fonte: DGIDC (2017)

O mesmo organismo do Ministério da Educação, apresenta alguns impactos inerentes ao programa TEIP:

- No abandono escolar e/ou saída antecipada, as escolas TEIP acompanharam a tendência de redução do número de alunos que interromperam precocemente o percurso escolar e reduzem a distância que as separa da média nacional, podendo afirmar-se existir uma evolução bastante significativa. A título de exemplo, a média nacional do 3º ciclo decresceu 1,8% entre 2006/07 e 2009/10. Nos agrupamentos TEIP da 2ª fase esta taxa decresceu 2,9%. Nos Agrupamento da 3ª fase atingiu-se a média nacional (0,96%)
- Relativamente aos índices de absentismo escolar, da análise dos relatórios de avaliação produzidos pelos Agrupamentos, resulta uma perceção generalizada de que os esforços feitos através das atividades de mediação e de tutoria, entre outras, se traduziram na redução do número de alunos com excesso de faltas e no volume total de faltas. Em alguns agrupamentos verifica-se um ligeiro aumento dos níveis de absentismo, mas este não traduz necessariamente um resultado negativo, uma vez que é acompanhado pela redução do abandono escolar.
- Na avaliação interna, verifica-se uma evolução muito positiva dos resultados. Tendo partido de uma situação de clara desvantagem, os TEIP apresentam hoje uma taxa de sucesso mais próxima da média nacional, registando taxas de crescimento muito superiores às da média nacional (por exemplo, no 2º ciclo, a média nacional cresceu 3,2% entre 2006/2007 e 2009/10)

enquanto nos TEIP da 1ª fase cresceu 5,6%). A par da preocupação com a obtenção de resultados escolares positivos, em muitos casos, há também um enfoque na qualidade desses resultados.

d) Na avaliação aferida e nos exames nacionais

- Nas provas de aferição do 4º ano, verifica-se que de uma forma geral, a evolução dos TEIP acompanha a tendência registada a nível nacional, com taxas de crescimento superiores em ambas as provas (nas 1ª e 2ª fases) e com uma subida mais significativa no último ano letivo, quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista da qualidade do sucesso;
- Nas provas de aferição do 6º ano, os TEIP também acompanham a evolução registada a nível nacional. No caso da Língua Portuguesa as escolas TEIP da 3ª fase evoluem em contra-ciclo, melhorando os seus resultados quando a média nacional desce ligeiramente.
- Nos exames nacionais do 9º ano, acompanham a evolução registada a nível nacional, embora no último ano se registre um afastamento relativamente aos valores da média nacional.

(DGIDC, 2017)

Sanches e Dias (2015), com base num estudo centrado na ação de liderança em agrupamentos localizados em territórios de educação prioritária, onde se procura caracterizar lógicas de mudança organizacional e identificar contingências e imperativos inerentes ao processo de implementação do programa TEIP num agrupamento de escolas, concluem pela existência de um conjunto de ações ao nível da política interna de reestruturação organizacional e pedagógica. Destas, com base na ação da liderança, destacam-se a ênfase da performatividade e cumprimento dos compromissos assumidos do programa TEIP, quantificando e atingindo as metas negociadas com o ministério da educação: i) a eliminação dos problemas herdados da governação anterior, no que respeitava a um sucesso “artificial” sem correspondência com a realidade, ii) a difusão de normas de exigência e rigor avaliativo das aprendizagens, iii) o reforço dos processos de monitorização, no sentido de maior eficácia e melhoria dos resultados dos alunos, iv) o incentivo das práticas de sala de aula inovadoras e de maior colegialidade profissional, v) a (re)legitimação de formas diferenciadas de supervisão dos professores e, por último, vi) a clarificação das regras de funcionamento interno, com implicações para uma responsabilização profissional coletiva.

Como já foi referido, a constituição dos TEIP implica a existência de um projeto educativo ou projeto TEIP, condição que Bolivar (2012: 60) considera imperativa:

Transferir as responsabilidades de melhoria para o próprio estabelecimento de ensino, se este se encontra desarticulado ou pouco estruturado, não nos leva a lado nenhum. Daí a confiança

depositada no projeto educativo da escola como um marco e plataforma para dar uma coerência às ações individuais. Não obstante, para que assim aconteça, não se pode converter numa elaboração de documentos burocráticos, mas numa tarefa a construir e jamais acabada.

(Bolívar, 2012: 60)

No mesmo sentido, Guerra (2002) alerta para as diversas exigências e dificuldades no processo da elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos. Requer um tempo específico, sem comprometimento das horas destinadas à docência ou tempo livre, imprescindível à reflexão crítica, sistemática e participada, motivação que impulse a dedicação e entusiasmo necessários à reflexão, superação do individualismo, uma vez que reduzir a ação do professor à sala de aula dificulta uma análise ampla e uma ação mais participada, implica rutura da rotina fomentada por pressões externas, as prescrições comuns e o receio da mudança que dificultam a partilha, necessita de flexibilidade organizativa e, por fim, pressupõe uma configuração das comunidades no sentido de se tornarem críticas e capazes de desenvolver projetos inovadores e ambiciosos.

Bolívar (2012) salienta, ainda, a importância da autoavaliação centrada nas aprendizagens e desempenho dos alunos para, partindo do estado atual, priorizar os aspetos a melhorar e as ações para o conseguir. Para tal, uma vez mais, é necessário o compromisso de todos ou da maioria para analisar reflexiva e cooperativamente a fase em que se encontra e porquê, valorizar o que funciona de forma aceitável e definir modos de atuação para melhorar. Neste contexto torna-se importante gerar expectativas do caminho a percorrer mediante uma visão que deve ser clara e envolva a escola no seu conjunto. Assim, o projeto educativo, definido de acordo com as necessidades ou prioridades sentidas deverá concretizar-se no tempo em projetos centrados na ação.

Podemos, portanto, afirmar que o facto de os TEIP representarem inovação “coloca a escola perante a necessidade de repensar as suas funções, a sua organização e a forma como promove a articulação entre as escolas e níveis educativos envolvidos, bem como as modalidades e processos a que recorre para assegurar a continuidade educativa e curricular das aprendizagens proporcionadas” (Fernandes & Gonçalves, 2000: 51-52).

Sintetizando o que foi referido sobre a criação do programa TEIP, nas suas diversas fases, podem afirmar, em concordância com Leite (2015), que

um dos efeitos positivos da política TEIP foi a de tornar mais visíveis, e desta forma legitimar e reforçar positivamente, práticas e iniciativas inovadoras na construção da autonomia através de

projetos de ação educativa em parceria com diferentes parceiros a nível local, nomeadamente as próprias famílias dos alunos que passam a intervir mais ativamente na concretização de diferentes iniciativas. Um outro aspeto positivo que ressalta destas políticas é a crescente interação entre os diferentes níveis de ensino, que passam a articular a utilização dos recursos existentes

(Leite, 2015: 69)

1.3. Culturas colaborativas

O termo cultura contém um complexo emaranhado de significados. “A escola é uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem a própria cultura” (Guerra, 2002: 192). Pode referir-se a padrões de comportamento, regras estabelecidas, rituais, formas de pensamento singulares e alguns valores partilhados característico de um grupo de indivíduos na forma como se organizam e relacionam, permitindo distinguir as organizações umas das outras, através do estabelecimento de linguagem própria, facilitadora de comunicação e onde cada membro se sente parte interagindo no sentido de atingir os mesmos objetivos.

1.3.1. Cultura e cultura de escola

A cultura assume diversas aceções podendo ser abordada de diversas perspetivas e dimensões. Por um lado, pode ser apresentada através de dimensão individual, considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado, sendo resultante do domínio de um leque de conhecimentos interiorizados pelo indivíduo. Numa conceptualização filosófica, a cultura, enquanto estado especificamente humano, é aquilo pelo qual “o homem se distancia da natureza e se distingue especificamente da animalidade” (Forquin, 1993: 12). Por outro lado, encontramos a aceção descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas, em que a cultura é perspetivada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo e compreende aspetos como os mais quotidianos ou triviais (Forquin, 1993).

Morin (2002) refere que a cultura se caracteriza pela existência de um capital específico de crenças, ideias e valores, mitos, particularmente, os que ligam uma determinada comunidade ao seu passado e às suas tradições, transmitindo-se de geração em geração. Para este autor,

a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmitem de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna que não tenha cultura, mas cada cultura é singular. Assim, existe sempre a cultura nas culturas, mas a cultura não existe senão através das culturas

(Morin, 2002: 61)

Teixeira (2000), distingue cultura como realidade homogénea, sendo um sistema de representações e de valores partilhados por todos os elementos de uma organização, considerados válidos e transmitidos aos novos elementos como o modo correto para perceber, pensar e sentir, de cultura como realidade heterogénea, considerada como “um reservatório interiorizado, transmitido e cuidadosamente elaborado pela história de um conjunto de valores, de regras e de representações coletivas que funcionam no mais profundo das relações humanas (...) ao mesmo tempo capital de tradição que cria um clima e desenha uma fisionomia, maneiras de fazer, regras e normas que determinam processos, mas, também, qualidades e capacidades” (Teixeira, 2000: 74).

Também para Schein (2004), a cultura é perspectivada como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, a partir do momento em que teve de lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que foi reconhecido como válido, tendo subjacentes três níveis:

- Os *artefactos* a que corresponde tudo o que se vê, ouve ou sente na organização, ou seja, os produtos, serviços, tecnologias e padrões comportamentais dos seus membros, visíveis e audíveis, mitos e histórias;
- Os *valores compartilhados* a que correspondem os valores relevantes que se tornam fundamentais para conduzirem as pessoas na realização das suas tarefas, servindo como que a justificação do seu desempenho, normalmente criados pelos fundadores das organizações, validados pelo meio físico ou pela partilha social do grupo;
- Finalmente, os *pressupostos básicos*, associados a algo mais profundo e íntimo, oculto nos membros da organização, tais como as perceções, valores e sentimentos, os quais definem a que

prestar atenção, o que significam as coisas, que ações a tomar em diferentes situações, bem como definem como reagir emocionalmente ao que se passa, que identificam a identidade da organização.

(Ribeiro, 2006: 172)

Hargreaves (1998) distingue duas dimensões fundamentais da cultura, o conteúdo e a forma, fundamentais para a vida das escolas e do seu processo de mudança. O primeiro refere-se a atitudes, crenças, valores, hábitos e formas de vida que os membros de uma organização, ou um grupo dentro desta, possuem em comum. O conteúdo diz ainda respeito ao que os membros de uma cultura pensam, dizem e fazem. A forma consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros de uma cultura. É através destas formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos.

Barzanò (2009), apresenta uma definição de cultura a partir de Hofstede (1980),

A programação coletiva da mente, que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outro (...) no agregado interativo de características comuns, que influenciam a resposta de um grupo humano ao meio que o rodeia

(Hofstede, 1980 apud Barzanò, 2009: 36)

A mesma autora refere que, na linha da definição apresentada por Hofstede, a cultura “é a substância que determina identidade de um grupo humano da mesma forma que a personalidade determina a identidade de um indivíduo” (Barzanò, 2009: 36). O conceito de cultura transposto para o contexto educativo revela-se de enorme importância nomeadamente em estudos ao nível da sala de aula, da organização educativa, da comunidade escolar e da sociedade em geral, contribuindo para o estudo das instituições educativas na perspetiva da cultura organizacional.

Passando da dimensão da cultura para a de culturas, Sacristán (2008), por seu lado, destaca a característica dinâmica da cultura precisamente porque a alteram os sujeitos que dela se apropriam e a subjetivam. Para o autor, o fenómeno da globalização acelera processos existentes na dinâmica das culturas, que adquirem novas dimensões. A comunicação entre culturas, a adoção e absorção de elementos culturais provenientes de outras culturas, a universalização de certos padrões de pensamento e comportamento civilizadores, ou até mesmo o confronto entre diferentes culturas, fazem parte da tradição e da história de cada povo, assim como também de uma dinâmica permanente nos indivíduos. “Não só o mundo é multicultural

– diverso -, mas também cada cultura e cada indivíduo aculturado em qualquer delas. Tudo é impuro, mescla e hibridação” (Sacristán, 2008: 31).

De acordo com Barroso (2005), a cultura de escola pode ser abordada segundo três perspectivas: funcionalista, estruturalista e interacionista. Numa visão funcionalista, a escola desempenha o seu papel de transmissora de conhecimento e de cultura, definida e produzida exteriormente a partir das finalidades que cada sociedade define para a formação e educação dos alunos. Mas a própria escola também produz a sua cultura específica, “(...) através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc” (Barroso, 2005: 42), o que configura a visão estruturalista. Por outro lado, como cada escola constitui uma realidade particular, a perspectiva interacionista remete-nos para a cultura organizacional da escola, “(...) produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e na relação com os saberes” (Barroso, 2005: 42). Embora admitindo a inexistência de uma definição consensual do termo, o autor considera que o conceito *cultura de escola*

[...] corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.

(Barroso, 2005: 56)

Clímaco (2005) entende que a cultura escolar está associada “ aos princípios e valores que em cada escola orientam o seu projeto educativo” (Clímaco, 2005: 174) e, na mesma linha, Nóvoa (1995) afirma que a cultura escolar insiste no que é comum na organização escolar, salientando que o clima escolar descreve o que é diferente ou contraditório e se reveste de uma grande complexidade.

Para Torres (2007) o conceito de cultura apresenta dois sentidos, o da cultura escolar e o da cultura organizacional escolar. A cultura escolar pressupõe a construção do objeto científico da escola e da desconstrução da organização como noção teórica, ou seja, processos de lógicas de construção e reconstrução, enquanto a cultura organizacional escolar é entendida como um processo de construção histórico caracterizado por um conjunto de fatores condicionados num determinado contexto organizacional.

Assim, poderemos afirmar que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, que exprime valores e crenças partilhados pelos membros da organização.

Apesar de estarem integradas num contexto de cultura mais vasto, produzem uma cultura interna diferenciada de escola para escola, onde cada uma dessas instituições educativas, se subordinada aos princípios e práticas da colaboração, da cooperação e da gestão compartilhada configuram-se como verdadeiras comunidades de aprendizagem, construindo o sentido de comunidade através da criação de culturas inclusivas.

1.3.2. Culturas colaborativas na escola

No que diz respeito às instituições de ensino, existem algumas características aceites por muitos membros da comunidade escolar e da sociedade em geral. Trata-se, segundo Guerra (2002: 195), de uma cultura (i) individualista, (ii) de rendimento, ou seja, com valorização dos resultados em detrimento dos esforços, (iii) formalista, (iv) de uniformidade dado que as mesmas exigências são impostas a todos; (v) hierarquizada, (vi) de rotinas nomeadamente em termos de horários, espaços, grupos de trabalho e outros, (vii) dominada pela procura do sucesso e (viii) de rituais.

Com já anteriormente referido, o conceito de cultura aplica-se em vários contextos e, em educação, pode falar-se em cultura de sala de aula, de escola, de comunidade e na análise de um contexto educativo importa, então, considerar estes diversos níveis. Sobre a cultura de escola, Silva (2010: 35) refere que a mesma não é “algo monolítico e uniforme, coexistindo no seu seio várias subculturas, frequentemente em fricção mútua, gerando interações positivas ou negativas, o que tanto pode constituir um marco para a adaptação como para o desenvolvimento do ecossistema escolar”. Assume um carácter dinâmico na medida em que

os valores, as crenças, as normas, os regulamentos são constantemente reinterpretadas em função das circunstâncias concretas de cada momento, em contextos onde o intercâmbio e a negociação de significados é permanente e os desafios estimulam ou inibem as condutas dos seus membros.

(Silva, 2010: 35)

O mesmo autor refere que, em investigações recentes se recorre à “metáfora do iceberg admitindo que o clima pode ser considerado como a parte mais visível da cultura escolar, por estar relacionado essencialmente com comportamentos e condutas e, portanto, mais acessível ao conhecimento empírico” (Silva, 2010: 9).

Para Hargreaves (1998) o individualismo, o isolamento e o “privatismo” constituem o que se tem chamado de cultura de ensino embora existam outros tipos de cultura que influenciam o trabalho dos professores. Assim, como já referimos anteriormente, “as culturas de ensino” compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de ação em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998: 185). As mudanças de crenças, valores e atitudes podem depender de mudanças prévias nas formas dos professores se relacionarem. Assim, compreender as formas destas culturas poderá elucidar-nos relativamente a muitos limites e possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da cultura educativa.

Importa, desde já, proceder a uma clarificação conceptual em torno dos termos trabalho colaborativo e trabalho cooperativo que, embora muitas vezes utilizados de forma indiferenciada, apresentam significações diferenciadas.

De acordo com Boavida e Ponte (2002), a distinção entre as duas expressões pode ser encontrada, em primeiro lugar, na génese latina das mesmas, *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar), as quais, com o prefixo *co* (ação conjunta) constituem as palavras *colaborare* e *cooperare*. Para estes autores, “operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema” (Boavida & Ponte, 2002: 4), enquanto trabalhar “é desenvolver atividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se (Ibidem: 4).

O trabalho está orientado para os objetivos que se pretendem alcançar não existindo estratégias previstas e planificadas, partindo da contribuição de cada elemento do grupo de trabalho, pressupondo-se uma responsabilidade partilhada, com as decisões tomadas em conjunto. A cooperação resulta de uma forma de trabalho em grupo com pouca formalidade, apesar de depender de uma liderança, e que não pressupõe objetivos comuns, não existindo formas de planeamento formal, não importando riscos para os elementos do grupo e onde os recursos e as recompensas são independentes e a comunicação só existente quando solicitada.

Para Wagner (1998), a colaboração resulta numa forma particular de cooperação envolvendo trabalho conjunto com o objetivo de um aprofundamento mútuo dos conhecimentos dos elementos de um grupo. Trata-se, pois, uma cultura colaborativa que visa o estabelecimento de relações de trabalho espontâneas, voluntárias, envolvendo negociações, tomadas de decisão em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. Day (2001) refere que, enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes

no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional (Boavida & Ponte, 2002). Por outro lado, na cooperação os docentes, apesar de trabalharem em conjunto, podem ter objetivos e programas próprios e autónomos, cujo trabalho não se resultará, necessariamente, em benefícios mútuos. Para Wagner (1998), a cooperação é igualmente utilizada para designar toda a investigação educacional realizada nas escolas, mesmo aquela em que os investigadores se limitam apenas a usar professores e alunos como fontes de dados.

Boavida e Ponte (2002), com base nas investigações de Hookey, Neal e Donoahé (1997), referem a existência de cinco fases importantes no trabalho colaborativo, ação e reflexão, que requerem a constituição de um plano de trabalho, onde constem, a partir de negociações prévias, a indicação dos papéis a desempenhar por cada um dos elementos do grupo:

- 1) Iniciar uma relação de trabalho, o que inclui a negociação de como, porquê e quando trabalhar em conjunto;
- 2) Determinar propósitos vantajosos para o trabalho em comum;
- 3) Estabelecer contextos de apoio, que passa, nomeadamente, por negociar apoios junto das direções das escolas;
- 4) Manter uma relação de trabalho, o que requer enfrentar de ambiguidades e negociar questões que surjam durante o trabalho conjunto;
- 5) Expandir os propósitos iniciais do trabalho, de modo a permitir diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional individual.

(Boavida & Ponte, 2002: 10)

Roldão (2007), refere que o trabalho colaborativo se estrutura

essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos

(Roldão, 2007: 27)

Assim, numa tentativa de aprofundar em que se caracteriza o trabalho colaborativo, Roldão (2007) refere que o mesmo implica uma orientação e organização, por parte do grupo, que permitam (i) alcançar as aprendizagens pretendidas, (ii) ativar o mais possível as diferentes

potencialidades de todos de modo a envolvê-los e (iii) ampliar o conhecimento de cada um pela interação com todos os outros.

De igual modo, Hargreaves (1998), defende que a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nos paradigmas de mudança, uma vez que permitem aos docentes aprendizagem mútua com base numa partilha de saberes e de modo a ampliar o conjunto das suas competências, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e para o aprofundamento do conhecimento organizacional das escolas.

Abordando esta temática, Day (2001), apresenta uma distinção no que respeita aos conceitos de cooperação e colaboração, referindo que na cooperação não se questiona nem discute os limites dos papéis desempenhados nem as relações de poder instituídas, ocorrendo uma aprendizagem mútua consideravelmente reduzida no que se refere ao desenvolvimento profissional docente. Contrariamente, no caso da colaboração, sendo um processo que exige tempo, concorre para uma tomada de decisões conjunta, uma negociação cuidada, estabelecendo-se níveis de confiança e comunicação eficazes. Cumulativamente, todos os elementos envolvidos são vistos como aprendentes facilitando a abertura ao diálogo profissional. Portanto, poderemos afirmar que a colaboração assenta em quatro pilares essenciais, o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança.

Deste modo, sintetizando a distinção entre os termos colaboração e cooperação, podemos afirmar que

a colaboração baseia-se numa negociação cuidadosa entre os diversos intervenientes, que detêm um estatuto semelhante na tomada conjunta de decisões. Além disso, neste tipo de trabalho, pressupõe-se uma comunicação efetiva que permita aprendizagens mútuas. O diálogo é extremamente valorizado. No trabalho cooperativo, em contrapartida, os elementos do grupo não assumem todos o mesmo estatuto, ou seja, há uma relação de poder, possivelmente hierárquica, e cada elemento assume diferentes papéis, bem definidos

(Leite, 2015: 56-57)

Hargreaves (1998) propõe ainda uma distinção entre a colaboração espontânea e a colaboração forçada, sendo a primeira da responsabilidade dos elementos intervenientes e a segunda imposta pela hierarquia e/ou pelo nível da administração central. As relações de colaboração espontânea tendem a ser voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e alargadas no tempo e no espaço. Por outro lado, as situações de colaboração forçada, igualmente designadas por este autor como de colegialidade artificial, imperam alguns

traços distintivos como a regulação administrativa, a orientação para a implementação, apresentam-se fixas no tempo e no espaço e são previsíveis.

A colaboração, é apresentada como um dos paradigmas mais prometedores, “enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998: 277).

Num contexto de reestruturação e desenvolvimento educativo, o mesmo autor apresenta um conjunto de princípios subjacentes a esta solução colaborante:

- (i) Apoio moral, na medida em que a colaboração se constitui como uma ajuda aos fracassos e frustrações individuais;
- (ii) Eficiência acrescida, pois permite a existência de atividades coordenadas e responsabilidades partilhadas;
- (iii) Eficiência melhorada, valorizando a assunção de riscos, a diversificação de estratégias de ensino, promovendo-se a autoconfiança;
- (iv) Sobrecarga de trabalho reduzida, pois permite a partilha do trabalho e das pressões dele decorrentes;
- (v) Perspetivas temporais sincronizadas, possibilitando o alinhamento quer das perspetivas temporais quer das expectativas dos professores;
- (vi) Certeza situada, pois reduz a incerteza originando confiança profissional coletiva, assente em certezas situadas do saber profissional obtidas nas comunidades docentes;
- (vii) Poder de afirmação político, permitindo aos professores interagirem com os sistemas envolventes, através do fortalecimento na sua confiança perante ambientes de inovação e mudança;
- (viii) Capacidade de reflexão acrescida, sobretudo através do diálogo e na comparação de práticas letivas;
- (ix) Capacidade de resposta organizacional, permitindo enfrentar rapidamente constrangimentos e ambientes de mudança organizacionais;
- (x) Oportunidades de aprendizagem, constituindo-se fonte de melhoramento e aprendizagem profissional no desempenho das tarefas;
- (xi) Aperfeiçoamento contínuo, levando a enfrentar a mudança na perspetiva de um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Na perspetiva de Hargreaves (1998) existem quatro formas gerais de culturas docentes, com diferentes implicações na mudança: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Destas, Fullan e Hargreaves (2001) destacam três, (i) a balcanização,

em que os professores se associam com maior proximidade em determinados grupos (nem trabalham isoladamente nem com a maior parte dos professores da escola). Por vezes são colegas com quem trabalham de forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente, na sala dos professores. Pode conduzir à pobreza de comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma instituição e são um aspeto familiar da vida das escolas do ensino secundário especialmente devido a fortes estruturas dos departamentos curriculares, (ii) a colaboração confortável que assume, frequentemente, formas circunscritas e não alargadas, ou seja, não se estende aos contextos sala de aula e aspetos mais profundos da prática e, como referem os autores “trata-se de uma colaboração que foca os aspetos imediatos, de curto prazo e práticos, excluindo as preocupações de planificação de mais longo prazo; uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática” e (iii) a colegialidade artificial que, como também referimos anteriormente, se caracteriza por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos que se destinam à realização de formas de trabalho em conjunto, que não surge da iniciativa espontânea, sendo imposto superiormente. Pode ser identificada em iniciativas como reuniões programadas formalmente ou no cumprimento de normas e regras definidas por outros.

Ainda a respeito da colaboração confortável, os autores acrescentam que, mesmo quando os professores trabalham em conjunto na preparação de aulas, a prática propriamente dita bem como formas de melhorar o trabalho não são assuntos abordados. “Tal colaboração não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina” (Fullan & Hargreaves, 2001: 99). Assim, a colaboração eficaz nem sempre é fácil e implica a existência de relações amistosas e confortáveis bem como um ambiente de confiança e abertura. Para se atingir a mudança profunda e duradoura, além da cooperação na tomada de decisões e das relações interpessoais de apoio, é necessário abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada.

Hargreaves (1998) salienta que as relações de trabalho em colaboração dos professores tendem a ser: (i) espontâneas pois, embora possam ser apoiadas e facilitadas administrativamente, partem dos próprios professores e evoluem e são sustentadas pela comunidade docente; (ii) voluntárias uma vez que resultam da perceção que os docentes têm do seu valor; (iii) orientadas para o desenvolvimento, (iv) difundidas no tempo e no espaço resultando muitas vezes de encontros informais, breves e frequentes; (v) imprevisíveis uma vez que são os próprios professores que decidem sobre o que desenvolvem. Comparativamente, as relações profissionais de colaboração em situações de colegialidade artificial são (i) reguladas

artificialmente; (ii) compulsivas (por obrigação); (iii) orientadas para a implementação do que outros definem; (iv) fixas no tempo e espaço em locais e tempos particulares e (v) previsíveis uma vez que é concebida para produzir determinados resultados.

Para Fullan e Hargreaves (2001) a existência de colaboração não deve ser confundida com uma cultura integral desse tipo. “É melhor que alguns tipos de colaboração possam ser limitados, outros constituem uma perda de tempo e têm um impacto limitado e outros ainda deveriam ser encarados como pontos de passagem a serem ultrapassados, na busca de formas mais ambiciosas” (Fullan & Hargreaves, 2001: 95).

Na mesma linha, Lima (2002) considera que as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, valores, crenças ou concepções, mas também de comportamentos ou de práticas. Por consequência, não devemos encarar as culturas apenas como representações e normas mas também “modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (Lima, 2002: 20). Assim, uma vez que, na realidade, as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e de concepções e integram comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e interações com os colegas, uma das dificuldades no campo da investigação é a ausência de “critérios específicos que permitam construir uma definição operacional da colegialidade no ensino e caracterizar os diferentes níveis de intensidade que ela pode assumir” (Lima, 2002: 51).

Empiricamente o autor considera que a colegialidade docente pode ser medida partindo de três critérios fundamentais: a amplitude, a frequência e a abrangência, sendo que, para que uma cultura ou subcultura docente seja considerada forte, implica uma interação dos seus membros com um número significativo de colegas, interagindo em contactos frequentes e abrangendo diversas áreas da vida profissional, em vez de se centrar em questões muito específicas.

Assim, num estudo empírico realizado em duas escolas procura fazer uma primeira caracterização das culturas e subculturas profissionais existentes nestas escolas, apresentando e discutindo os resultados gerais obtidos a respeito da amplitude e da frequência da interação profissional. Constatou que os professores interagem, informalmente, sobre assuntos profissionais, com um máximo de dez colegas e, quando se tratava de conversar sobre alunos este número decrescia, gradualmente, à medida que nos aproximávamos de tipos de interação mais complexos e exigentes e, provavelmente, também, mais consequentes para o ensino (por

exemplo troca de materiais de ensino e, em particular, o desenvolvimento conjunto de materiais, planificação conjunta e ensino em equipa). Os resultados apontam, ainda, para a distinção básica entre dois tipos de interação no ensino: os que envolvem essencialmente conversas entre colegas e os que implicam uma atividade de prática conjunta. Nas relações profissionais orientadas para a ação conjunta, as relações que produziam contactos mais frequentes representavam uma clara minoria de todas as relações existentes o que atesta a raridade, nestas escolas, dos modos de interação colegial com uma componente de atividade conjunta.

1.4. Compreender a ação na escola.

Quando se aborda a ação há uma elevada heterogeneidade de conceitos que são convocados, vindos de diferentes contextos e ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia, ciência política, teorias organizacionais, outras). Max Weber (1921, *apud* Sarmento, 2000) propõe a seguinte definição:

Por 'ação' entende-se um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir), sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação 'social', por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou agentes, se refere a comportamentos de outros, orientando-se por este em seu curso.

(Weber, 1921 *apud* Sarmento, 2000: 46)

Sarmento (2000) considera que a definição weberiana oferece algumas dificuldades. É difícil delimitar o que é uma ação com sentido e, na prática, distinguir uma ação dotada de "sentido objetivo" do comportamento não reflexivo; por outro lado, no que respeita à definição de ação social não é possível distinguir o que na ação humana é orientado por referência a outros. Para Sarmento, a cultura é

mobilizável na conceptualização da reflexividade da ação, dado que remete para a natureza sistémica, historicamente construída e relativamente estável dos campos de significação, no interior dos quais se realizam os processos interpretativos e as trocas de comunicação

(Sarmento, 2000: 80)

Trata-se de significações (ideias, valores, formas de conhecimento e identificação) que estabelecem as possibilidades interpretativas e comunicativas entre atores sociais. Por outro lado, deve salientar-se com Sarmiento (2000: 19) que as escolas “[...] são lugares de uma enorme visibilidade, onde permanece em grande parte oculto aquilo que nesses lugares é a vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença”.

No que diz respeito ao conceito “lógicas de ação”, com gênese na sociologia weberiana da ação social, aplicado à realidade educacional, estas são entendidas como:

os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentada e dispersa.

(Sarmiento, 2000: 147)

Na perspectiva de Torres (2010), o processo de construção da cultura no contexto escolar desenvolve-se no tempo a partir de dois eixos essenciais. O primeiro compreende um conjunto de rituais, valores, crenças e ideologias legitimados pela ordem política e institucional que se impõe ao ator escolar sob a forma de constrangimentos, expressão dos limites, ordens e padrões culturais socialmente legitimados. O segundo eixo remete-nos para a identificação do que a autora designa por “códigos culturais e sociais que explicam as condutas dos atores escolares, ao erigirem-se como mecanismos intermediários entre as condições estruturais objetivas e as lógicas de ação concretas” (Torres, 2010: 118). Assim, paralelamente à presença inevitável dos constrangimentos estruturais e simbólicos das escolas, desenvolvem-se lógicas de apropriação das orientações normativas, jurídicas e simbólicas pelo que se afigura pertinente a análise dos diferentes contextos de ação onde ocorrem. Da mesma forma, tornam-se relevantes os diferentes órgãos de administração e gestão da escola que se constituem simultaneamente como porta-vozes da administração central e, deste modo, “consubstanciadoras das lógicas estruturais e simbólicas e como agências periféricas que acionam novas lógicas de ação” (ibidem: 119)

A maior parte dos indivíduos está envolvida com outros, em múltiplos tipos de relações que podem ser próximas ou ocasionais, momentâneas ou duradouras, excitantes ou dolorosas, ou de outra natureza. Lima (2002) argumenta que estudar estas redes de relações permite

retratar situações relacionais diversas e socialmente significativas e, neste sentido, a vida relacional dos professores nas escolas.

Admitindo a complexidade das culturas docentes nas escolas Lima (2002) considera que a análise daquelas redes de relações pode ser feita na base de três dimensões principais: (i) densidade (proporção relativa de relações teoricamente possíveis entre os professores que se concretizam numa dada escola ou departamento); (ii) centralização (grau ou medida em que existem professores mais proeminentes do que os seus colegas nas redes relacionais existentes) e (iii) fragmentação (em subgrupos mais pequenos onde se verificam relações interindividuais particularmente intensas).

Os investigadores que trabalham no âmbito da análise das redes distinguem, frequentemente, a forma e o conteúdo de uma rede. O primeiro consiste, por exemplo, na informação ou recursos que circulam através da mesma, enquanto a forma se refere à configuração das suas relações. No ensino esta descreve a configuração dos padrões de interação e de associação existentes entre professores enquanto o conteúdo é referente às atividades em que se envolvem quando estabelecem tais relações.

Segundo Torres (2010), o centralismo administrativo do aparelho estatal regulador do nosso sistema educativo, designadamente, na definição nacional de currículos, na regulamentação minuciosa das atividades escolares e dos princípios de organização administrativa, entre outros, despoletou, desde cedo, estudos focalizados nos aspetos reprodutivos da escola e descrição dos seus constrangimentos. À medida que se evidenciam as discrepâncias entre o normativo/jurídico e a realidade, procura-se compreender as lógicas de ação desenvolvidas diariamente nas escolas, exigência inadiável num contexto de “diversidade de lógicas e racionalidades culturais e simbólicas coexistentes nos contextos escolares concretos” (Torres, 2010: 116). Daí que Lima (2002) proponha analisar a dinâmica da realidade escolar a partir de uma dupla perspetiva, simultaneamente como “*locus* de reprodução normativa” e como “*locus* de produção”. Para este autor

as dificuldades de análise organizacional da escola não residirão na identificação das orientações normativas que a conformam a um dado modelo (...) mas sim no problema de saber se tais orientações são ou não, e em que medida, efetivamente, atualizadas no plano da ação organizacional.

(Lima, 2002: 153)

Num estudo levado a cabo em duas escolas do Ensino Secundário em Portugal, no sentido de analisar as culturas profissionais com base nas relações que estabelecem na escola e respetivos departamentos, Lima (2002), admitindo claras limitações, considera existir uma densidade muito reduzida de relações colegiais nas duas escolas, particularmente nos tipos de interação direcionados para a ação e que impliquem contactos mais frequentes entre colegas. Por outro lado, considera que o estudo da centralidade dos professores e o grau de centralização das suas redes de relações colegiais permitem averiguar a existência de professores que ocupam posições estratégicas e influentes nas redes de relações das suas escolas. Constatou que alguns departamentos são mais centrais do que outros concluindo que e os professores que têm um “maior poder interpessoal, maior potencial de influência e maiores oportunidades de desenvolvimento profissional através da interação com os outros encontram-se distribuídos desigualmente pelos grupos disciplinares” (Lima, 2002: 90).

Nesse estudo sobre as culturas docentes, Lima (2002) procurou definir alguns traços dominantes das culturas docentes, quanto às vivências profissionais dos seus membros, ao conteúdo das trocas efetuadas com os colegas, aos seus modos de organização do trabalho colaborativo e à sua forma de integrar os recém-chegados aos modos de trabalho em cada um dos departamentos. A recolha de dados foi feita mediante a realização de entrevistas aos professores mais experientes e com responsabilidades no âmbito da colaboração (coordenador), bem como de docentes em início de carreira na profissão e na escola (professores estagiários) que se focalizaram nas experiências de colegialidade em que os participantes estiveram envolvidos.

Em termos metodológicos, a estratégia adotada, de acordo com Lima (2002: 168) consistiu em “contextualizar os relatos produzidos nas entrevistas concedidas pelos professores, complementando estes testemunhos com informação estrutural e relacional sobre as redes de contactos profissionais entre colegas”.

No que diz respeito aos principais resultados, o autor relativiza a ideia de grupo colaborativo que, na sua opinião, “é frequentemente objeto de uma certa romantização na literatura da área” (ibidem: 168). Nos departamentos apresentados no estudo foram evidenciados vários patamares de atividade colegial, alguns interagiam de forma frequente e intensa (subgrupos nucleares), outros evidenciaram estar ligados de forma mais esparsa e outros, ainda, isolados sem qualquer contacto com os colegas. Foi possível encontrar, nos departamentos, um “núcleo duro” de membros que são colegialmente muito ativos e outros mais individualizados no trabalho. Constatou, ainda, a existência de diferenças substanciais nos

departamentos analisados. Num deles o autor considerou existir uma fragmentação interna elevada, com uma separação evidente entre elementos do núcleo de estágio e vários dos restantes membros.

Recorrendo aos fatores referidos por Hargreaves (1998) sobre as culturas balcanizadas (por nós anteriormente referenciadas), Lima (2002) conclui que num dos departamentos, embora a maioria dos professores não trabalhasse isoladamente, constituíam pequenos grupos fortemente isolados entre si (permeabilidade baixa), alguns deles já existentes há alguns anos (permanência elevada) e competindo entre si pela obtenção de poder e influência no departamento (compleição política). Já no departamento da outra escola em estudo foi possível constatar que os seus membros colaboravam extensamente entre si sobre assuntos profissionais designadamente a partilha e troca de pontos de vista sobre a prática de ensino existindo a preocupação de fazer sentir valorizados os professores estagiários por parte dos colegas do departamento, que procuram apoiá-los tanto a nível pessoal como profissional. Contudo, estes traços colaborativos de cultura concretizavam-se de modo irregular e muitas relações profissionais englobavam contactos pouco frequentes. Por outro lado, o apoio e ajuda aos recém-chegados mostrou-se inconsistente, ou seja, não existia no departamento uma cultura colaborativa no sentido pleno do termo.

O autor considera crucial o primeiro ano de experiência para o modo como os futuros professores encaram a sua profissão e interiorizam os seus modos dominantes de agir enquanto docentes. O encontro com colegas de estágio e outros professores, bem como a inexistência de determinados tipos de contacto deram origem a “uma consciência crescentemente crítica e ao abandono de grande parte do fascínio e do encantamento inicial com a experiência de trabalho” (Lima, 2002: 172). Estas mudanças nos padrões de comunicação e de perceção dos estagiários e a forma como adquiriram, processaram e partilharam a informação, ao longo do ano letivo, acabou por traduzir-se numa forma particular de ver os colegas, o departamento, a escola e o ensino.

É documentada a presença de constrangimentos que se exercem sobre a colegialidade docente relacionados com o próprio processo de estágio. Os estagiários “foram inseridos no ensino através de canais fortemente isolacionistas”, raramente se encontrando com outros professores a não ser, por exemplo, nos departamentos, e aqui agiam maioritariamente como meros espectadores passivos. Os seus trabalhos eram desenvolvidos com os alunos (e não com os colegas) relacionando-se essencialmente com os orientadores e, por outro lado, eram avaliados de acordo com a sua capacidade para resolverem os seus problemas sem recorrer a

outras pessoas (aspeto notório nas planificações de aula exigidas). Com efeito, os estagiários não eram formados para a colegialidade mas para o isolamento profissional, não sendo oferecidas, por parte dos departamentos, oportunidades para que os professores se desenvolvessem profissionalmente em ligação com outros colegas. Neste sentido, o autor conclui advertindo para o facto de que:

se quisermos promover, verdadeiramente culturas colaborativas nas nossas escolas, temos de dar mais importância ao processo de socialização organizacional dos estagiários e jovens docentes, pois é nos seus contextos reais de trabalho que eles aprendem a dar os primeiros passos na sua futura profissão [...].

(Lima, 2002: 174)

Atualmente, a forma como os docentes interagem profissionalmente revela-se como um dos fatores que condicionam o modo como as reformas educativas são interpretadas e aplicadas nas escolas e, conseqüentemente, “as tentativas para reformar as escolas que ignoram as culturas dos professores estão condenadas ao fracasso” (Lima, 2002: 175).

Das conclusões do autor destacamos ainda o facto do mesmo considerar, no que diz respeito ao debate sobre a mudança educativa, que se tem privilegiado as relações dos professores com os alunos ou o nível organizacional das escolas, ignorando-se, comparativamente, o mundo dos professores enquanto colegas, das suas experiências colegiais e interpessoais. Neste sentido, são necessárias, além da análise de narrativas fornecidas pelos próprios docentes sobre a qualidade e tipo de relações que estabelecem com os colegas, análises comparativas e transculturais, estudos longitudinais que examinem o modo como (e porquê) as redes de relações colegiais entre professores evoluem ao longo do tempo e estudar mais tipos de relações.

Quinze anos após a publicação deste estudo muitas mudanças tiveram lugar nas escolas com políticas educativas no que diz respeito ao novo modelo de gestão escolar (direção unipessoal), criação de agrupamentos e megaagrupamentos, o alargamento da escolaridade obrigatória, revisão curricular, criação dos TEIP, a importância e valorização da avaliação externa, entre outros exemplos. No entanto, no que diz respeito aos modos de colaboração entre os professores, não se criaram condições facilitadoras da existência de culturas colaborativas, quer em termos organizacionais quer em termos estruturais das organizações escolares, as quais

continuam pautadas por normas e políticas administrativas que, muitas vezes, impedem o reconhecimento e valorização do trabalho realizado nesse âmbito.

Capítulo II – A liderança educacional e os processos de melhoria

Para Fullan (2001), os líderes e as lideranças são fatores-chave na melhoria da escola e dos seus processos organizacionais, bem como da qualidade das aprendizagens dos alunos. De modo idêntico, os trabalhos de Leithwood e da sua equipa de investigação [Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. e Hopkins D. (2006); Day, C. , Leithwood, K., e Sammons, P. (2008); Leithwood, K.A., e Jantzi, D. (2005); Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004)] têm demonstrado que as lideranças escolares e os seus diferentes níveis e domínios favorecem as condições para o desenvolvimento organizacional das escolas, ajudando na obtenção e melhoria dos recursos-chave, no desenvolvimento de culturas de colaboração entre os diferentes grupos de professores, apoiando-os e incentivando-os no seu desenvolvimento profissional, criando estruturas facilitadoras, e monitorizando o comprometimento dos professores como indicador da capacidade organizacional.

2.1. Liderança: conceito e modelos

Os modelos de liderança, a profissionalização dos diretores, o impacto das lideranças na eficácia das aprendizagens e/ou na mudança e inovação escolares têm sido temas recorrentes na literatura e estudos investigativos.

Todos estes temas remetem-nos para a especificidade da escola enquanto organização, característica que é salientada por Costa (2000), designadamente em termos da singularidade da sua missão, que considera ser essencialmente pedagógica e educativa, apontando seis marcos sinalizadores do fenómeno da liderança nas organizações escolares:

- (a) liderança dispersa, na medida em percorre diversos níveis, setores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal. Mais do que liderança podemos falar em lideranças, mais do que o líder temos os líderes, dispersos, mas presentes e ativos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas;
- (b) relatividade da liderança, uma vez que não se constitui como um fenómeno de interpretação unívoca, mas frequentemente ambíguo sendo por isso entendido de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos aos estilos, tendo

em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre;

- (c) liderança e democracia escolar, baseada no reconhecimento de que o funcionamento da vida escolar deverá estar pautado por procedimentos democráticos no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva;
- (d) liderança e colegialidade docente, que implica o reconhecimento da liderança como processo que se desenrola interpares. Os discursos cada vez mais acentuados sobre a profissionalidade e autonomia docentes, os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de construção do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação, não só potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas;
- (e) liderança enquanto saber especializado (que se aprende), uma vez que se a formação e competência pedagógica podem representar um fundamento estrutural positivo para o desempenho dos líderes escolares, a liderança constitui-se também por um conjunto de competências que se aprendem, sendo por isso alvo de uma formação e saber especializados;
- (f) distinção entre liderança e gestão – se do ponto de vista das expectativas (prescritivo) somos tentados a identificar o gestor como líder, ou melhor, atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança, não estamos, todavia perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinónimos; vários são os líderes (efetivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que “não fazem ideia” do que significa liderar.

2.1.1. Gestão e liderança

Embora interligados e complementares, gestão e liderança constituem dois conceitos que apresentam características distintas, constituindo um erro considerar que ambos têm a mesma

significação. Rego (1998), apoiando-se no pensamento de Kotter, clarifica esta distinção referido que,

liderança e a gestão são dois distintos e complexos sistemas de ação. [...] Sem uma boa gestão, as empresas complexas tendem a tornar-se caóticas de tal modo que a sua existência pode ficar ameaçada. (...) A liderança, pelo contrário, respeita à forma de lidar com a mudança. [...] Mais mudança exige sempre mais liderança.

Rego (1998: 31)

Podemos, pois, afirmar que a principal diferença entre a gestão e a liderança reside no facto da gestão promover a estabilidade, o planeamento e a resolução de situações problemáticas numa organização, enquanto a liderança procura promover a visão, a criatividade e a mudança. Neste sentido, Bento (2008) refere que

a liderança e a gestão são dois processos ou funções distintos. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional - pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reativa

Bento (2008: 37)

Deste modo, pode afirmar-se que a gestão se centra principalmente nas atividades de planeamento, organização, direção e controlo, enquanto a liderança está mais relacionada com a conceção de uma visão para a organização, com o estabelecimento de um rumo e com o processo de inspiração, motivação e influência dos recursos humanos para os objetivos organizacionais.

As características essenciais inerentes à gestão e à liderança numa organização podem ser sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 2.1: diferenças entre gestão e liderança

Gestão	Liderança
Administrar	Inovar
Manter	Desenvolver
Controlar	Lidar com pessoas
Curto prazo	Longo prazo
Aceitação do <i>status quo</i>	Desafiar o <i>status quo</i>
Realizar as coisas bem	Realizar as coisas certas
Lidar com a complexidade	Lidar com a mudança

Fonte: adaptado de Rego (1998)

Do mesmo modo, Rego (1998) advoga que líderes e gestores divergem não só em termos temporais mas também quanto ao modo como lidam com o contexto, o grau de inovação que defendem e o modo como questionam as situações. Os líderes apresentam-se “mais intuitivos, imprevisíveis e proativos, mais preocupados com os objetivos a longo prazo, com a inovação e originalidade por oposição ao conservadorismo, à administração, adaptabilidade e imitação mais particulares dos gestores” (Caixeiro, 2014: 142), tal como se salienta no quadro 2.2:

Quadro 2.2: distinção entre gestores e líderes

Gestores	Líderes
● Rendem-se à situação.	● Procuram agir sobre a situação.
● Administram.	● Inovam.
● Questionam-se sobre o como e o quando.	● Questionam-se o quê e o porquê.
● Têm perspetivas a curto prazo.	● Têm perspetivas a longo prazo.
● Imitam.	● São originais.
● As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas.	● As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas.

Fonte: Rego (1998: 28)

São inúmeras as definições que a literatura nos apresenta para o conceito de liderança, encontrando-se em todas elas, no entanto, um conjunto de traços comuns que permitem um enunciado de certo modo consensual e universalmente aceite, o qual pode ser traduzido por um conjunto de processos e comportamentos que visam motivar, inspirar e influenciar o comportamento de outros de modo a alcançar os objetivos de uma organização.

Para Syroit (1996) a liderança é entendida como

um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades dos outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo

Syroit (1996: 238)

Na mesma linha de pensamento, Jesuíno (2005) entende a liderança como a resultante “da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento” (Jesuíno, 2005: 12), mobilizando pessoas e recursos para a consecução de objetivos partilhados entre o líder e os seus seguidores,

e também Yukl (2002 apud Silva, 2010), aliando ao conceito de liderança o processo de influência que ocorre entre o líder e os seus seguidores:

A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.

(Yukl, 2002 apud Silva, 2010: 56)

Salientando igualmente a tónica da influência, Teixeira (2010: 163) define liderança como o “processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito”, ou ainda segundo o mesmo autor, “a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo”.

Bolívar (2012) refere que a

liderança é fundamentalmente, a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão, etc.) e exercer influência. Esta influência, em torno de uma direção, não baseada no poder ou na autoridade formal, pode ser exercida em diferentes dimensões, especialmente no plano organizacional

Bolívar (2012: 48-49)

Deste modo, considerando as várias conceções de liderança apresentadas, podemos concluir que um dos denominadores comuns a todas elas reside na ideia de que a liderança envolve líderes e seguidores, ou liderados, que o aceitam de forma espontânea, ajudam a definir as suas posições e permitem marcar uma direção/visão, constituindo-se como uma fonte de comprometimento, inspiração e motivação para alcançar os objetivos. De facto, “a liderança é uma espécie de corrente que necessita de dois polos: líderes e seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia – não há liderança” (Rego, 1998: 15). O processo de influência, tal como refere Yukl (2002 apud Silva, 2010), é outro dos fatores comuns em muitas das definições de liderança, as quais refletem o envolvimento de

um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa (ou grupo) influencia intencionalmente outras pessoas (ou grupos) para estruturar as atividades e relações num grupo ou organização

(Yukl, 2002 apud Silva, 2010: 56)

No entanto, deve ter-se em consideração que este processo de influência não é unívoco, ou seja, revela-se um processo bidirecional assente na ideia de que o líder influencia os liderados e estes, por sua vez, influenciam o comportamento do líder.

2.1.2. Modelos de liderança

Na descrição e análise dos modelos de liderança, considerando as inúmeras pesquisas e estudos produzidos e as diversas teorizações, vários autores (Bexiga, 2009; Teixeira, 2010; Inocêncio, 2013) definem três grandes abordagens conceptuais que descrevem a evolução da liderança, baseadas no perfil e comportamento dos líderes e nas circunstâncias e situações em que atuam: a abordagem dos traços, assente no estudo dos traços da personalidade do líder, entendendo-se por traços “uma designação que abarca atributos físicos, traços de personalidade, necessidades/motivos e valores” (Rego, 1998: 56), a abordagem comportamental, consubstanciada na observação dos comportamentos adotados pelo líder no exercício da liderança e a abordagem contingencial ou situacional, que se refere às variáveis de contexto que condicionam a eficácia da liderança.

Caixeiro (2014) apresenta um quadro síntese, a partir dos estudos de Bryman (1992), onde se pode observar a evolução temporal das várias perspetivas que refletem as tendências dos estudos sobre a liderança:

Quadro 2.3: evolução temporal das perspetivas de liderança

Período	Perspetiva	Caracterização
<ul style="list-style-type: none"> • Até finais dos anos 40 	<ul style="list-style-type: none"> • Traços da personalidade 	<ul style="list-style-type: none"> • A liderança é um atributo inato.
<ul style="list-style-type: none"> • Finais dos anos 40 até finais dos anos 60 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos do líder 	<ul style="list-style-type: none"> • A eficácia da liderança está relacionada com o tipo de comportamento do líder.
<ul style="list-style-type: none"> • Finais dos anos 60 até ao início dos anos 80 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem situacional/contingencial 	<ul style="list-style-type: none"> • A eficácia da liderança é influenciada pelo contexto.
<ul style="list-style-type: none"> • Anos 80 	<ul style="list-style-type: none"> • Novas abordagens da liderança (liderança carismática, transformacional, transaccional) 	<ul style="list-style-type: none"> • A liderança está dependente da visão do líder.

Fonte: Caixeiro (2014: 149)

2.1.2.1. Abordagens de liderança: perfil, comportamental e situacional

A abordagem da liderança segundo a perspectiva da abordagem dos traços, que tem origem no início do século XX e perdura até aos finais dos anos quarenta, procura identificar e caracterizar traços de personalidade e atributos pessoais do líder distintivos entre líderes e não líderes. Estes elementos de distinção, segundo Inocêncio (2013: 136), podem ser sintetizados em quatro grandes categorias de ordem pessoal, intelectual, emocional e física:

- traços físicos (aparência pessoal, estatura, peso, energia);
- traços intelectuais (entusiasmo, autoconfiança, agressividade e adaptabilidade);
- traços sociais (cooperação, amizade, habilidades relacionais e administrativas);
- traços relacionados com a tarefa (iniciativa, persistência, impulso à realização)

Apesar de se reconhecer que ao longo da história das sociedades e das organizações, as mudanças foram impulsionadas e determinadas por alguns indivíduos dotados de traços e características excepcionais (Chiavenato, 1994), esta abordagem da definição de traços e características comuns dos líderes não era suficiente para explicar a liderança, manifestando dificuldade em

isolar um conjunto finito de traços e competências bem definidas possuídas por todos os líderes e assegurar que as mesmas não estavam presentes nos não líderes. Também as características de personalidade evidenciadas não se relacionavam com outros aspetos como a eficácia no processo de liderança, com a influência ou reação dos liderados nos resultados, ou ainda com o ambiente, já que alguns traços são mais relevantes que outros em determinadas situações

(Bexiga, 2009: 108)

De igual modo, Teixeira (2010) defende que,

apesar de muitos acreditarem que algumas características inatas de uma pessoa podem, com maior facilidade, fazê-la um bom líder, parece claro que, em relação a outras características, como por exemplo as físicas, não está provado que sirvam para distinguir os bons dos maus líderes

(Teixeira, 2010: 164)

Esta teoria permitiu, no entanto, constatar que “um indivíduo com certos traços tem mais probabilidades de ser um líder eficaz do que os sujeitos que não os possuem, mas tal não lhe garante, automaticamente, a eficácia” (Rego, 1998: 58), e, ainda atualmente, o estudo das características pessoais continua presente nas diversas teorias da liderança, verificando-se que as

investigações sobre esta temática progrediram “no sentido de dar ênfase aos estilos de comportamento do líder em relação aos seus seguidores e passam a ser vistos como padrões de personalidade consistentes, mais do que como características inatas” (Inocêncio, 2013: 137). Também Teixeira (2010), reconhece que recentemente tem existido um certo retomar da teoria dos traços ou do perfil do líder, enfatizando-se a importância do carisma, sugerindo que “os grandes líderes fazem uso fundamentalmente de quatro características pessoais: dominância, autoconfiança, necessidade de influenciar e convicção da retidão moral” (Teixeira, 2013: 164), acrescentando que os líderes mais carismáticos são aqueles que possuem estes traços.

As insuficiências da teoria dos traços ou do perfil para explicar de forma conveniente a liderança, determinou uma nova abordagem de análise, assente no comportamento dos líderes, postulando, de uma forma geral, que determinados comportamentos específicos distinguem os líderes dos não líderes, salientando o seu estilo comportamental, aquilo que ele faz e não o que ele é.

Nesta abordagem comportamental, a liderança é estudada a partir dos comportamentos do líder em relação aos seus subordinados, comportamentos esses que são observáveis e característicos de uma determinada forma de liderar. Como princípio fundamental, preconiza-se o estudo destes comportamentos, acreditando-se que poderiam ser aprendidos e, em consequência, através de programas de formação seria possível a modificação e adaptação dos comportamentos das pessoas com vista à formação de líderes.

Deste modo,

Já não estamos perante um líder nato, mas um líder que pode e deve ser feito: identificadas ‘as melhores maneiras’ de atuação do líder, definidos os seus ‘comportamentos-padrão’, estes deverão ser objeto de aprendizagem pelos candidatos à liderança [...] o líder treinado.

(Costa, 2000: 19, 20)

Muitos são os estudos sobre o estilo do comportamento dos líderes, dos quais destacamos aqueles realizados nas Universidades de Michigan e Ohio.

Os investigadores da Universidade de Michigan estabeleceram dois grupos de comportamento, o primeiro centrado nas preocupações com as tarefas, onde o líder define e operacionaliza as tarefas dos seguidores, com a finalidade de atingir os objetivos e o segundo, orientado para as relações pessoais, em que o líder age de modo cordial e colaborante, estando atento aos interesses e bem-estar dos seguidores. Os líderes que colocam a ênfase na tarefa

visam, fundamentalmente, a supervisão e cumprimento da mesma por parte dos seus subordinados, ações consideradas mais importantes que o crescimento e a satisfação dos que com ele trabalham. Por outro lado, os líderes orientados para as relações pessoais “atingem maior sucesso no que respeita à produtividade e satisfação no trabalho na medida em que fomentam relações amistosas e o cumprimento das tarefas é produto do clima interno” (Caixeiro, 2014: 154).

Nesta linha de abordagem, Likert (1971), continuando a aprofundar os conceitos e as teorias comportamentais, é um defensor da gestão participativa, considerando que “a gestão eficaz é fortemente orientada para subordinados apoiando-se na comunicação para que exista uma maior concertação de ideias e objetivos” (Teixeira, 2010: 167). Em consequência, Likert propõe quatro estilos de liderança ou sistemas de liderança:

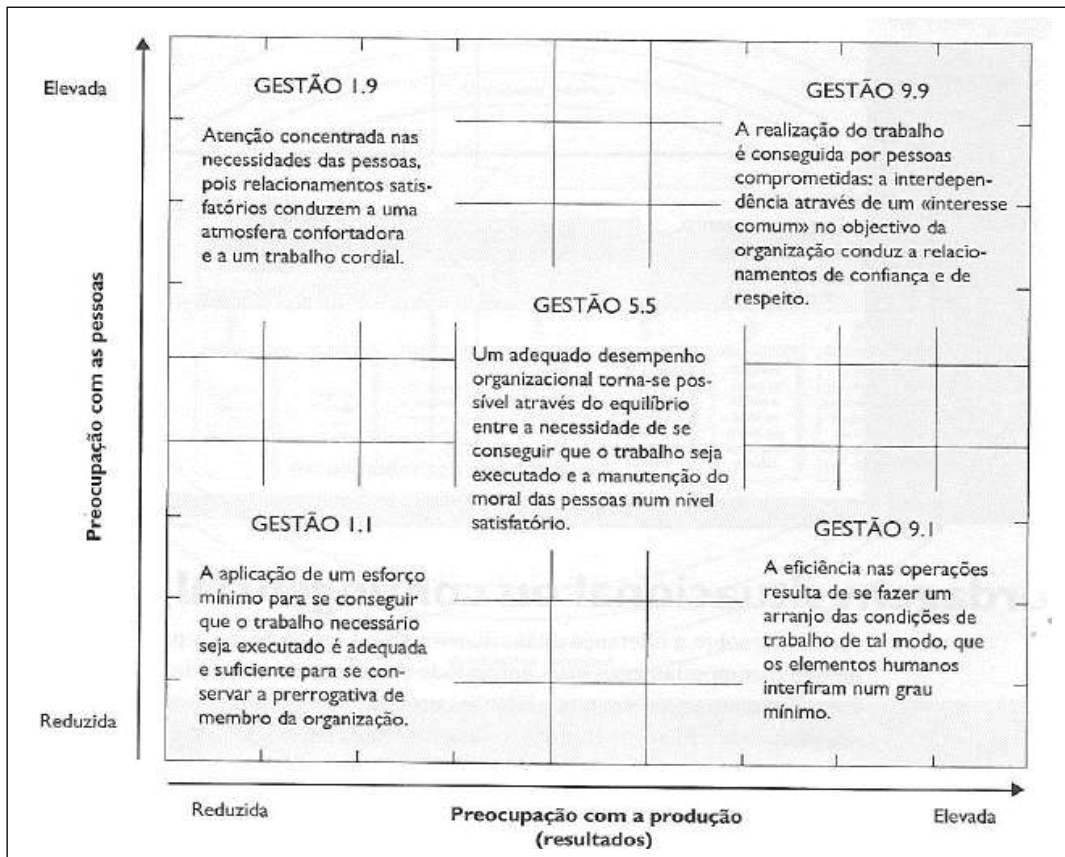
- (i) autocrático-coercivo, representando um estilo de liderança forte, coercivo e de grande arbitrariedade, em que o processo de decisão se encontra totalmente centralizado nos níveis hierárquicos de topo, não havendo lugar à constituição formal de equipas de trabalho;
- (ii) autoritário-benevolente, no qual é o líder que toma as decisões, fixa as linhas estratégicas e objetivos a atingir, existindo, contudo, por parte dos subordinados, alguma liberdade e flexibilidade no desempenho das tarefas;
- (iii) consultivo, caracterizado pela existência de consulta prévia do líder aos subordinados para o estabelecimento de objetivos e tomada de decisões, onde a motivação comporta incentivos quer de ordem monetária quer através de promoções e oportunidades de realização profissional;
- (iv) participativo, onde a participação dos subordinados é relevante para o estabelecimento de objetivos estratégicos organizacionais e consequentes decisões, verificando-se corresponsabilização em todos os níveis e estruturas da organização.

Os estudos promovidos pela Universidade de Ohio sobre o comportamento dos líderes, visando elencar estilos comportamentais da liderança eficaz e a forma da sua atuação de modo a potenciar a ação dos subordinados na prossecução dos objetivos de grupo, resultaram da análise de duas dimensões do comportamento. Uma delas estuda a relação entre o modo como o líder “estabelece objetivos e estrutura a suas tarefas e as tarefas dos seus subordinados de forma a melhor serem alcançados os objetivos” (Teixeira, 2010: 165), enquanto a outra procura determinar em que medida “as relações entre líder e subordinados são caracterizadas por uma

confiança recíproca e respeito pelas ideias e pelos sentimentos dos empregados” (Teixeira, 2010: 165).

Na linha desta abordagem, têm relevância os estudos desenvolvidos nos anos sessenta por Robert Blake e Jane Mouton, baseado numa matriz bidimensional, onde um dos eixos corresponde à preocupação com as pessoas e o outro a preocupação com a produção, ambos variando de 1 a 9, correspondendo a oitenta e uma posições diferentes. Esta grelha de gestão de Blake e Mouton está reproduzida no quadro 2.4:

Quadro 2.4: grelha de gestão de Blake e Mouton



Fonte: Teixeira (2010: 169)

Segundo a grelha de gestão gerencial, os gestores que adotaram o estilo (9.9) obtiveram o melhor nível de desempenho, os melhores resultados e maior satisfação dos subordinados, decorrente de uma gestão integradora, onde imperam o envolvimento ativo das pessoas na execução das tarefas e as relações de confiança e respeito.

Ainda nos contributos relativos ao estudo da liderança, são de referir os estudos baseados no estilo de comportamento do líder e na relação com o subordinado, identificando-se, segundo Chiavenato (2000: 138), três tipos ou estilos de liderança:

- (i) estilo autocrático, caracterizado pela centralização da autoridade e do processo de decisão, estilo que se encontra ligado a um líder centralizador que toma decisões de forma unilateral não deixando espaço para a participação dos subordinados;
- (ii) estilo democrático, que se distingue pela participação e envolvimento dos colaboradores no processo de tomada de decisão, pela delegação de poderes e pela decisão conjunta, permitindo a existência de alternativas de escolha;
- (iii) estilo liberal (*laissez-faire*), caracteriza-se pela ampla liberdade que é dada ao grupo para a decisão e execução das tarefas, correspondendo a uma intervenção mínima do líder, o qual não é considerado um verdadeiro líder.

O quadro seguinte apresenta uma síntese destes três estilos de liderança:

Quadro 2.5: estilos de comportamento do líder

Liderança autocrática	Liderança democrática	Liderança liberal
<ul style="list-style-type: none"> ● O líder estabelece as diretrizes sem participação do grupo. ● O líder fixa as medidas e as técnicas para a implementação das tarefas, cada uma por sua vez. ● O líder destina qual a tarefa que cada membro deve realizar e qual o parceiro de trabalho. ● O líder dominador personaliza os elogios e críticas ao trabalho de cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> ● As linhas gerais são discutidas e definidas pelo grupo, estimulado e auxiliado pelo líder. ● O grupo delinea as medidas e as técnicas para atingir o alvo, pedindo aconselhamento técnico ao líder quando necessário. Este propõe alternativas ao grupo e as tarefas a realizar resultam de intenso debate. ● A divisão de tarefas é tarefa do próprio grupo e cada indivíduo é livre de escolher o seu parceiro de trabalho. ● O líder procura ser também um membro da equipa, sem encarregar-se substancialmente das tarefas. É objetivo e nas críticas e elogios limitam-se apenas aos factos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A intervenção do líder é mínima, existindo liberdade completa nas decisões grupais ou individuais. ● A participação do líder no debate é restrita dado que apresenta apenas os materiais ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as solicitassem. ● A divisão de tarefas e a escolha dos parceiros fica a cargo do grupo. O líder é não participante. ● O líder não procura avaliar ou regular a execução de tarefas. Quando questionado, o líder comenta as atividades do grupo.

Fonte: Caixeiro (2014: 153)

Na prática, o gestor utiliza os três estilos de liderança de acordo com as tarefas a desempenhar, os recursos humanos que dispõe e tendo em conta a situação concreta, tal como refere Inocêncio (2013),

no quotidiano, o que se verifica é que o líder opta por diferentes tipos de liderança (autocrática, democrática e liberal), de acordo com as necessidades do momento. Assim, o principal problema é o de saber quando, em que circunstâncias e como deve utilizar os diferentes tipos de liderança

(Inocêncio, 2013: 142)

Pode, pois, concluir-se que o líder no seu quotidiano aplica os diferentes estilos de liderança consoante a circunstância, os membros da organização e as tarefas em execução, constituindo uma dificuldade sempre presente a adequação do estilo à situação concreta, aos subordinados e às tarefas a serem realizadas.

A abordagem contingencial de liderança assume que o sucesso não se restringe à identificação de alguns traços de liderança e não depende de comportamentos preferenciais, mas antes que o comportamento do líder varia em função da situação ou da circunstância em que ele se encontra, pois, consoante estas, os seus comportamentos vão variando, alterando-se, desse modo, o seu estilo de liderança. Esta abordagem defende a não existência de um estilo de liderança ideal, uma vez que o processo de liderança se constrói em função de três componentes essenciais, líderes, seguidores e contextos em que se exerce a liderança (Inocêncio, 2013).

São várias as teorias que se inserem nesta abordagem sendo as mais conhecidas, a teoria «caminho-objetivo» de House, o «continuum de liderança» de Tannenbaum e Schmidt, a teoria da contingência da liderança de Fiedler, a teoria normativa de Vroom e Yetton e a teoria situacional da liderança de Hersey e Blanchard (Teixeira, 2010).

Destas, apresentaremos de uma forma mais pormenorizada a teoria situacional da liderança de Hersey e Blanchard, por se considerar a mais aplicada em contexto real e que coloca em evidência o modo de atuação do líder em função do nível de maturidade dos subordinados alterando-se o seu estilo de liderança com a variação do referido nível de maturidade dos subordinados e com as características da situação. Deste modo, Hersey e Blanchard fazem depender a eficácia de um líder do seu correto diagnóstico da situação, do nível de maturidade dos subordinados e da adoção do estilo de liderança mais apropriado. Estes investigadores defendem uma teoria que se baseia na relação que se estabelece entre os seguintes três elementos:

- grau do comportamento orientado para tarefas exibido pelo líder (supervisão enfatizando os trabalhos a ser efetuados);
- grau de comportamento relacional (consideração pelas pessoas e apoio emocional);

· nível de maturidade dos subordinados.

(Teixeira, 2010: 176)

Nesta teoria, o conceito fundamental reside no nível de maturidade dos subordinados, o qual é definido como

- um desejo de realização;
- a disposição para aceitar responsabilidades;
- educação, conhecimento e experiência para a tarefa em questão

(Ibidem.: 176)

A teoria situacional de Hersey e Blanchard pode ser sintetizada da forma descrita por Rego (1998):

- a) Com indivíduos de baixa maturidade (não sabem nem querem assumir responsabilidades), o líder deve, sobretudo, dar ordens, dirigir, especificar.
- b) Aos subordinados que não sabem mas querem assumir responsabilidades, o líder deve procurar vender a solução para o problema, persuadindo-os.
- c) Os indivíduos que sabem mas não querem assumir responsabilidades devem ser encorajados, chamados a participar na tomada de decisão.
- d) Quando os colaboradores sabem e querem assumir responsabilidades, o líder deve proceder à delegação.

Rego (1998: 304)

Esta caracterização da teoria de Hersey e Blanchard pode ser apresentada através do seguinte quadro:

Quadro 2.6: caracterização da teoria de Hersey e Blanchard

Estilo de liderança	Fases de maturidade
<p>Comando (<i>telling</i>): Elevada orientação para tarefas, reduzida orientação para pessoas; o líder define as funções e diz às pessoas quais as tarefas e quando, como e onde devem executá-las. Enfatiza um comportamento directivo (ou de comando)</p>	<p>M₁: Os subordinados não estão preparados nem com desejos de tomar decisões. Não são competentes nem autoconfiantes.</p>
<p>Orientação (<i>selling</i>): Elevada orientação para tarefas, elevada orientação para as pessoas. O líder assume um comportamento directivo, mas apoiante.</p>	<p>M₂: Os subordinados ainda não são capazes, mas querem fazer correctamente as tarefas. Estão motivados, mas faltam-lhes as necessárias capacidades.</p>
<p>Apoio (<i>Participating</i>): Reduzida orientação para as tarefas, elevada orientação para as pessoas. O líder e os subordinados partilham a tomada de decisões, sendo o principal papel do líder facilitar e comunicar.</p>	<p>M₃: As pessoas são capazes, mas não estão motivadas para fazer o que o líder pretende.</p>
<p>Delegação (<i>Delegating</i>): Reduzida orientação para as tarefas, reduzida orientação para as pessoas. A orientação e o apoio do líder são reduzido, por serem desnecessários.</p>	<p>M₄: Os subordinados são capazes e estão motivados para fazer o que lhes é solicitado.</p>

Fonte: Teixeira (2010: 176)

Vários são os autores (Rego, 1998; Chiavenato, 2000; Teixeira, 2010) que concluem, à luz desta teoria, pela não existência de uma única forma de liderar, mas antes por diversos e diferentes posicionamentos face às diversas situações, ou seja, “para gerir os diversos tipos de mudança em diferentes situações, o líder deve usar diferentes estilos” (Inocêncio, 2013: 154) e que o verdadeiro líder é “aquele que é capaz de se ajustar a um grupo particular de pessoas sob condições extremamente variadas” (Chiavenato, 2000: 140).

2.1.2.2. Nova abordagem sobre a liderança

As abordagens clássicas da liderança constituíram um avanço nos estudos sobre o fenómeno da liderança, todavia, mostraram ser teorias complexas e de difícil aplicação prática, levando ao aparecimento de novas abordagens que enfatizam a ligação entre a organização e o líder do contexto em que se inserem. Estas abordagens contemporâneas de liderança distinguem os líderes dos não líderes pela sua capacidade de transformar, de mudar, de inovar e de ultrapassar os padrões normais de desempenho.

Como refere Costa (2000), o líder passa a ser percecionado como

alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte

Costa (2000: 22)

Esta mudança de paradigma, tal como refere Bexiga (2009),

coincide e está relacionada, em termos de análise organizacional, com a perspectiva cultural das organizações que relaciona o sucesso de qualquer organização com a existência de culturas fortes e valores partilhados entre os seus membros

Bexiga (2009: 112)

Estamos, pois, em presença de uma perspectiva cultural das organizações que faz depender o seu sucesso de uma cultura organizacional forte e de valores partilhados entre todos os colaboradores (Caixeiro, 2014), encontrando-se a função basilar da liderança ao nível da manipulação da cultura. É também esta a posição assumida por Costa (1998), ao afirmar que

a questão da liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das conceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência

Costa (1998: 133)

Em consequência desta mudança de paradigma surge um conjunto de novas abordagens da liderança, conhecido como o movimento da Nova Liderança, onde se destacam a inteligência emocional, a liderança carismática de House, a liderança transformacional de Bass e Burns, a teoria atribucional da liderança carismática de Conger e Kanungo e as teorias da liderança visionária de Bennis e Nanus (Caixeiro, 2014: 166).

O conceito de inteligência emocional pode ser entendido como “a capacidade de entender e controlar os humores e emoções do próprio e os humores e emoções dos outros” (Mação, 2017: 55), defendendo-se que líderes com elevados níveis de inteligência emocional tendem a contribuir de forma mais significativa para a criação de ambientes colaborativos, fomentando o trabalho em equipa e facilitando a interação entre elementos de uma equipa.

Os estudos acerca da inteligência emocional defendem que desenvolver o coeficiente emocional, além do intelectual, é cada vez mais importante para o sucesso e sobrevivência das

organizações, tal como afirma Goleman (1996: 9), “a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, realçando mesmo que a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional”. Nesta perspetiva, as emoções dos líderes influenciam as dos seus seguidores, por isso, se eles transmitirem energia e entusiasmo, a organização progride.

Deste modo, em concordância com Bexiga (2009), podemos concluir que

é praticamente impossível o ser humano desligar-se das suas emoções e o saber geri-las com inteligência contribui para o sucesso das organizações, sendo que o líder não pode negligenciar os aspetos humanos no trabalho e na maior parte dos casos, desenvolver um novo estilo de liderança significa mudar a forma como se processam as relações com os outros

(Bexiga, 2009: 124)

No que se refere aos termos liderança carismática e liderança transformacional tanto Bexiga (2009) como Caixeiro (2014) entendem não existirem diferenças entre ambos os termos, havendo mesmo autores que não os distinguem, pois referem-se ao “processo de influência através do qual o líder engendra mudanças profundas nas atitudes e comportamentos dos colaboradores, levando-os a um comprometimento veemente com os objetivos e missão da organização” (Caixeiro, 2014: 166). Apesar desta similitude entre os dois conceitos, “parece poder referir-se que a liderança transformacional é mais profunda” (Bexiga, 2009: 114).

Com efeito, o líder carismático é possuidor de uma característica natural, o carisma, permitindo que ele pretendendo alcançar uma determinada meta influencie os seguidores, primeiro revelando-lhes uma visão atraente, “estabelecendo expectativas de desempenho elevadas e demonstrando confiança nos seguidores para que possam alcançá-las e finalmente, estabelecendo um exemplo a ser imitado pelos seguidores e demonstrando coragem e convicção, mesmo que seja por meio de sacrifício” (Bexiga, 2009: 114-115).

A este propósito, Rego (1998), defende que

O processo pelo qual os líderes carismáticos geram entusiasmo e empatia nos seguidores não é claro, mas uma componente importante é a articulação de uma visão apelativa que toca, consciente ou inconscientemente, nas necessidades valores e sentimentos dos seguidores. Os apelos emocionais são realçados com o uso dos símbolos, metáforas e representação de eventos dramáticos, e podem

ser complementados com a persuasão racional, visando convencer os seguidores de que a sua estratégia para alcançar as metas partilhadas é viável e eficaz

Rego (1998: 364)

Referindo-se aos fatores que suscitam efeitos carismáticos, características inerentes aos líderes carismáticos que revelam capacidade para influenciar os seus colaboradores (posse de uma visão, capacidade para articular a visão, assunção de riscos, sensibilidade ao ambiente e às necessidades dos colaboradores), Caixeiro (2014) apresenta o quadro síntese desses fatores:

Quadro 2.7: fatores potenciadores de efeitos carismáticos

Tipos de Fatores	Fatores
Traços da personalidade do líder	<ul style="list-style-type: none"> • Tem necessidade de poder • Procura ser dominante • Revela autoconfiança elevada • Está convicto da moralidade das suas crenças
Comportamento do líder	<ul style="list-style-type: none"> • Cria a impressão de competência junto dos seguidores • Atribui relevância significativa ao trabalho dos seguidores inspirando o seu empenho e dedicação • Modela papéis • Manifesta confiança nos colaboradores • Transmite elevadas expectativas de desempenho aos colaboradores • Desperta os seguidores para a missão do grupo de modo a suscitar empenho e esforço nas tarefas
Condições facilitadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Define os papéis dos colaboradores em termos ideológicos de forma apelativa

Fonte: Caixeiro (2014: 168)

Deste modo, podemos afirmar que o líder carismático é um líder com capacidade para criar e articular uma visão realista, credível e atrativa para o futuro, a partir da situação presente, caracterizando-se pela sua capacidade de explicar a sua visão aos outros e de a expressar através do seu comportamento, revelando autoconfiança, fortes convicções, capacidade de falar e estabilidade.

A liderança transformacional, expressão usada pela primeira vez por Burns, em 1978, traduz-se pela realização de inovações e grandes mudanças em contexto organizacional, tendo por base a compreensão dos processos subjacentes ao relacionamento entre o líder e os seguidores e não as explicações alicerçadas na estruturação das tarefas ou nas considerações de ordem individual. Assim, a liderança transformacional refere-se à influência dos líderes que

introduzem profundas mudanças na sociedade e nas organizações, deixando marcas indeléveis [...] inspiram os seus seguidores, conseguem implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações e obtêm deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objetivos [...] apelando a ideais elevados e valores morais como a liberdade, justiça, igualdade, paz, humanitarismo – e não a emoções básicas como o medo, a avidez, a inveja ou o ódio

(Rego, 1998: 392)

Pode, então afirmar-se que

os líderes transformacionais motivam os seguidores a transcenderem os interesses pessoais a favor dos da organização, exercendo um efeito profundo sobre eles e, essencialmente, são atentos às preocupações de cada um dos seus seguidores, que ficam motivados a fazer mais do que era suposto fazerem, pois adquirem sentimentos de confiança e respeito pelo líder, alicerçados na honestidade e integridade destes, que utilizam o seu carisma de um modo socialmente construtivo, pelo que a liderança não é isenta de valores

(Bexiga, 2009: 115)

Portanto, nesta linha de pensamento, podemos afirmar que a liderança transformacional abarca quatro grandes dimensões, constituindo-se como uma combinação destas, (i) a influência idealizada, que representa o grau segundo o qual os líderes são admirados, respeitados e confiáveis, e inclui o comportamento carismático que leva os seguidores a identificarem-se com o líder e a motivarem-se para atingir os objetivos (ii), a motivação inspiradora, a qual proporciona o entendimento e desafia os seguidores a criar espírito de equipa (iii) a estimulação intelectual, que incita os seguidores a questionarem e a serem criativos, competindo ao líder assegurar que a criatividade e a inovação são parte do processo de resolução de problemas e (iv) a consideração individualizada, que inclui a extensão segundo a qual o potencial dos seguidores é desenvolvido atendendo às suas necessidades individuais, bem como criando oportunidades de aprendizagem e um ambiente propício ao desenvolvimento e crescimento (Avolio *et al.*, 2004).

Os estudos de Burns (1978) sobre a liderança transformacional foram, retomados por Bass (1985), distinguindo os conceitos de liderança transformacional e liderança transacional. Para a liderança transformacional, o líder induz os seguidores a ultrapassarem os seus próprios interesses, estimulando o seu empenhamento e compromisso para a consecução dos objetivos

da organização sendo motivados a sentir confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder estando disponíveis a executar tarefas extraordinárias, enquanto na liderança transacional, os líderes apelam aos interesses individuais dos seus seguidores, utilizando diversas abordagens e regras, as quais assentam na recompensa e na punição, atribuídos em função do grau de obediência dos seguidores, assumindo-se como um processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados.

Castanheira e Costa (2007: 144), consideram que a liderança transacional difere da liderança transformacional na medida em que “o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas”. No entanto, como refere Caixeiro (2014: 173), “ao admitir diferenças entre os dois modelos, Bass não se opõe à sua complementaridade, na medida em que o líder pode utilizar ambas em situações distintas ou em simultâneo como complemento uma da outra”, admitindo-se que “o mesmo líder pode utilizar diferentes processos em diferentes alturas e diferentes situações, ou seja, os líderes podem ser tanto transformacionais como transacionais” (Inocêncio, 2013: 192).

É consensual definirem-se quatro componentes inerentes a ambos os conceitos de liderança transformacional e transacional, como se mostra no quadro seguinte 2.8, componentes essas que surgem combinadas segundo dois eixos, em que o primeiro eixo nos indica os níveis de eficácia de cada componente e o segundo eixo reporta-se ao envolvimento do líder na execução das tarefas e na concretização dos objetivos traçados.

Quadro 2.8: componentes inerentes aos conceitos de liderança transformacional e transacional

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

Fonte: Caixeiro (2014: 174)

Em consequência, o perfil de liderança ideal é caracterizado

por baixas taxas de *laissez faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais e, finalmente, uma demonstração das áreas transformacionais que constituem o grosso das ações, pelo que, o líder mais eficaz é aquele onde prevalece a liderança transformacional, seguidos dos comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (ativa e depois passiva) e, em último lugar, o *laissez faire*

(Caixeiro, 2014: 175)

Em conclusão, poderemos afirmar que a liderança transformacional constitui o nível de excelência da liderança transacional “no sentido de conseguir níveis de desempenho dos seguidores, para além dos conseguidos na liderança transacional” (Inocêncio, 2013: 199).

2.2. Liderança e a melhoria sustentável na escola

Ao pretendermos estudar a organização escolar, a liderança torna-se, assim, uma dimensão incontornável. Não é possível entendermos a vida de uma organização sem percebermos as suas estruturas e mecanismos de poder. Estes, segundo Guerra (2002):

instalam-se na cultura da organização, e dela recebem sentido e significados através de crenças, rituais, costumes, símbolos e rotinas. Para perscrutar esses significados é preciso contemplar rigorosamente a vida da organização, contextualizar os comportamentos, analisar as representações e estabelecer as redes de significado

(Guerra, 2002:184)

Contudo, como já referimos, “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves & Fink, 2007: 11). Fullan (2007) considera que, no campo da educação, a sustentabilidade educativa se prende com a capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos.

Hargreaves e Fink (2007) enunciam sete princípios da sustentabilidade na liderança educativa e na mudança das escolas e dos sistemas educativos, (i) a profundidade, (ii) a durabilidade, (iii) a amplitude, (iv) a justiça, (v) a diversidade, (vi) a disponibilidade de recursos e (vii) a conservação.

No que diz respeito ao primeiro princípio, os autores defendem que os sistemas educativos e os defensores da mudança não podem mostrar-se indiferentes no que diz respeito ao propósito moral da educação devendo estar, do ponto de vista da sustentabilidade, numa aprendizagem significativa e duradoura. A liderança escolar sustentável defende a profundidade da aprendizagem preocupando-se menos com os resultados imediatos e metas a curto prazo.

As reformas impostas externamente muitas vezes não são implementadas de forma adequada e não permitem acomodar as circunstâncias distintas das diferentes escolas. São implementadas demasiado rápido impedindo a sua compreensão não se preocupando em garantir que os professores as sintam como suas. A durabilidade, segundo princípio da sustentabilidade, prende-se também com a sucessão da liderança o que pressupõe não considerar os líderes heroicos ou imortais e o envolvimento de mais pessoas na liderança. Os autores sublinham que “uma liderança distribuída desenvolve as capacidades dos outros para

que se possam tornar tão dotados como os que os lideram e consigam desenvolver liderança sustentável - a amplitude” (Hargreaves & Fink,2007: 123). Trata-se portanto do terceiro princípio da sustentabilidade, consistindo numa responsabilidade distribuída e partilhada sendo dada e recebida. A mesma não ocorre sempre de forma planeada, emerge também a partir de indivíduos e de grupos que aproveitam oportunidades e se concentram em assuntos relativos ao ensino, à aprendizagem ou à mudança. Citando Dufour e Eaker (1998) referem que os melhores diretores facilitadores são capazes de trabalhar com outras pessoas, apoiando-as e inspirando-as, para que mudem a cultura dos seus estabelecimentos de ensino, transformando-os em fortes comunidades de aprendizagem profissional.

Também Fullan (2007) advoga que, numa sociedade complexa, que partilha conhecimento, a finalidade última da liderança sustentável passa por tornar as escolas em comunidades de aprendizagem profissional. Este conceito assenta nos pressupostos de uma inquirição e melhoria contínuas.

O quarto princípio, justiça, pressupõe que a liderança sustentável não danifica o ambiente circundante, melhorando-o ativamente e partilhando o conhecimento e recursos obrigando-nos a pensar muito além da nossa instituição e interesses privados.

Da mesma forma, desenvolve a diversidade (princípio número cinco), permitindo às pessoas adaptarem-se à complexidade crescente do ambiente e que prosperem nele. Requer maior flexibilidade e criatividade curricular, exige uma aprendizagem personalizada e um desenvolvimento profissional inteligente. A standardização, no sentido de obter resultados a curto prazo esgotou, de certa forma, a diversidade. Esta, na opinião dos autores, torna-se condição prioritária da sustentabilidade e as comunidades profissionais de aprendizagem podem desempenhar um importante papel na sua restauração, na medida em que em países com pessoas cada vez mais diversas, os sistemas educativos, as escolas, e as estratégias de liderança também precisam de maior diversificação, flexibilidade e capacidade de resposta.

A liderança sustentável desenvolve e não esgota os recursos materiais e humanos, sendo a disponibilidade de recursos, o sexto princípio enunciado. Pressupõe prudência no estabelecimento de prazos, nas mudanças pretendidas e nos recursos disponíveis, sem desperdícios. Por outro lado, respeita e preserva o que de valioso existe no passado e aprende com o mesmo no sentido de melhorar o futuro e evitar repetir erros que eventualmente o caracterizaram. O princípio sete, conservação, pressupõe o respeito pelo passado para, com base nele, se construir o futuro.

Os autores criticam a valorização dos resultados dos alunos uma vez que este aspeto conduz à ênfase da vertente técnica do ensino, levando os professores à uniformização das suas práticas com vista à realização de testes e exames finais. A liderança, mais orientada para a produtividade poderá tornar-se insustentável no que diz respeito aos valores e finalidades humanistas da educação.

Sanches (2009b) refere que a evolução epistemológica no campo organizacional introduz mudanças fundamentais, criticando-se a ênfase da liderança orientada por objetivos preestabelecidos em políticas normativas e conformadoras e na sua focalização na produtividade e eficiências à semelhança do que sucedia nas organizações da era industrial. Associado à crescente complexidade da sociedade e das próprias organizações surge a dificuldade em controlar fluxos de ação e comunicação em rede diluindo a noção de fronteira e o isolamento da organização dos seus contextos. “Adquire, assim, lugar epistemológico a noção de pensamento complexo, competindo com a hegemonia dos modelos monistas, unidimensionais da realidade” (Sanches, 2009b: 98).

A mesma autora adota a perspetiva da liderança sustentável como ação adaptativa complexa fundamentada em três pilares, “(i) desenvolvimento da capacidade de adaptação da escola, (ii) orientação para o conhecimento e (iii) realização da sua missão como organização aprendente” (Sanches (2009b: 104).

Vários autores (Day, Leithwood, Sammons, 2008; Day *et al.*, 2008; Lima, 2008; Pont, Nusche e Moorman, 2008; Serafim, 2013) têm advogado que a liderança deverá ser democratizada, orientada para as pessoas, potenciando o seu empenho e envolvimento. Deste modo, insere-se numa rede de forças na procura do equilíbrio, adaptação e renovação, tornando-se aprendente através das interações e interdependências que se geram e imprescindível à mudança participativa e colaborativa facilitando assim a emergência e sustentabilidade da ação colaborativa e colegial entre atores. A emergência e sustentabilidade conjugam-se e complementam-se podendo facilitar interações que dão poder às comunidades de prática e que potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento institucional (Sanches, 2009b).

Bolívar (2012), tendo em conta a experiência e literatura existente, identifica algumas estratégias e práticas em três domínios da direção da escola conducentes a uma melhoria da aprendizagem dos alunos: liderança educacional, liderança organizacional e liderança para a melhoria contínua. A liderança educacional inclui as ações dos líderes para impulsionar a qualidade do ensino nas aulas, desenvolver uma visão partilhada do ensino com reflexo nas práticas em sala de aula e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional. No que

respeita à liderança organizacional são desenvolvidos esforços no sentido da construção e manutenção de uma “cultura de ensino positiva”, gestão de recursos e otimização do desempenho dos funcionários (Bolívar, 2012: 80). Neste âmbito, torna-se importante estimular o desenvolvimento profissional dos docentes que, mediante um envolvimento e compromisso progressivos em torno de um conjunto de valores partilhados, possibilita que as organizações aprendam como conjunto. Trata-se de proporcionar estruturas, tempos e espaços que permitam despoletar contextos de formação e inovação no sentido de favorecer dinâmicas de reflexão e tomada de decisões conjuntas. Essa reflexão deverá incidir sobre práticas que se realizam, problemas que se detetam e possíveis soluções e implicam uma partilha interativa de conhecimento, competências e experiências entre todos.

No que concerne à liderança para a melhoria contínua, as ações visam a planificação e tomada de decisões para atingir os objetivos da escola. Para tal deverão ter-se em conta dados para monitorizar o processo e garantir mais eficácia e melhoria bem como estabelecer-se relações com os pares visando a construção do que Bolívar (2012: 81) designa de “cultura de corresponsabilidade” que assenta no pressuposto de que todos os membros da comunidade reconhecem a colaboração como “um valor essencial para educar uma cidadania para ser ativa, informada e responsável”.

2.3. A liderança educacional no sistema educativo português

Silva (2010) salienta que vários estudos empíricos, no início do século XX, demonstraram que a manipulação do *clima organizacional* criada por um líder podia fazer variar a satisfação e o rendimento dos membros de um grupo e que este se podia comportar de forma diferente em função do tipo de liderança a que estava submetido. O líder que fomentava a participação dos membros na tomada de decisões, liderança democrática, era o que indiciava mais na eficácia do grupo, enquanto o líder dito autocrático se ocupava preferencialmente em organizar atividades, determinar o que cada elemento do grupo podia fazer e proibir o que não podia e o líder *laissez faire* tendia a adotar um compromisso passivo, sem tomar iniciativa nem avaliar.

Começa assim a falar-se de liderança como competência transversal, pautada por uma reflexão, intervenção e crítica entre pares e, por conseguinte, centrada nas pessoas e relações.

Formosinho e Machado (2000: 195) ressaltam que, em contexto escolar, se pode falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares, porque a liderança

real pode surgir do coordenador formal ou de outro professor qualquer em função do contexto, das ideias, e das características das pessoas singulares. É um contexto a várias vozes que, permitindo desempenhos criativos individuais, os integram no desenvolvimento de uma “harmonia escolar” passível de ser associada mais a uma banda de jazz do que a uma orquestra sinfônica, segregando os seus criativos ou rebeldes até que aprendam a cultura dominante ou optem pela retirada para outras escolas, onde darão início a um outro processo de integração.

Importa que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e a dos outros (Formosinho & Machado, 2000). Esta forma de colocar o problema desloca a questão da liderança de uma perspectiva tecnológica ou gerencialista para uma perspectiva que os autores designam de “pedagógica”. É mais consentânea com a cultura profissional docente, e coloca como base da ação liderante a interação transformadora a partir da autoconsciência coletiva, e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da ação educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos.

Silva (2010: 189) apresenta o que designa por “repositório de características e de impactos associáveis a lideranças marcantes e líderes reconhecidos”. Para o autor uma liderança é considerada marcante quando existe reconhecimento que perdura no tempo. No contexto escolar, um líder deverá ser alguém que evidencie um conjunto de desempenhos resultantes de características e capacidades próprias que se prendem com aspetos institucionais bem como com características pessoais. Assim, um líder deverá: ter visão estratégica manifestando uma capacidade prospetiva de antecipação do futuro para, de acordo com a suas responsabilidades, definir metas ambiciosas, com intuito pioneiro; agir de acordo com valores como o pluralismo, respeito mútuo e aceitação da diferença; a sua ação deve ser uma referência a até fonte de inspiração para os outros; considerar a escola no seu contexto, com interesses e interações que devem ser compreendidos e tidos em conta na procura de resultados; contribuir para a definição clara de objetivos, conhecidos por todos, partilhados e interiorizados dado ser esta a única forma de existir adesão generalizada à sua concretização; planejar com rigor e flexibilidade; supervisionar e monitorizar as atividades nomeadamente a execução do projeto educativo de escola numa perspectiva de autoavaliação; assegurar o apoio e recursos adequados; envolver a comunidade, ser inovador e promover a formação pessoal e profissional. O cultivo de boas relações interpessoais e o incentivo ao trabalho colaborativo, em equipa, assumem um papel fundamental uma vez que:

A chave do sucesso é fazer com que cada um se sinta participante ativo e co-responsável na concretização das metas traçadas. O trabalho em equipa é mais do que o somatório de contributos individuais, exige o esforço singular de cada um, mas segundo um padrão de desempenho convergente e orientado para objetivos concretos.

As equipas são produtivas quando os objetivos a alcançar são claros, há coesão interna, liberdade de ação dentro de parâmetros definidos, poder de iniciativa e o trabalho realizado é objeto de incentivo e de reconhecimento.

(Silva, 2010: 196)

O mesmo autor, em função dos resultados obtidos com a investigação (que incluiu entrevistas a mais de quatro dezenas de pessoas em duas escolas portuguesas), salienta também as condições de exercício de liderança e alguns impactos daí resultantes. Assim, por exemplo, refere que “qualquer liderança é incompatível com uma ação meramente individual ou solitária” (ibidem: 197), por isso, o líder é decisivo na definição do rumo e da ação da equipa, mantendo uma visão aglutinadora e mobilizadora. E acrescenta que a liderança implica a participação dos outros no seu processo de construção e desenvolvimento e a existência de um líder reconhecido e credível é um fator de coesão interna e de confiança para famílias e alunos contribuindo para tornar a escola mais atrativa e a liderança partilhada pode ser potenciada pela ação do líder. Neste âmbito, em contexto escolar os coordenadores de departamento estão entre os que participam na liderança e são corresponsáveis no seu exercício. A liderança partilhada deve, assim, ser assumida como uma ação coletiva na medida em que a ação do líder é complementada e enriquecida por outros membros possibilitando o reforço da eficácia do trabalho coletivo. Desta forma, na perspetiva de Silva (2010: 196) “um líder tem de ser capaz de assegurar o balanço desejável entre a iniciativa individual e a concretização do trabalho em equipa gerindo as expectativas e os contributos de cada um com a dinâmica do coletivo” mantendo o rumo na consecução dos objetivos.

Rego e Cunha (2009) apresentam o conceito de liderança partilhada e rodada, baseado no funcionamento da *Orpheus Chamber Orchestra* de Nova Iorque, onde a característica relevante é o facto de não possuir maestro. Não estamos perante uma organização sem líder mas antes perante uma organização multi-líderes, onde “as funções de liderança são partilhadas e rodadas pelos membros” (Rego & Cunha, 2009: 67). Embora a maioria das organizações tenham características substancialmente diferentes das que são observadas na orquestra nova-iorquina,

estes autores apresentam um conjunto de razões pelas quais esta lógica de funcionamento pode ter resultados positivos noutras organizações, de entre as quais destacamos:

- ao serem envolvidas em tarefas importantes, as pessoas desenvolvem capacidades e competências. Esforçam-se para responderem positivamente ao desafio e aprendem a executar funções relevantes.
- nos processos de interação, aprendem a escutar os outros, a melhorar os processos de coordenação do trabalho e a trabalhar cooperativamente em equipa.
- não ficam a aguardar ordens superiores para realizarem o que é necessário, nem se circunscrevem ao seu «posto». Antes tomam a iniciativa e realizam o que é necessário de modo empenhado.
- [...]
- ao rodar-se a liderança, aumenta-se a probabilidade dos indivíduos que lideram cada tarefa serem os mais competentes e eficazes.
- ao exercerem rotativamente funções de liderança, os indivíduos compreendem melhor a posição de quem lidera e são mais cooperantes quando estão na posição de liderados.
- ao serem envolvidas na missão da organização, as pessoas empenham-se mais e apaixonadamente na prossecução da mesma.
- a satisfação e as emoções positivas que resultam de trabalhar numa organização com estas características tornam as pessoas mais produtivas

(Rego & Cunha, 2009: 69-70)

Sanches (2000), referindo-se à natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas, salienta as potencialidades multifacetadas da colegialidade dos professores e das culturas de colaboração no sentido da construção de comunidades de profissionais, transformação das escolas em organizações que se desenvolvem e que aprendem a (re)construção e trilha dos difíceis caminhos da autonomia. Na opinião desta autora, configura-se um cenário de transformação da liderança da escola, sobre o qual importa refletir quanto aos contributos mútuos da liderança colegial e autonomia das escolas.

A identidade do professor tornar-se-á mais dinâmica, renascida de uma praxis de liderança colegial interventiva, “iluminada pela reflexividade crítica exercida entre pares, sobre as questões pedagógicas e educacionais, perspectivadas enquanto questões culturais, sociais e de cidadania” (Sanches, 2000: 53).

O envolvimento nos processos de construção de práticas significativas, de modo partilhado e conjunto, e por oposição a manifestações de individualismo e de isolamento profissional descrito em alguns estudos, tornará possível dar sustentabilidade às crescentes exigências institucionais, sociais e culturais que atualmente se colocam ao exercício da

liderança profissional. Neste sentido, as comunidades de liderança profissional podem tornar-se instâncias de poder atuante mesmo em condições de confronto com outros poderes. O sentido de liderança agente dos professores imprimirá dinâmicas de inovação local e de capacidade coletiva capaz de lidar com os conflitos que sempre eclodem no processo de mudança. É nesta dinâmica complexa feita de conhecimentos acumulados da prática da escola e das comunidades de professores que se efetivará a facilitação do trabalho dos seus membros os quais serão transmissíveis a novos membros (Sanches, 2000).

Silva (2010) considera igualmente que, longe da perspectiva de uma liderança unipessoal que mobiliza o grupo, vão-se definindo os contornos de uma liderança coletiva, força ou energia mobilizadora que emana do grupo e se plasma num projeto de afirmação ou missão, em que a inovação e a superação das debilidades e pontos fracos são os elementos catalisadores da transformação. Na mesma linha, Bolívar (2012: 15) considera que, após décadas de análise e investigação da natureza das mudanças, as reformas e inovações na educação configuram um processo complexo que não depende apenas de vontades individuais ou alterações estruturais, mas sim de um processo em que todos os intervenientes se envolvem “em dinâmicas de trabalho que permitem a autorrenovação da escola e, quando se institucionalizam, chegam a fazer parte, então de forma sustentável, da sua cultura organizativa”.

2.3.1. Os coordenadores de departamento como lideranças intermédias

Num contexto de descentralização e autonomia das instituições educativas, os departamentos curriculares assumem particular importância, tendo em conta a tão desejada partilha de poderes e distribuição de competências, entre as diferentes lideranças nos estabelecimentos de ensino, num contexto em que estes se pretendem assumir como centro das políticas educativas.

Entendemos, deste modo, ser importante procedermos a uma análise evolutiva do percurso das políticas de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos escolares, em termos cronológicos e normativos, a partir da revolução de abril de 1974, até ao presente.

A passagem para o regime democrático determinou uma profunda mudança política com impacto em toda a sociedade portuguesa e, em particular no sistema educativo, promovendo a participação de toda a comunidade escolar e meio envolvente, tendo surgido “dos mais diversos quadrantes, propostas de novas atitudes educativas e de inovação pedagógica, numa tentativa de implicar os diferentes participantes na vida escolar” (Martins, 2001: 13), deixando-se de lado

as políticas centralizadoras e controladoras do Estado Novo. A este propósito, Barroso (2003: 65) reforça que "a evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime em 25 de Abril de 1974".

Sendo a autonomia um dos pilares incontornáveis das políticas educativas em Portugal constituindo um discurso dominante nas últimas décadas, ela surge como "(...) a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo" (art.º 2º do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro). Azevedo (2012), por seu lado, considera-a sobretudo uma questão política, que abrange as escolhas curriculares, a organização do ensino e das aprendizagens e a inserção das escolas nas suas comunidades, acrescentando ser

um elemento instrumental e não uma finalidade das políticas públicas de educação; ela serve (ou não) quer uma estratégia de responsabilização de todos os acores sociais pela educação de todas as pessoas, em cada território, quer uma organização eficiente e eficaz da administração da educação, ao serviço da sua equidade e qualidade

(Azevedo, 2012: 1)

Contudo, o mesmo autor reconhece um percurso evolutivo no que à autonomia diz respeito, constatando

- a) a criação de órgãos escolares consultivos e deliberativos, que tem conduzido a uma maior participação local, constitui um processo social que vai produzindo experiência de participação política na vida da sua comunidade, por parte de vários atores locais, mormente através da direção das escolas e dos conselhos municipais de educação;
- b) é cada vez maior a representação de pais, autarcas e associações culturais e outros interesses locais na gestão concreta da vida de uma escola/agrupamento, face à representação dos professores, que inicialmente era dominante (falamos de representação, com todas as fragilidades inerentes aos níveis de exercício do poder);
- c) as escolas (e não apenas os diretores) aprendem a conceber e a realizar um projeto educativo próprio, cada vez mais por si sós, com uma autonomia mais conquistada do que decretada

(ibidem: 3)

O período inicial do regime democrático ficou marcado por alguma indefinição e perturbação sendo caracterizado por práticas e ações organizacionais, a maioria das quais, à

margem da iniciativa e do controlo do aparelho político e administrativo central, identificadas por Lima (2006) através de:

afastamento de reitores e diretores, que ocorreu em diversas escolas, e a sua substituição por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados, a abertura à participação de professores, alunos e funcionários, o recurso à ação das assembleias gerais e, especialmente, dos plenários de professores (estes, em muitos casos, os verdadeiros órgãos de direção escolar), a tomada de decisões em múltiplas áreas, incidindo sobre manuais e textos de apoio, conteúdos curriculares, formas de avaliação, calendário escolar, regras de comportamento (...)

(Lima *et al.*, 2006: 12)

Este período de instabilidade também caracterizado pela existência de um “elevado número das práticas organizacionais escolares que divergiam do padrão tradicionalmente imposto” (Lima *et al.*, 2006: 13), possibilitando a consagração de princípios básicos de uma governação democrática e autónoma das escolas, não terminou com a publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio nem com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, tendo sido o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, conhecido como o diploma da *gestão democrática*, a regulamentar o exercício do poder nas escolas com o principal objetivo de proceder à normalização da vida nas escolas, podendo-se ler, no seu preâmbulo que,

...é tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses coletivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental

(Decreto-Lei n.º 769-A/76)

Lima *et al.* (2006) consideram que as disposições constantes deste diploma legal, embora garantindo o princípio democrático da eleição dos órgãos colegiais de gestão das escolas, resultou numa clara inibição da autonomia praticada, consagrando um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas.

Este diploma define a constituição de grupos e subgrupos de disciplina ou especialidade, com o objetivo de “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas

ao ensino das respetivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver atividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos diretivo ou pedagógico” (art.º 26º do Decreto-Lei n.º 769-A/76) e consagra a existência da figura de um delegado de grupo disciplinar com assento no Conselho Pedagógico, a quem cabia coordenar e orientar o grupo disciplinar, definindo como requisitos necessários para o exercício do cargo a formação científica e pedagógica, o espírito de iniciativa, a capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas, como se pode constatar no seu artigo 29º:

1. Compete ao professor delegado no conselho pedagógico de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, bem como a direção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho diretivo, pelo património que lhe esteja confiado.
2. Nos casos em que reconheça conveniente, o conselho diretivo pode atribuir a responsabilidade da direção de instalações próprias a um outro professor, ouvida a comissão dos docentes da respetiva disciplina ou disciplinas

(art.º 29º do Decreto-Lei n.º 769-A/76)

Com a designada gestão democrática das escolas que vigorou durante cerca de vinte anos, foi possível concluir que as

práticas democráticas, descentralizadas e de tipo autonómico foram afastadas, a participação ativa dos atores escolares foi obstaculizada, a integração comunitária das escolas foi muito dificultada. O normativismo continua a representar um pressuposto político-administrativo nuclear, a prática de «infidelidades normativas»

(Lima *et al.*, 1992: 16)

concluindo-se que, “embora imbuído do espírito de democraticidade e participação dos momentos iniciais, principalmente através da eleição de um órgão colegial de gestão (conselho diretivo), esvaziou os poderes de direção que as escolas tinham conseguido na sequência das mudanças provocadas pelo 25 de abril” (Martins, 2001: 14). Na mesma linha de análise se encontram outros autores (Boavida, 1984; Sanches, 1987; Barroso (coord.), 1998; Clímaco *et al.*, 1988; Barroso, 1991), considerando, de uma forma geral, que

(...) o normativismo continua a representar um pressuposto político-administrativo nuclear, o controlo dos aparelhos centrais e regionais é crescente e a incapacidade destes para corrigir de forma

inteligente e célere os erros, inevitavelmente maiores e mais frequentes, que cometem é diretamente proporcional ao grau de controlo burocrático que insistem em continuar a exercer

(Lima, 2006 *et al.*: 16)

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foram definidos os princípios a que deveria obedecer a administração e gestão educativa ao nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento, que contribuiriam para a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços.

Na sequência da LBSE, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, referente à reforma da administração da educação, em particular à questão da autonomia das escolas. Este normativo é apresentado com o claro objetivo de inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.

Formosinho e Machado (2000: 46) consideram que, a partir do Decreto-Lei n.º 43/89, cada escola teve a possibilidade de aprofundar as suas margens de autonomia, enumerando um conjunto de atividades que estas passaram a poder desenvolver:

definir algumas políticas de alocação de professores e alunos e gestão dos tempos letivos e de ocupação dos espaços; organizar e oferecer atividades de complemento curricular, de animação socioeducativa, de ocupação de tempos livres ou de desporto escolar; gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projetos pedagógicos; proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de ação educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo; conseguir autofinanciamento e gerir as receitas geradas pela prestação de serviços na escola; adquirir bens e serviços e proceder à execução de certo tipo de obras; estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação

(Formosinho & Machado, 2000: 46)

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, apresenta um novo modelo de administração, direção e gestão das escolas a todos os estabelecimentos dos diferentes níveis educativos, permitindo a emergência de novas formas de organização e administração das escolas sem abolir aquelas que já existiam passando, desta forma, a coexistirem diversas formas de gestão e administração escolar, um órgão de direção e um órgão de gestão de carácter unipessoal, o diretor executivo.

Este diploma que consagrou o denominado *novo modelo de gestão*, foi alvo de duras críticas “não apenas quanto às suas soluções e configurações organizacionais, mas sobretudo quanto à política e administração centralizada que esteve na sua origem e que vigorou sempre ao longo da experiência, bem como à condução desta por parte da administração” (Lima *et al.*, 2006: 30).

A Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, que regulamentou o Decreto-lei n.º 172/91, definiu os departamentos curriculares, que se constituíram como estruturas de apoio ao conselho pedagógico com o objetivo de desenvolverem medidas de reforço da articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudos. O seu artigo 3º descreve as competências dos departamentos curriculares:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
- b) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- c) Apresentar ao conselho pedagógico proposta de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas;
- d) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- e) Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;
- f) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- g) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- h) Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como dos professores cooperantes na formação inicial;
- i) Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos, de direção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;
- j) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;
- l) Apresentar ao diretor executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas.

(art.º 3º da Portaria nº 921/92)

Para o perfil do chefe de departamento, o art.º 4º da mesma Portaria aponta para o requisito da profissionalização e, na sua eleição, dever-se-á ter em conta as competências pedagógica e científica assim como a capacidade de relacionamento e liderança.

É o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que introduz novas mudanças nos órgãos de gestão intermédia, elegendo a escola e o respetivo território educativo como centro das políticas educativas e da construção da sua autonomia

a partir da comunidade em que se insere e contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, tudo isto partindo do pressuposto que "o reforço da autonomia não deve [...] ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades", antecipando críticas a conceções de descentralização e autonomia de tipo liberalizante e privatista ou desregulador

(Lima, 2006 *et al.*: 38)

No seu art.º 3º a autonomia é definida como o "poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados". Relativamente à coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do supracitado Decreto-Lei, quer quanto às competências que lhes são atribuídas, quer quanto ao seu modo de gestão e organização, o Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de julho, determina a sua regulamentação, referindo que constituem competências do coordenador do departamento curricular,

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido

(art.º 5º do Decreto Regulamentar n.º10/99)

Os departamentos curriculares, enquanto estruturas de gestão intermédia, apesar da sua existência e regulamentação previstas no Decreto-Lei n.º115-A/98 e consequente regulamentação, ainda não se constituem como órgãos de importância reconhecida, tendo Castro (2010) defendido a pouca importância atribuída, pela legislação, a estas lideranças intermédias, quando comparada com as outras estruturas de gestão.

A nova estrutura organizativa das escolas regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 19 de janeiro (alterado pelos Decretos-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e n.º 137/2012, de 22 de abril) vem definir a figura de um órgão de gestão unipessoal e da ordenação curricular em seis departamentos. Este novo regime de autonomia, administração e gestão escolar pretende reforçar as lideranças intermédias, podendo-se ler no preâmbulo do diploma legal que o mesmo visa "...criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa." (Decreto-Lei n.º 75/2008), defende-se, igualmente, o favorecimento da dimensão local das políticas educativas e da partilha de responsabilidade.

É neste sentido que se orientam alguns princípios que norteiam a administração das escolas, nomeadamente quando se fala em democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo e representatividade dos órgãos de administração e gestão das escolas, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 75/2008), o que estabelece um maior envolvimento dos parceiros sociais na gestão dos estabelecimentos escolares e na conceção dos respetivos projetos educativos.

Da flexibilização do sistema de ensino público através da afirmação de propósitos de descentralização e autonomia dos estabelecimentos de ensino, espera-se que se desenvolvam intervenções educativas assentes, quer nas iniciativas individuais, quer em parcerias e pactos de cooperação de âmbito local entre escolas, municípios e entidades privadas, possibilitando a emergência de uma efetiva cultura de diversidade.

Este normativo constitui uma importante rutura com a dimensão da colegialidade do órgão de gestão e introduz, com carácter vinculativo, um órgão unipessoal na figura do diretor da

escola, apontando-se a procura de escolas organizacionalmente eficazes e promotoras do sucesso escolar como fundamento para a conceção de um modelo de liderança unipessoal, potenciador de um forte sentido de pertença e de identidade organizacional, fatores estes considerados centrais para a eficácia e excelência escolar que personificam “a qualidade competitiva e funcional face aos ditames de uma economia de mercado globalizada (Torres & Palhares, 2009: 81).

Os departamentos curriculares são considerados estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, cujo coordenador é um professor eleito pelos seus pares de entre um conjunto de três nomes propostos pelo diretor, podendo ser exonerado sempre que o mesmo o considere. A constituição dos departamentos visa, designadamente:

- a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- 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. 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

(capítulo IV, ponto 2 do art.º 42º do Decreto-Lei n.º 75/2008)

Com este diploma, os coordenadores de departamento curricular, considerados gestores de nível intermédio, viram alargadas as suas competências, designadamente ao nível da gestão, supervisão, liderança e avaliação, desempenhando tarefas de coordenação, de apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos elementos que coordenam. Segundo Oliveira (2000), o gestor intermédio é entendido como

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)

Os coordenadores de departamento curricular assumindo-se, portanto, como gestores intermédios, detêm um importante papel de relevo nas escolas, ao nível pedagógico, curricular,

de acompanhamento, orientação e avaliação profissional, como se encontram definidos nas suas competências, tendo, necessariamente, de assumir o exercício de liderança e revelar capacidade comunicativa numa dimensão reflexivo-colaborativa, sem as quais não conseguirão mobilizar os professores que coordenam, no prosseguimento dos ideais educativos.

Por outro lado, colaboram com os órgãos de gestão, participam na elaboração dos principais instrumentos orientadores da escola, o projeto educativo, o projeto curricular de agrupamento, o plano anual de atividades e o regulamento interno, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da instituição educativa. Como líderes de uma equipa, cumpre-lhes definir prioridades, delinear estratégias e mobilizar todos os elementos dessa equipa, de modo a servir os interesses da comunidade educativa, em colaboração com outros órgãos de gestão, em particular com o diretor e o Conselho Geral.

O seu papel contribui, conjuntamente com outros órgãos de gestão, para o aperfeiçoamento profissional dos vários intervenientes no processo educativo, através do trabalho colaborativo, das reflexões conjuntas, do acompanhamento e orientação que prestam, da monitorização de todo o trabalho, podendo ser considerados como promotores do desenvolvimento de pequenas comunidades de aprendizagem profissional.

Deste modo, verifica-se que os normativos legais procuram consolidar a função do coordenador atribuindo-lhe um papel impulsionador e de acompanhamento do desenvolvimento profissional e organizacional reforçando a sua liderança, indo ao encontro de vários especialistas como Day (2001); Whitaker (2000); Fullan, (2007); Barroso (2000) e Bolívar (2012) entre outros que defendem a necessidade de renovação das escolas e dos professores no sentido de responder a novas exigências com que estes se deparam e a dificuldades sentidas/experimentadas nos seus contextos de trabalho.

Barroso (2000), a respeito dos professores que exercem cargos de liderança, refere que os mesmos deverão concentrar-se no desenvolvimento da capacidade de melhorar e transformar as práticas, numa dinâmica de interajuda e numa perspetiva pedagógica. Da mesma forma, Costa (2000) salientando o facto das escolas, por excelência, serem locais de aprendizagem, considera fundamental que o sejam também no que diz respeito à aprendizagem de verdadeiros processos de participação democrática. O fator chave da liderança assenta na construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança (Whitaker, 2000) na medida em que é um processo interativo onde se exprimem valores e ideias através dos quais os líderes regulam a mobilização das vontades individuais na ação coletiva (Sarmiento, 2000). A inovação centra-se nas escolas, nas salas de aula e nas

práticas dos professores e agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes (Fullan, 2007). Nesta linha, Oliveira e Courela (2013) argumentam que a inovação pode promover a reflexão-ação levando ao questionamento e procura de mudanças nas práticas. Também Lima (2002) considera que a colaboração profissional é entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. Assim, a função do coordenador de departamento assume-se fundamental na criação de espaços e tempos de diálogo, na promoção do trabalho de grupo, no incentivo à inovação, na reflexão sobre estratégias pedagógicas a adotar e no planeamento das atividades educativas.

2.4. Investigações desenvolvidas no âmbito das lideranças intermédias dos DC

Um estudo de caso realizado por Pires (2012), relativo à tomada de decisão e comunicação em departamento curricular num Agrupamento de escolas, teve como um dos objetivos de investigação estudar as competências atribuídas aos departamentos curriculares e coordenadores de departamento. Foi aplicado um questionário ao pessoal docente e realizadas entrevistas aos coordenadores de departamento e diretor do agrupamento. Da análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário constatou que a maioria dos inquiridos concorda com a seleção do coordenador pelo diretor e os critérios a serem tidos em conta mais selecionados foram a capacidade de liderança (setenta e nove por cento), a facilidade de se relacionar com os outros ou com as estruturas educativas (setenta por cento) e a capacidade de resolver problemas e ou conflitos (cinquenta e nove por cento). Nas respostas dos inquiridos e dos coordenadores parece haver consonância relativamente aos critérios que consideraram essenciais para o desempenho do cargo em questão destacando-se, nas entrevistas, o dinamismo, experiência e liderança; promoção da cooperação entre os docentes; disponibilidade para apoiar os docentes e estimular a participação com crítica e sugestões.

Num outro estudo realizado por Cabral (2009), sobre as funções supervisivas dos coordenadores do departamento de línguas, foi solicitada a opinião dos coordenadores sobre, entre quinze critérios apresentados, os cinco considerados mais importantes a ter em conta na seleção de um coordenador de departamento. Nas duas escolas onde se realizou o estudo, a

capacidade de liderança foi assinalado como o mais importante critério destacando-se, ainda, a capacidade de gestão de conflitos, a facilidade de relacionamento com os outros e o conhecimento profundo da escola. A opinião dos professores coincide, nomeadamente, na valorização da capacidade de liderança (embora com mais expressão numa das escolas) e competências ao nível do relacionamento interpessoal (capacidade de resolução de problemas, poder de comunicação, facilidade de relacionamento com os outros). Ambos os coordenadores do departamento de línguas das duas escolas atribuem menos importância à antiguidade, e importância reduzida à formação específica no desempenho do cargo.

O estudo realizado por Abelha (2011), considerando que as estruturas de gestão curricular intermédia como o departamento curricular assumem uma importância determinante na promoção e desenvolvimento de práticas de colaboração docente, apresenta como principal objetivo de investigação a análise e o aprofundamento do conhecimento sobre as condições facilitadoras, bem como os fatores que se revelam como obstáculos ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente no contexto dos referidos departamentos curriculares. Este estudo com questionário aplicado a 2718 professores que, no ano letivo de 2006/2007, lecionavam a área curricular das ciências físicas e naturais em 297 escolas públicas de ensino básico com 2º e 3º ciclos da região de Aveiro, afetas à Direção Regional de Educação do Norte, conclui pela existência, de forma predominante, de uma cultura docente fortemente individualizada, balcanizada e burocratizada, constituindo um forte obstáculo ao desenvolvimento de dinâmicas de trabalho docente sustentadas e adequadas às necessidades dos alunos, sugerindo que o desenvolvimento de práticas de colaboração entre os docentes não é consequência de uma ação espontânea e voluntária dos mesmos mas antes resultado de imposição externa, quer a mesma se verifique por via normativa ou por determinação dos órgãos de gestão de topo. A autora conclui ainda que o estabelecimento de uma cultura colaborativa docente implica profundas transformações ao nível da cultura escolar e a existência de práticas de autonomia contextualizadas pelos projetos educativos.

Ainda num outro estudo desenvolvido por Sanches (2009), os professores associam a liderança colegial a uma visão sistémica, social e política da profissão e à influência que exercem, não apenas na sala de aula mas também nas políticas e práticas da escola. Definiu-se liderança através de um conjunto de *habitus* e normas profissionais: ação autónoma e interdependente dos professores, capacidade de intervenção na escola, comunicação orientada para novas aprendizagens individuais e colegiais, incentivo à mudança e melhoria de práticas, auto e heterocrítica reflexiva, apoio a colegas na resolução de problemas, partilha dos saberes

profissionais e empenhamento e melhoria da escola. Na opinião dos docentes, a liderança dos professores tende a restringir-se, formalmente, à coordenação dos departamentos, grupos disciplinares ou conselho pedagógico, ou esporadicamente, à resolução de situações disciplinares.

No âmbito dos estudos sobre liderança, Sanches e Dias (2015) elaboraram um estudo num agrupamento inserido num território educativo de intervenção prioritária, com o objetivo de identificarem as contingências e imperativos inerentes ao processo de implementação de um programa TEIP. Este estudo, relativamente a estas contingências e imperativos, permitiu a conclusão de diversos aspetos que destacamos, (i) forte motivação para prosseguir uma política interna de reestruturação organizacional e pedagógica, para atingir os objetivos e alcançar as metas propostas, (ii) a liderança adotou novas perspetivas de governação, enfatizando a performatividade, o cumprimento dos compromissos assumidos do programa TEIP e a quantificação das respetivas metas, (iii) a difusão de normas de exigência e rigor avaliativo das aprendizagens, bem como o reforço dos processos de monitorização resultados académicos, (iv) o incentivo para uma maior colegialidade profissional e formas diferenciadas de supervisão dos professores. Por outro lado, o estudo mostrou existirem resistências iniciais à eliminação de hábitos enraizados nas culturas profissionais e de escola, destacando-se, neste aspeto, a resistência dos coordenadores de departamento em permitirem a supervisão na sala de aula, alinhada com a prevalência de uma cultura de profissional fechada, de cariz individualista, que impede a escola e os professores de beneficiarem de práticas colegiais favoráveis à mudança.

Na opinião de Lima (2008) uma forma de verificar se os coordenadores de departamento, líderes formais, exercem, de facto, uma liderança profissional capaz de estimular o crescimento profissional dos seus colegas e de ajudar a criar e cultivar culturas colegiais nos seus departamentos é conhecer a opinião dos professores sobre o impacto destes líderes no seu desenvolvimento profissional. Uma abordagem complementar é examinar os padrões reais de interação dos coordenadores de departamento com os colegas e as redes profissionais que se estabelecem. Evidenciando diversas conceções de liderança profissional, Lima (2008) refere que os professores se tornam líderes quando influenciam o desenvolvimento profissional e a prática dos colegas e quando estes os reconhecem como influentes e manifestam abertura nesse sentido. Baseando-se no pressuposto de que o principal meio através do qual a liderança partilhada é exercida nas escolas é a interação social com os colegas, estudou doze departamentos curriculares e, a partir das perceções dos professores, identificou e designou quatro configurações distintas de liderança: (i) liderança formal focalizada, assinalada em

quatro departamentos curriculares onde o coordenador era reconhecido pelos pares como sendo importante para o seu desenvolvimento como profissionais; (ii) liderança múltipla, evidenciada em cinco departamentos curriculares e onde, a par da influência do coordenador, existiam outros professores considerados igualmente determinantes no seu desenvolvimento profissional; (iii) liderança informal alternativa, reconhecida num dos departamentos, sobressaindo o facto de o coordenador ser visto como um ator secundário e o papel de liderança profissional ser levado a cabo informalmente por outro professor que, oficialmente, não tinha essa função e (iv) vazios de liderança onde, nem o coordenador nem qualquer outro professor eram percebidos pelos pares como significativos ou influentes no seu desenvolvimento profissional.

Não obstante estas conclusões, o autor considera que, só observando as reais interligações entre os professores podemos detetar se a liderança é de facto distribuída. Outra conclusão a que chegou foi que, enquanto a nível cognitivo as evidências recolhidas nos vários departamentos curriculares sugeriam a presença de padrões de liderança distribuída, na prática, pouca liderança profissional parece ter lugar, por parte dos líderes formais ou outros emergentes, em áreas importantes como troca de materiais de ensino, construção de materiais e planificação conjunta de aulas. Nestes departamentos curriculares a densidade das redes de interação eram baixas nestes três tipos de interação profissional o que indicia que, embora se tenha percebido uma configuração de liderança, a maioria dos professores líderes não são eficazes na criação de uma cultura onde a colaboração profissional seja frequente.

O mesmo autor questiona-se ainda sobre a existência de tão pouca liderança profissional nestas escolas em estudo e adianta alguns aspetos a serem considerados, nomeadamente, a escolha do coordenador nem sempre ser feita atendendo a critérios de ordem profissional ou pedagógica; este aspeto leva a que, por vezes, não lhes sejam reconhecidas capacidades de intervenção e avaliação da atividade profissional de outros. Outros aspetos são enunciados, tais como: i) a existência de uma cultura de isolamento profissional que ainda prevalece em alguns departamentos curriculares e que pode constituir-se obstáculo ao exercício de uma liderança profissional; ii) a existência aparente de uma certa tensão entre o desejo de garantir a conformidade com um conjunto de normas do departamento e o respeito pela autonomia individual que, na opinião do autor, pode evidenciar-se quando o coordenador não possui, formalmente, legitimidade profissional para intervir diretamente no desempenho dos colegas; iii) nos departamentos curriculares os coordenadores nem sempre possuem formação nem treino sobre “liderança” e, muitos podem, simplesmente, iv) não ter capacidade de encontrar a

melhor forma de estimular os colegas no que respeita ao desenvolvimento profissional. Outros fatores são acrescentados como a falta de tempo para se dedicarem a assuntos do departamento curricular, o excesso de trabalho e a desmotivação dos membros do departamento (Lima, 2008). O autor conclui alertando para a importância de refletir sobre o papel e a eficácia dos líderes no desenvolvimento da colaboração e aprendizagem conjunta.

Lima (2002) refere que uma das críticas apontadas à falta de colaboração se prende com a inexistência de ligações pessoais que favoreçam a interação colegial nas escolas e, em oposição à colegialidade mandatada, deveria ser possível aos professores escolherem os parceiros com quem desejam desenvolver o seu trabalho em conjunto. No entanto, acrescenta tratar-se de um fenómeno bem mais complexo uma vez que, em alguns departamentos curriculares, embora existam laços de amizade, os professores interagem muito pouco sobre assuntos profissionais. Por outro lado, quando os docentes “trabalham em conjunto com os seus parceiros favoritos têm por vezes tendência para se restringirem a tipos muito restritos e exclusivos de associação que muitas vezes confirmam a natureza fragmentária das suas culturas profissionais” (Lima, 2002: 182). Assim, o fomento de oportunidades para a interação colegial (se desejada) poderia passar pela “dissolução ou flexibilização das fronteiras interdepartamentais” e o desenvolvimento de programas de ação e formação visando incrementar os níveis de confiança entre os membros do corpo docente e a aceitação da diversidade existente no local de trabalho. Na promoção destes processos, as direções e os líderes têm uma responsabilidade particular uma vez que “detêm o poder de fomentar ou de reduzir as oportunidades de interação no interior das suas organizações” (ibidem: 183).

Com efeito, a colaboração é um processo complexo que exige orientações por parte das lideranças que incluam determinadas condições que facilitem a sua concretização. Como sublinham Fullan e Hargreaves (2001) a construção de culturas colaborativas

implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar [...] Claro que não emergem espontaneamente ou por si próprias, exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores...intervenção que apoia e facilita e cria oportunidades para os professores trabalharem em conjunto no seu horário de trabalho. Não impõem o apoio colegial e parcerias: promovem-nos e facilitam-nos.

(Fullan & Hargreaves, 2001: 99)

Para Bolívar (2012: 78) “é necessário criar contextos comunitários de colaboração entre os professores, que permitam a aprendizagem da organização, ao incrementar o saber

profissional mediante o intercâmbio com os seus colegas”. O autor acredita que nas circunstâncias atuais, o primeiro passo por parte da gestão será estabelecer dispositivos que possibilitem a criação de processos de trabalho conjunto, tendo por base os projetos educativos definidos, revendo o planeado em função da prática. As preocupações formais do projeto institucional deverão configurar-se numa resposta coerente às necessidades atuais, mobilizando os membros do estabelecimento de ensino e orientando a tomada de decisões, de modo articulado, em torno de objetivos traçados no sentido da resolução dos problemas detetados. Neste sentido, Bolívar (2012) argumenta que “a direção, mais do que planificar e organizar, é orientada de modo a promover dinâmicas que estimulem a interação e trabalho conjunto. À sua maneira, seria uma forma de gerar capacidade interna para a mudança e liderança distribuída” (Bolívar, 2012: 78). No entanto, o autor reconhece que o exercício desta liderança apresenta dilemas e tensões uma vez que, se por um lado é desejável que a liderança seja partilhada, em última análise, atribuem-se aos líderes a responsabilidade do funcionamento da escola. Será necessário ajustar, num contexto instável, “a pressão para fazer as coisas e o apoio para realizá-las” (ibidem: 78).

Capítulo III – As comunidades de aprendizagem profissional

3.1. Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)

O impacto da globalização e as rápidas mudanças sociais requerem novas formas de organização e novas abordagens de ensino. Como referem Stoll, Bolam, McMahon, Wallace e Thomas (2006), o sucesso num mundo em crescente complexidade e mudança parece exigir o trabalho de comunidades escolares numa aprendizagem mútua visando a mudança e a melhoria na aprendizagem.

A construção do conhecimento e a ideia de aprendizagem fazem emergir um novo paradigma de formação profissional, atribuindo cada vez mais importância às comunidades de aprendizagem e aos seus processos colaborativos em que se fundamentam, os quais, indissociáveis da aprendizagem em comunidade, relativizam a ideia de aprendizagem como processo individual ou mesmo interindividual, para passar a ser um processo partilhado e social.

As comunidades de aprendizagem surgem, deste modo, como forma de combater as duas formas de culturas escolares identificadas por Hargreaves *et al.* (2001), a cultura do individualismo, em que os professores trabalham isolados, e a cultura balcanizada, em que os professores trabalham em subgrupos relativamente isolados uns dos outros, competindo entre si.

Neste cenário, apresentaremos a noção de comunidade de aprendizagem profissional e o seu desenvolvimento como uma forma de organização das escolas para a aprendizagem dos professores. Este movimento, que resulta do questionamento sobre o fracasso das reformas educativas, surge com o sentido de mudar as escolas para melhor e tem vindo a ser objeto de investigação desde os anos 90 do século XX (Harris, 2011).

3.1.1. Raiz e significado(s)

A investigação efetuada em torno das comunidades de aprendizagem profissional (CAP), embora reduzida em muitos países, sugere terem um impacto positivo na melhoria da escola. Stoll *et al.* (2006) fazem uma revisão da literatura sobre este assunto dedicando-se a questões como o conceito de CAP, o que as torna eficazes, que processos podem ser usados para a sua

criação e desenvolvimento e se as mesmas são sustentáveis. No que diz respeito ao conceito, embora o mesmo apareça em diferentes contextos, existe consenso quando se refere a um grupo de pessoas “sharing and critically interrogating their practice in as ongoing, reflexive, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way” (Stoll *et al.*, 2006: 223).

As comunidades de aprendizagem profissional têm suporte nas teorias da aprendizagem, que a assumem como participação social e entendem a participação não só como o envolvimento com determinadas pessoas em certas atividades, mas como um processo mais abrangente de ser participante ativo nas práticas das comunidades sociais e construir identidades em relação a essas comunidades (Wenger, 1998). O conhecimento está distribuído e resulta da atividade, contexto e cultura na qual se desenvolve e revela. Para Wenger, McDermontt e Snyder (2002) uma comunidade de prática consiste num grupo de pessoas que têm uma preocupação, um conjunto de problemas comum e através da sua interação aprofundam os seus conhecimentos e experiências, sendo a negociação de significado fundacional. O conceito de prática é aqui essencial pois é através dela que a aprendizagem se realiza. Uma comunidade de prática baseia-se em objetivos comuns, envolvimento mútuo e partilha de modos de fazer. Como comunidade de prática, os profissionais partilham o conhecimento que constroem sobre as boas práticas de ensino e, ao mesmo tempo, a ação comum confere uma identidade aos docentes (Bolívar, 2012).

Stoll *et al.* (2006) advogam que a ideia de questionamento, reflexão e auto-avaliação nas escolas não é nova. Para Dewey (1929, apud Stoll *et al.*, 2006) “[...] educational practices provide the data, the subject matter, which forms the problems of inquiry” e igualmente Stenhouse (1975), por sua vez, defendia que os professores deveriam assumir-se como investigadores na escola e na sala de aula e também Shön (1983) referenciava o conceito de prático reflexivo.

Na perspetiva de Bolívar (2012) trata-se de configurar os estabelecimentos de ensino como espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes e, tendo em conta a especificidade dos contextos, reexaminar a proposta do modelo comunidades de aprendizagem profissional. Para tal, torna-se necessária uma transformação da cultura escolar individualista numa cultura de colaboração promovendo relações comunitárias e um sentido de trabalho em comunidade. A capacitação das escolas implica o envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisões para a melhoria, transformando a escola numa unidade básica de mudança e inovação com influência na aprendizagem e formação dos alunos bem como no apoio dos professores, agentes de mudança.

O mesmo autor adverte que não deve esperar-se a melhoria através de exigências externas, defendendo que o modelo assente nas comunidades de aprendizagem profissional pode desenvolver essa desejável capacidade interna de mudança das escolas. A inovação e formação contínua dos professores são processos paralelos se pensarmos que o ensino inovador pressupõe a aprendizagem de novas ideias e formas de ensinar sendo intrínseca ao próprio desenvolvimento curricular.

Isto implica, a perceção dos professores como profissionais reflexivos, que investigam e partilham conhecimentos nos seus contextos naturais de trabalho e exige uma configuração contínua do estabelecimento de ensino – com os recursos e apoios necessários – como comunidade de aprendizagem profissional para os alunos, professores e a própria escola como organização.

(Bolívar, 2012: 128)

Não é possível manter continuamente a melhoria dos resultados dos alunos sem ter o suporte de uma equipa que desenvolva trabalho em colaboração ao nível da escola. Deste modo, torna-se fulcral desenvolver a capacidade interna de mudança da escola pois, de outro modo, a inovação e os esforços que os professores desenvolvem podem não ter efeitos e não serem sustentáveis. Reforçando a importância do modelo da comunidade de aprendizagem profissional, Bolívar (2012: 21) considera que “expandir a perspetiva da sala de aula na escola, como um todo, é um processo necessário, normalmente facilitado através da configuração do centro escolar como uma comunidade profissional de aprendizagem”.

Considerando que a melhoria da escola não surge de prescrições externas, é a escola que se tem de transformar numa unidade de mudança e inovação com resultados na aprendizagem e educação dos alunos e, igualmente, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Esta capacidade interna das escolas, ligada ao conceito de autodesenvolvimento, torna possível, com os devidos apoios, a resolução de problemas organizacionais ou didáticos. Bolívar (2012: 26) evidencia diversas dimensões do conceito “capacidade”, desde a motivação e habilidades às condições organizacionais e cultura, salientando que, para a sua construção deverão ser criadas e mantidas “as condições, cultura e estruturas necessárias, facilitar a aprendizagem e assegurar as relações e a sinergia entre as partes. A criação desta capacidade pode ser a base para sucesso de uma escola”.

Como se torna claro, a capacidade interna não pode depender apenas de uma pessoa, requer o envolvimento e desenvolvimento de uma capacidade de liderança por parte de todos,

mediante o desenvolvimento de oportunidades, condições e experiências que possibilitem a melhoria contínua de forma coletiva. Trata-se de um processo que só se torna eficaz se a escola aprender a detetar e corrigir os erros, se adaptar à mudança de forma a progredir de modo contínuo. Contudo, em geral as escolas estão mais direccionadas para “que os alunos aprendam, não para os que nela trabalhem aprendam a fazê-lo melhor” (Bolívar, 2012: 31). Isto significa que para além de processos internos, há a necessidade de que os contextos em que os professores trabalham sejam reestruturados e, deste modo, o seu próprio modo de trabalhar e interagir. Relativamente aos esforços necessários para essa aprendizagem, o autor considera que dependem de três condições:

o conhecimento apoiado por estratégias de aprendizagem sobre o modo de estabelecer uma visão e meios para estimular a discussão e autoanálise, a habilidade para estabelecer estruturas e processos que facilitem a partilha de informação: e a vontade de aprender coletivamente, como parte dos valores profissionais.

(Bolívar, 2012: 31)

Westheimer (2008) refere-se a comunidade de aprendizagem profissional como um grupo de professores especificamente focados na aprendizagem entre e com colegas, geralmente na escola, apresenta seis categorias que refletem objetivos comuns a investigadores e a responsáveis pelas reformas relativamente às comunidades de aprendizagem profissional. Assim, os educadores interessados em desenvolver comunidades de aprendizagem profissional esperam (i) melhorar as práticas profissionais visando a aprendizagem dos alunos; (ii) criar uma cultura de questionamento intelectual valorizando as ideias dos professores e alunos; (iii) desenvolver a aprendizagem dos professores sobre liderança e gestão escolar; (iv) promover a aprendizagem profissional entre professores no início de carreira; (v) reduzir a alienação como condição prévia para a aprendizagem profissional e (vi) procurar justiça e democracia. No entanto, o autor reconhece a dificuldade em desenvolver essas comunidades devido à estrutura demasiado fechada das escolas, às exigências da profissão e ao próprio dia a dia escolar que não facilita a reflexão e práticas colaborativas.

A propósito da “profissionalização” do trabalho dos professores, Kruse, Louis e Bryk (1994), considerando a escola como comunidade de aprendizagem, discutem as condições e os recursos que tornam possível o desenvolvimento de uma comunidade profissional, considerando necessário que se foque na aprendizagem dos alunos, na prática reflexiva,

colaboração e partilha de valores. Defendem, neste contexto, que o foco da mudança deve ser a escola se se pretende melhorar a educação. Além disso, referem como desejáveis condições estruturais, designadamente, tempo para encontros e conversas, proximidade física, estruturas de comunicação e suficiente autonomia profissional. Conceber a escola como uma tarefa coletiva é transformá-la num lugar onde se analisa, discute e reflete, em conjunto, sobre o que está a acontecer e sobre o que se pretende alcançar. É partilhada a convicção de que se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações profissionais e pessoais, e, também, as dificuldades e problemas existentes no ensino. Assim, como destacam os autores, a colaboração entre colegas, o escutar, o partilhar de experiências podem representar uma via privilegiada para alcançar uma comunidade de aprendizagem profissional. Promover a mudança educacional como resolução dos problemas significa a construção contínua de comunidades de aprendizagem.

Morrissey (2000) sublinha que uma “comunidade de aprendizagem profissional” partilha o propósito de melhoria dos resultados dos alunos. Todos os membros da mesma investem na aprendizagem e mudança necessárias para satisfazer as necessidades dos estudantes no sentido de lhes permitir alcançar elevados níveis de aprendizagens. Na mesma linha, para Dufour e Eaker (1998), um dos benefícios dessas comunidades de aprendizagem prende-se com o incentivo à reflexão nas escolas e sobre a sua capacidade coletiva para atender às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

A reflexão e revisão conjunta da própria prática são, portanto, aspetos essenciais para que essas comunidades fomentem a sua própria satisfação e efetividade como profissionais, em benefício dos alunos (Bolívar, 2012). De acordo com este autor, os atributos ou características que transformam um grupo de pessoas que trabalham juntas, numa comunidade de aprendizagem profissional englobam valores e perspetivas partilhadas, responsabilidade coletiva para melhoria da educação, aprendizagem focalizada nos resultados educativos dos alunos e na melhoria das competências dos professores; implica ainda colaboração e desprivatização da prática, aprendizagem profissional a nível individual e de grupo, abertura, redes e alianças, inclusão, confiança mútua, respeito e apoio. Neste contexto, toda a equipa está envolvida e valoriza a melhoria da aprendizagem profissional dando lugar a um conjunto de atividades que conduzem a esse objetivo. É desenvolvida uma prática reflexiva mediante a indagação e investigação do ensino e aprendizagem (por exemplo, observação mútua, autoavaliação, investigação-ação), analisando a informação obtida e utilizando-a para a melhoria.

No artigo citado anteriormente, Kruse, Louis e Bryk (1994) apresentam cinco elementos críticos que tornam as comunidades profissionais fortes: um diálogo reflexivo, desprivatização da prática, focalização coletiva na aprendizagem dos alunos, colaboração e partilha de normas e valores. Posteriormente, identificaram dois fatores condicionantes, um estrutural, relacionado com o tempo disponível, proximidade física, papéis de ensino interdependentes, capacitação dos professores (*teacher empowerment*) e autonomia escolar, e outro, recursos humanos e sociais que incluem abertura ao desenvolvimento, confiança e respeito, capacidade, apoio por parte da liderança, entre outros. Mais tarde Fullan (2007) retoma estes aspetos, referindo-se à cultura de escola.

Little (2002, apud Stoll *et al.*, 2006) analisou registos de interação entre professores para investigar práticas de comunidade profissional no dia-a-dia da escola tendo proposto, no sentido de explorar as relações entre comunidades de professores, o desenvolvimento profissional e melhoria na prática, um esquema conceptual organizado em torno de três aspetos principais: (i) representação da prática, procurando saber como é conhecida e partilhada a prática da comunidade, por exemplo, por conversas, gestos e recursos materiais, (ii) orientação da prática, indagando se o trabalho coletivo entre professores impulsiona a qualidade do ensino e aprendizagem e de que forma a interação proporciona, ou não, oportunidades de aprendizagem e (iii) normas de interação, procurando saber como estão organizadas a participação e interação e de que forma potencia a aprendizagem do professor e melhoria da prática.

Na mesma linha de aprofundamento sobre as comunidades profissionais, Stoll *et al.* (2006) identificam uma lista de características que incluem partilha de valores, responsabilidade coletiva para a aprendizagem, colaboração focalizada na aprendizagem, aprendizagem individual e grupal, questionamento/diálogo profissional reflexivo, abertura/redes de comunicação/ inclusão e apoio/respeito e confiança mútuos.

Stoll *et al.* (2006) salientam a importância da liderança no desenvolvimento das CAP, nomeadamente na criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem embora salientando o facto de os diretores poderem apenas criar condições para que os professores trabalhem coletivamente, sem poder, no entanto, ter a certeza que o mesmo acontecerá. A liderança pode desempenhar um papel importante no que diz respeito à promoção da reflexão designadamente ao promover pesquisa e avaliação na escola, nos departamentos e de professores na sala de aula, adotar uma abordagem sistemática para a analisar e recolher dados e evidências ao longo do tempo, como por exemplo, resultados dos alunos e relatórios externos de inspeção e ao procurar investigação prática relevante, gerada por pesquisadores externos

(Stoll *et al.*, 2006). Do mesmo modo, Hargreaves e Fink (2007: 174) reforçam que “a finalidade última da aprendizagem e da liderança sustentável é que as escolas se transformem em comunidade de aprendizagem profissional autênticas e assertivas, que constituam células fortes permitindo a melhoria de todo o sistema educativo”.

Lima (2012: 174) salienta que a expressão “comunidades profissionais no ensino” tem vindo a ser utilizada de uma forma cada vez mais alargada na literatura com enfoque essencialmente, no que estas comunidades deveriam ser, ou sobre a necessidade de adoptá-las, mais do que “propriamente sobre o que são, na prática, ou até, se realmente existem, em que lugares e contextos”. Na opinião do autor, faltam estudos empíricos sobre as suas características e concretizações, alertando para a existência de grupos de professores ou organizações escolares que, não obstante o esforço em se apresentarem enquanto comunidade profissional, têm características de natureza essencialmente administrativa, restringindo-se basicamente à convivialidade direta ou através de redes comunicacionais fortemente centralizadas.

Estudioso desta problemática, o autor propõe critérios para que se possa considerar um grupo de professores enquanto comunidade baseados no que designa de estar, fazer, ser, sentir e perdurar em comum. Requer, portanto, uma comunicação e interação entre todos, em encontros presenciais ou fazendo uso das tecnologias, que sejam frequentes e, em termos profissionais, profundas e abrangentes. A esta comunicação deverá associar-se o desenvolvimento de práticas conjuntas, como a conceção e produção de materiais pedagógicos, a definição de planos de ação, produção conjunta de documentos estratégicos, entre outros. Cada um dos membros deverá sentir-se parte integrante de um todo com o qual se identificam e, por fim, uma comunidade só o é se perdurar no tempo permitindo a produção da cultura e a consolidação de uma identidade coletiva (Lima, 2012). No mesmo artigo, o autor apresenta e discute formas alternativas e concretas de definir e operacionalizar esta noção recorrendo ao contributo do campo da análise de redes sociais, tendo em conta que uma comunidade profissional é, no fundo, uma rede social de atores, no qual os membros interagem e trocam ideias ou materiais. Neste sentido, sublinha que “estes fluxos, valores, atitude, projetos e estratégias necessitam de ser medidos e estudados pois só assim podemos compreender esses fenómenos, classificá-los e perceber as suas consequências” (Lima, 2012: 196).

Bolívar (2012) considera importante, por um lado, determinar as dimensões e atributos críticos que configuram uma comunidade de aprendizagem profissional e, por outro, de que forma as culturas escolares poderão ser transformadas em lugares nos quais predominam as características consideradas. Em suma, refere que uma comunidade de aprendizagem surge

quando um grupo de pessoas com interesses e objetivos comuns participa e partilha a aprendizagem de forma contínua e sistemática e onde aprendem de modo cooperativo e colaborativo. Esta envolve uma reflexão pessoal e coletiva dos professores nomeadamente sobre os métodos de ensino para melhorar o seu trabalho, fazendo-o voluntariamente em conjunto. Para além disso, importa reter que:

[...] uma CAP respeita o direito à diferença dos seus membros, onde a individualidade não é individualismo, sem que isso impeça uma ação comum, pois a colegialidade é também uma virtude profissional. [...]. Dado que uma CAP, no final de contas, é uma comunidade humana, tem ciclos de progresso e de regresso, assim como os seus próprios estágios de desenvolvimento (começo, crescimento e maturidade).

(Bolivar, 2012: 137)

Valores como a confiança, a reciprocidade, colaboração e solidariedade assumem um papel preponderante e deverão estar na base das interações que se estabelecem entre os agentes de uma comunidade escolar uma vez que a CAP se sustenta num sentido de pertença e cooperação.

3.2. Desenvolvimento das comunidades de aprendizagem profissional

Após alguma descrença nas reformas educativas, passou a apostar-se na mobilização da capacidade interna de mudança das escolas, dos grupos e dos indivíduos como forma de melhorar a educação (Bolívar; 2012; Oliveira e Courela, 2013). A capacidade profissional coletiva é uma componente muito importante em qualquer processo de melhoria sustentável das escolas (Harris, 2011). O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional apontado como um meio para alcançar essa melhoria está ainda longe de estar ativo em muitas escolas. Existe, com efeito, um leque de obstáculos que se levantam a esse desenvolvimento.

Fullan (2007) aponta três razões para explicar a dificuldade no desenvolvimento das comunidades de aprendizagem profissional. Em primeiro lugar, por não ser valorizado nas reformas educativas que são por vezes inibidoras da colaboração; em segundo lugar, porque muitos professores consideram ainda arriscado abrir a porta da sala de aula a outros colegas e, por fim, a dificuldade no desenvolvimento em larga escala das CAP por se tratar de uma mudança de cultura que tem permanecido no último século. No entanto, o autor alerta para o

facto de, na sua opinião, as CAP não se constituírem como uma inovação a ser implementada, mas antes uma nova cultura a ser desenvolvida, sendo que o principal aspeto se prende precisamente com a transformação da cultura de escola. Por outro lado, adverte para o facto do termo se difundir muito mais rapidamente do que o próprio conceito que requer uma cuidadosa e persistente atenção. Por último, não podem ser consideradas apenas um fenómeno intraescola transformando-se em culturas colaborativas isoladas, estendendo-se a outras escolas, o que o autor denomina “*lateral capacity building*” (“capacitação lateral”) (Fullan, 2007: 167).

Jackson e Temperley (2007: 2) defendem o potencial da colaboração entre escolas, que até agora demonstraram bastante resistência, ao que os autores designam “*lateral learning*”, advogando que as escolas como unidades se tornam demasiado pequenas e isoladas para proporcionar uma aprendizagem profissional numa sociedade do conhecimento e num mundo interconectado. São necessárias redes de escolas pois a permeabilidade a uma aprendizagem vinda do exterior é crucial para a aprendizagem interna. Defendem o estabelecimento de relações entre comunidades profissionais em rede com outras que não estejam contribuindo para a aprendizagem profissional a uma maior escala, construindo a capacidade lateral.

Numa investigação de Lima (2002: 125), realizada em duas escolas secundárias portuguesas, em meados dos anos noventa, constatou-se a existência de constrangimentos à comunicação colegial e à partilha entre colegas especialmente entre docentes de departamentos distintos e, “muito especialmente, quando estavam em causa tipos de interação que necessitavam de uma base de prática conjunta e não de uma simples troca de impressões entre colegas”. O trabalho de Siskin (1992, apud Lima, 2002) mostra que os departamentos criam fronteiras no interior da escola e representam barreiras a eventuais padrões de interação ao nível do estabelecimento de ensino fazendo notar que nas sociedades ocidentais a organização interna das escolas secundárias se baseia num entendimento do conhecimento como um conjunto compartimentado de campos distintos (departamentos) tendo implicações importantes para a vida profissional dos professores. Nesse estudo, são destacados quatro aspetos críticos do departamento disciplinar nas escolas estudadas (E.U.A.) (i) representa a fronteira no interior da escola, (ii) é um local primário para interação social e identidade e comunidade profissionais, (iii) administrativamente tem uma descrição considerável sobre as decisões micropolíticas sobre o que e como os professores ensinam e (iv) enquanto categoria de conhecimento, influencia e enforma as ações do que os constituem.

Lima (2002) refere que, nas escolas portuguesas do ensino secundário, as divisões entre os grupos e os departamentos disciplinares são provavelmente as que têm maior impacto na

vida profissional dos docentes, sendo um dos fatores que conduzem, com maior probabilidade, à emergência de subculturas nas escolas.

Embora o sucesso de processos como a melhoria das escolas, a reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da liderança seja visto como estando, de algum modo, dependente da construção de relações colegiais positivas, não deixam de ter os seus críticos (Hargreaves, 1998). Em diversos países, ao mesmo tempo que se exalta a colaboração entre os docentes, as reformas educativas promovem a competição entre colegas pela obtenção de promoções, melhores níveis salariais e maior *status* (Lima, 2002).

Uma das limitações consiste no facto de as culturas de colaboração poderem ser de natureza limitada ou restrita, centradas em atividades como a partilha de recursos, materiais ou ideias, ou na planificação conjunta de unidades de estudo de um modo algo rotineiro, sem refletir sobre o valor o propósito ou as consequências daquilo que fazem, ou sem desafiar as respetivas práticas, perspetivas e pressupostos. Deste modo, como sublinha Hargreaves (1998: 219), “nestes caos as culturas de colaboração podem degenerar em culturas confortáveis e complacentes: a colegialidade pode ser reduzida à congenialidade”.

Um dos fatores críticos que inibem o desenvolvimento de culturas de colaboração docente poderá residir nas políticas de avaliação do desempenho, em vigor a partir de 2008 (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro), avaliação essa cuja responsabilidade recai na figura do coordenador do departamento curricular, assistindo-se de novo a um maior isolamento e individualismo na apresentação de projetos e na divulgação de práticas letivas, com particular reflexo nos espaços de reflexão conjunta dentro destas estruturas de liderança curricular.

De facto, esta situação é consequência do duplo sentido da avaliação que o atual modelo ainda mantém (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), a avaliação como desenvolvimento e a avaliação como controlo. Esta ligação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação traz uma certa “suspeição sobre a supervisão, porquanto a segunda conduz a uma classificação dos professores (...) e aparece muito associada à maximização dos resultados ou dos produtos e afastada de um modelo de processo” (Machado & Formosinho, 2010: 108). Do mesmo modo, Harris (2011: 634), situando-se no País de Gales, questiona: “how to build collective capacity without it being open ended; how to secure accountability and results without heavy handed prescription; how generate professional energy, commitment and responsibility while simultaneously applying pressure to the system?”.

Roldão (2007) considera que a dificuldade em introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino a fim de melhorar a aprendizagem ultrapassa a suposta má vontade dos professores

ou resistência à mudança, termos utilizados frequentemente de forma injusta e que ocultam realidades mais complexas. Nesse sentido, destaca o individualismo atribuído à atividade docente à lógica normativa dominante a nível macro (administração central) e micro (escola). A normatividade, curricular e organizacional, induz uma lógica de cumprimento mais do que de qualidade e eficácia. A autora vai mais longe considerando que, para que a qualidade e eficácia sejam os motores é necessário que os atores decidam em conjunto, modos e formas de trabalhar com o currículo nacional comum, regulando e modificando de acordo com os resultados. Segundo a autora,

tratar-se-ia assim não apenas de “cumprir os programas” sem assegurar a eficácia do aprendido, mas de cumprir a aprendizagem curricular de que os programas são instrumento – o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.

(Roldão, 2007: 27)

Simão e Cadório (2012) levaram a cabo um estudo sobre a investigação-ação em contexto colaborativo e as mudanças nas conceções e práticas dos professores. O objetivo passou por perceber os efeitos de uma investigação ação num contexto colaborativo a nível de uma comunidade de aprendizagem constituída por docentes de português, francês e latim, e, conseqüentemente, a perceção dos alunos sobre as práticas dos professores. Constatou-se que a investigação-ação em contexto colaborativo contribuiu para a mudança nas conceções e práticas dos professores que integraram a comunidade de aprendizagem. Na entrevista inicial os docentes, de um modo geral, definiram colaboração utilizando termos como abertura, aprendizagem e trabalho em conjunto, com tónica na partilha. No final, o mesmo conceito parece mais interiorizado, segundo as autoras, com a utilização de termos como cedência, respeito, trabalho em conjunto, com enfoque em conceitos como reflexão e construção.

Retomamos a ideia de Hargreaves (1998: 240) de que a colaboração pode unir, mas pode também dividir os professores conduzindo ao que designa “balcanização do ensino”. Numa cultura balcanizada 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 ...” (ibidem: 240). Nas suas formas mais características, as culturas balcanizadas possuem quatro

qualidades adicionais, a saber: (i) baixa permeabilidade (fortemente isolados entre si); (ii) permanência elevada (estabilidade ao longo do tempo); (iii) identificação pessoal e (iv) compleição política (repositórios de interesses próprios nomeadamente no que diz respeito ao status, promoções e recursos).

Um estudo realizado por Sanches (2009) mostrou que os grupos disciplinares e os departamentos curriculares são entendidos pelos professores como centros intermédios de regulação, a partir dos quais emanam prescrições internas, normalizadoras da ação docente. A autora refere que, em princípio, estas estruturas organizacionais pareceriam desenhadas para contrariar o individualismo e reduzir o isolamento dos professores. Contudo, nestes contextos de agrupamento de escolas, desenvolvem-se lógicas de ação diferenciadas. Por um lado, constroem-se espaços comunicativos abertos que propiciam a coesão interna dos professores, mas também se desenvolvem lógicas de “responsabilidade grupal, por vezes com funcionamento, ainda que embrionário e incipiente, de comunidades de prática” (Sanches, 2009: 151). Como refere esta autora, o isolamento e individualismo parecem ser considerados inevitáveis, naturais e próprios das culturas de ensino e, embora não sejam considerados desejáveis, acabam por ser bem reais.

A convivência colegial nos departamentos curriculares ou grupos disciplinares continua a ser formal e dificilmente se transforma em espaço social de aprendizagem em que se incentiva à mudança das práticas. Por sua vez, a constituição agregadora dos departamentos curriculares não dilui a hierarquia entre cargos e professores, podendo até realçar influências representativas que alguns membros podem exercer no conselho pedagógico ou mesmo junto da direção unipessoal. Na opinião de Sanches (2009) já se esperava que a capacidade destas estruturas, formalmente colegiais, onde os professores podiam aprender uns com os outros mediante a reflexão como profissionais sobre diferentes pontos de vista, se revelasse restrita. É neste sentido que a sala de aula assume, para os professores, um papel central e de maior relevância ou como refere a autora:

No santuário da aula, evita-se o confronto com ideias divergentes e alimenta-se a ilusão de estar imune aos juízos de valor dos colegas, os quais, embora idealmente não sejam desejáveis, são bem reais na prática. Em última análise, é neste espaço central da ação do professor que o individualismo se expressa, parece transmutar-se em autonomia e ganhar expansão plena e lugar estável e sagrado nas culturas de ensino.

(Sanches, 2009: 152)

Ainda na opinião da mesma autora, a legitimação do individualismo aliado ao isolamento persistente, fragmentam e fragilizam a profissão contribuindo para fomentar a hierarquização entre colegas predominando as normas de privacidade, de individualismo e isolamento originando quer marginalização e desamparo de colegas, quer grupos de inovação competitiva e elitismo profissional. Este contexto sendo, eventualmente, gerador de lideranças fortes, pode alienar outros professores impossibilitando a formação e sustentação de comunidades de prática, nas quais se alicerça a liderança dos professores.

As comunidades de prática com identidade visível e ligadas a vivências colegiais espontâneas não se propagam nem se inscrevem no *habitus* das culturas docentes, contribuindo para tal a falta de consistência, a reflexividade esporádica entre pares e o caráter dominante de práticas caracterizadas pelo isolamento e autonomia fragmentadora. Neste cenário, não prevalece um estímulo à mudança de práticas nem se verifica uma comunicação crítica aberta entre colegas, registrando-se “normas culturais da ocultação, da privacidade e da solidariedade desvirtuada” (Sanches, 2009: 157), parecendo inviabilizar a sustentabilidade das práticas de liderança colegial.

Outros obstáculos ao desenvolvimento das CAP são reconhecidos como o isolamento e a falta de tempo dos professores pela sobrecarga de trabalho, a arquitetura da escola e um conjunto de pressões externas, nomeadamente, a existência dos exames estandardizados (Westheimer, 2008).

No artigo sobre a revisão da literatura referente às CAP, Stoll *et al.* (2006), concluem não ser fácil a sua construção, assumindo-se como processualmente trabalhosa e influenciável por fatores internos e externos à escola, podendo facilitar ou dificultar o processo. Mesmo assim, a investigação também parece mostrar valer a pena o esforço despendido na sua criação e desenvolvimento, embora seja ainda necessário saber mais sobre a sua sustentabilidade.

PARTE II: Estudo Empírico

Capítulo IV – Metodologia da Investigação

Este capítulo apresenta as opções metodológicas e respetivas fundamentações, o *design* do estudo que foi selecionado, o modo como se desenvolveu o trabalho de campo, as estratégias e os instrumentos de recolha de dados, uma breve caracterização dos participantes e a forma de tratamento e análise dos dados.

A fundamentação teórica num trabalho de investigação é fundamental para sustentar a coerência e a conexão constante entre o modelo teórico de referência e as opções metodológicas que são dimensões centrais do processo investigativo (Aires, 2011).

Lessard-Hébert, Goyette e Bouttin (1994), ressaltando que a descrição das diferentes componentes das metodologias utilizadas nas ciências humanas ultrapassa o debate tradicional entre qualitativo e quantitativo, consideram que os procedimentos metodológicos orientadores de uma investigação se articulam em torno de quatro polos, “epistemológico, teórico, morfológico e técnico” (Lessard-Hébert, Goyette & Bouttin, 1994: 16), cuja interação constitui o aspeto dinâmico da investigação. O polo epistemológico remete para a natureza do conhecimento e para as condições da sua elaboração ao nível da linguagem, dos paradigmas e critérios de cientificidade, definidos aprioristicamente. É, portanto, o motor de pesquisa, através do qual o investigador constrói o objeto de pesquisa, delimita a problemática de investigação e “assegura a construção do objeto de conhecimento na sua dimensão discursiva” (ibidem: 17). O polo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e os conceitos se definem, a partir de um contexto teórico. Nos textos que incidem sobre as metodologias qualitativas deduz-se, frequentemente, que privilegiam o contexto da descoberta como ponto de partida de uma investigação, associando-se a uma abordagem indutiva. Este polo pode assumir uma dupla função: preparar e orientar a recolha de dados pertinentes numa problemática (que os autores incluem no domínio técnico), mas também durante ou após a recolha de dados assume uma função de análise por meio da interpretação dos dados. Contudo, a análise dos dados faz intervir também o polo morfológico que diz respeito à estruturação do objeto científico, no sentido da exposição do conjunto de processos que permitiram a sua construção, nomeadamente, a organização e apresentação dos dados e que incluem as operações de tratamento de dados. O polo técnico corresponde à recolha de dados sobre o mundo real,

abrangendo aspetos como técnicas e ferramentas de recolha e registo de dados, unidades e sistemas de observação bem como modos de investigação, onde se inclui, por exemplo o estudo de caso.

Assim, importa fazer referência à base teórica e concetual deste estudo clarificando o paradigma em que se situa, o *design* de investigação escolhido, o processo de construção e aplicação das técnicas de recolha de dados utilizadas bem como a forma de tratamento e análise dos dados.

4.1. Natureza da investigação

Coutinho (2011: 21), não sem antes alertar para a polissemia do conceito de paradigma e para o facto de nem todos os autores estarem de acordo na sua utilização no âmbito da investigação em ciências sociais e humanas, considera que os paradigmas de investigação constituem “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá às respostas ao problema/questão a investigar”. Trata-se, assim, de um programa que permite legitimar a investigação em termos conceptuais e metodológicos identificando e clarificando as escolhas realizadas pelo investigador no que concerne à partilha dos conhecimentos face aos problemas delimitados, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação.

Na opinião de Carmo e Ferreira (2008), tradicionalmente, a investigação quantitativa e qualitativa estão associadas a paradigmas que se distinguem no que concerne à produção de conhecimento e ao processo de investigação. Essa distinção “pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método” (Carmo & Ferreira, 2008: 193), embora, geralmente, se focalize ao nível do método, que surge ligado a uma perspetiva paradigmática própria.

Assim, caraterizar uma investigação parece remeter-nos para a tradicional discussão entre a investigação qualitativa e quantitativa embora muitos autores questionem se uma abordagem comparativa é realmente construtiva, argumentando que a melhor investigação social se serve, usualmente, de elementos de ambas. Nessa discussão, de marcado cariz dicotómico “quantitativo *versus* qualitativo, explicar *versus* compreender, investigação positivista *versus* humanista, entre outros” (Coutinho, 2011: 10) ou, como refere Roldão (2015), entre os “paradigmas positivista-quantitativo e o paradigma interpretativo-qualitativo, entre outras

designações encontradas na literatura”, a partir dos anos oitenta, com a evolução da investigação educacional, começa a esbater-se a incompatibilidade entre as duas linhas de investigação sendo cada vez mais frequentes os estudos ditos *mistos* ou *quali-quantit*” (Roldão, 2015: 30). A imposição do modelo do paradigma único deu lugar à aceitação da possibilidade de influências mútuas e, entre as posições em debate, destaca-se a complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos em função do que se considera a melhor solução do problema a estudar (Coutinho, 2011). O ponto de partida é o problema, a questão a investigar sendo “o modo como o investigador questiona a realidade que determina os objetivos do estudo e a metodologia a seguir” (Alarcão, 2014: 110). Assim, numa investigação com métodos mistos o investigador recolhe, analisa e combina dados qualitativos e quantitativos no mesmo estudo que podem ser adaptados ou alterados ao longo do processo. Assenta no pressuposto de que a recolha diversificada de dados permite uma compreensão mais aprofundada do assunto que se pretende estudar.

Também Creswell (2003) refere que, nas últimas décadas, atendendo à multiplicidade de métodos adequados para diferentes tipos e abordagens nas ciências sociais e humanas, deixa de fazer sentido centrar a discussão no quantitativo *versus* qualitativo, em termos dicotómicos, tratando-se mais de um contínuo. Por sua vez, Lessard-Hébert, Goyette e Bouttin (1990: 34) consideram que “uma análise das pesquisas efetuadas pelos investigadores que afirmavam pertencer a uma e outra perspetivas epistemológicas permite constatar que, na prática, são poucos os investigadores que não recorrem à combinação das duas”.

Reconhece-se, desta forma, que o paradigma não se limita nem decorre apenas dos métodos e técnicas escolhidos surgindo, cada vez mais frequentemente, em estudos de matriz qualitativa, metodologias mistas que se complementam uma vez que “a investigação qualitativa não esgota a abrangência e mesmo a complexidade dos fenómenos educativos em estudo” (Roldão, 2015: 34). Na mesma linha, Aires (2011) caracteriza desta forma a investigação qualitativa:

multiparadigmática no seu *focus* e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica (...) Não possui um conjunto fechado de metodologias próprias; os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc.

(Aires, 2011: 13)

Não sendo nossa intenção discutir a eventual dicotomia entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa nem as vantagens e inconvenientes que ambas possam encerrar, importa clarificar os aspetos teóricos e metodológicos que estiveram na base da nossa investigação e que a aproximam de uma investigação que consideramos ser de natureza essencialmente qualitativa embora, para alguns autores possa, eventualmente, ser considerada mista. Para tal tivemos em conta a utilização do termo “investigação qualitativa” para Bogdan e Bicklen (1994):

(...) como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados são designados qualitativos o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Privilegiam essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Recolhem normalmente os dados em função do contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais

(Bogdan & Bicklen, 1994: 16)

Assim, socorrendo-nos de autores como Aires (2015), Amado (2013), Bogdan e Biklen (1994), Carmo e Ferreira (2008), Cohen, Manion e Morrison (2007) e Coutinho (2011), entre outros, indicamos, a seguir, de forma sintética, algumas características comuns a toda a investigação qualitativa, ressaltando, no entanto, a existência de diferentes tradições teóricas e orientações metodológicas bem como o facto de que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características” (Bogdan & Bicklen, 1994: 47):

- (i) O foco situa-se nos contextos naturais como fontes diretas de dados, não se concebendo situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas, mas sim uma recolha direta de informação relativa a situações, processos e fenómenos que ocorrem no mundo real (Bogdan & Biklen, 1994), sem intervenção nem manipulação de quaisquer variáveis (Afonso, 2005). Como refere Flick (2013) este tipo de investigação está, portanto, “vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das

manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005: 13);

- (ii) Os dados são analisados de forma indutiva na medida em que o desenvolvimento de conceitos e a compreensão de fenômenos decorrem a partir da recolha de dados. Como refere Guerra (2010: 22-23) nas “metodologias compreensivas” a intenção do investigador “não é comprovar hipóteses definidas *a priori* e estanques, mas antes identificar lógicas e racionalidades dos atores confrontando-os com o seu modelo de referência”. O ponto de partida situa-se no *contexto da descoberta* e associa-se, portanto, a uma abordagem indutiva;
- (iii) O significado assume grande importância. O investigador tenta compreender como os sujeitos encaram a realidade por considerar que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações (...) frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994: 51). Assim, esta abordagem interessa-se, sobretudo, pelos “significados que os atores atribuem às ações em que se empenham” (Amado, 2013: 42). Procura-se “o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (...) os fenômenos tal como são percebidos e manifestados (...)” (ibidem: 41);

Para Cohen, Manion e Morrison (2007) o mundo social só pode ser compreendido sob o ponto de vista dos indivíduos que fazem parte da ação que está a ser investigada e as interpretações que os sujeitos fazem do mundo têm necessariamente de vir do interior, não do exterior. A subjetividade surge “(...) as a means of dealing with the direct experience of people in specific contexts, and where social scientists understand, explain and demistify social reality through the eyes of different participants” (Cohen, Manion e Morrison, 2007: 19);

- (iv) Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que apenas pelos resultados ou produtos da mesma. A principal preocupação reside na documentação e na interpretação de mudanças, processos e interações entre participantes que ocorrem no contexto natural em observação, tentando perceber os seus significados e sentido das transformações que estão a ter lugar nesse contexto (Bogdan & Biklen, 1994). A representatividade das conclusões, longe de ser estatística, é social e teórica assente em critérios de compreensão e pertinência” (Amado, 2013: 44);

- (v) O investigador é o principal instrumento de recolha, organização e análise de dados, nada substituindo o investigador no local, as suas decisões relativamente ao que deve registar, como e em que circunstâncias o deve fazer, as suas interações com os participantes, bem como o seu papel subsequente na revisão, categorização e análise dos dados. As abordagens de natureza qualitativa sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise, sendo essencial que a sua capacidade interpretativa nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a validade e fiabilidade dos dados dependem muito da sensibilidade do investigador, do seu conhecimento e experiência sendo a objetividade o principal problema da investigação qualitativa (Carmo & Ferreira, 2008);
- (vi) É descritiva, nomeadamente no que concerne à recolha e análise dos dados. Assume particular importância a interpretação de situações e processos tendo a teoria como “pano de fundo conceptual para a análise de dados ou até desenvolver teorias na base dessa análise” (Bogdan & Biklen, 1994). Afonso (2005) reforça que, por ser descritiva, esta abordagem deve ter em consideração todos os dados obtidos durante o estudo, ou seja, “(...) procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Bogdan & Biklen, 1994: 43);
- (vii) O plano de investigação é flexível. Como refere Amado (2013: 43) “os métodos usados são flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais de modo a permitirem uma investigação que tenha em conta os contextos em que os fenómenos se verificam e a complexidade de fatores que lhes dão origem”;
- (viii) Holística, significando que os investigadores têm em conta a realidade global, os indivíduos ou situações não são reduzidos a variáveis mas vistos como um todo (Carmo & Ferreira, 2008). Está implícita a ideia de que “a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que sua redução a variáveis manipuláveis, como pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (Amado, 2013: 41).

Coutinho (2011) considera que, de forma sintética, se pode afirmar que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo pelas de compreensão, significado e ação. Também para Pacheco (1995: 39) um estudo é enquadrado

num paradigma qualitativo se “o objeto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações” uma vez que “mais do que a procura de relações entre o processo e o produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didática”.

Assim, tendo presente que um estudo de natureza qualitativa permite ao investigador estudar a fundo e com detalhe o fenómeno selecionado, procurando atingir a compreensão da realidade no seu contexto natural, através de processos inferenciais e indutivos, parece-nos inevitável reconhecer um cunho claramente qualitativo na presente abordagem, particularmente, se tivermos em conta os seguintes aspetos: (i) os dados foram recolhidos no próprio contexto (a escola de interesse para o nosso estudo) e de forma natural, pois como referem Carmo e Ferreira (2008: 198) “os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto”; (ii) procuramos a construção do conhecimento a partir da compreensão da realidade e recorrendo aos que dela fazem parte, ou seja, quisemos conhecer o papel das lideranças intermédias no contexto de escola TEIP mas também as perspetivas e expectativas de todos os intervenientes: coordenadores de departamento, direção, coordenadores de projetos e docentes; (iii) levamos a cabo uma descrição exaustiva e rigorosa de dados que incluíram observação de reuniões (com registo detalhado de afirmações, atitudes, opiniões e procedimentos entre outros), transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, para, posteriormente, tentarmos a sua compreensão e interpretação no contexto em que decorreram e (v) o nosso principal interesse, mais do que generalizar, foi interpretativo e prendeu-se com a compreensão e pertinência das particularidades deste contexto específico de escola TEIP.

Resta-nos acrescentar que, não obstante o facto de termos privilegiado técnicas de recolha de dados frequentemente associadas ao modelo qualitativo, recorreremos também, como mais à frente damos conta, a dados quantitativos que foram objeto de tratamento estatístico. Assim, embora a nossa investigação se aproxime de uma investigação qualitativa, a mesma envolveu dados de natureza qualitativa e quantitativa, cuja complementaridade possibilitou uma compreensão mais aprofundada e fundamentada do assunto que se pretendeu estudar.

4.2. Design de investigação

Nas palavras de Amado (2013), desenhar um projeto de investigação envolve a

seleção de uma estratégia ampla e escolha de diversas técnicas de recolha de dados que lhe darão concretização - privilegiam-se, nesse sentido, processos flexíveis de recolha de dados (...) e análises indutivas feitas sem preocupação de generalizar- mas sempre numa atitude de quem procura combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade

(Amado, 2013: 120)

Coutinho (2011) considera quatro modelos metodológicos mais representativos para a investigação atual no domínio das Ciências Sociais e Humanas: “estudo de caso, teoria fundamentada, estudos etnográficos e fenomenologia” (Coutinho, 2011: 292). Sobre o estudo de caso a autora considera ser um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam ao cientista social, embora não seja fácil de levar a cabo. Trata-se de um plano que envolve o estudo intensivo de uma entidade bem definida - o “caso”- que é examinado em detalhe e profundidade, no seu contexto natural. Na mesma linha refere Creswell (2003: 15) “ the researcher explores in depth a program, an event, an activity, a process, or one or more individuals”. Implica uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto.

Um estudo de caso pode ser de natureza quantitativa, qualitativa, de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista. Uma vez que pode consistir no estudo de um indivíduo, um acontecimento, uma organização ou mudanças ocorridas numa região, entre muitos outros exemplos, admite grande multiplicidade de abordagens metodológicas. Na opinião de Coutinho (2011), o forte cunho descritivo, associado ao facto do investigador estar pessoalmente implicado, leva a que muitos tendam a associar o estudo de caso à investigação qualitativa o que, na opinião desta autora, é uma conceção errada uma vez que pode ser conduzido no quadro de outros paradigmas de investigação sendo, por vezes, considerado como modalidade de investigação mista. Além deste ecletismo metodológico, possui como características que melhor o definem, a “focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, etc.) e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2013: 143).

De acordo com Roldão (2015) a revisão da investigação levada a cabo nas duas últimas décadas mostra uma crescente afirmação e predomínio preferencial das metodologias interpretativas em educação, com incidência nos estudos de caso. Este desenho de investigação, é frequentemente utilizado e aplicado em contextos escolares e suas problemáticas de estudo

por ser adequado para uma análise intensiva e profunda de um ou alguns exemplos de certos fenómenos e, principalmente, porque “apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (Sarmiento, 2000: 231). O estudo de caso educacional, segundo Bassey (1999) pode ser encarado como “uma primeira estratégia para o desenvolvimento de teoria que ilumina políticas educativas e contribui para o aperfeiçoamento da prática educativa” (Bassey, 1999: 3). A propósito do mérito desta metodologia Bell (2002) lembra que:

se os estudos de casos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através de publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser considerados formas válidas de pesquisa educacional

(Bell, 1997: 24)

A verdadeira função de um estudo de caso não é, pois, a generalização mas sim a análise das particularidades do caso, pois o investigador preocupa-se mais com o processo do que com os produtos. Num estudo de caso, a generalização fica ao cargo do leitor, sendo este a decidir em que medida é que certos aspetos se podem aplicar a outros casos (Stake, 2009). A generalização não é feita em extensão, mas sim para a teoria, pois os resultados do estudo de caso ajudam a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou a infirmar teorias existentes (Yin, 2007).

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 90) podem ser levados a cabo, entre outros, (i) estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica quando incidem sobre uma população específica durante um determinado tempo e procuram conhecer o seu desenvolvimento; (ii) estudos de caso de observação que, habitualmente, assentam no uso da observação participante de um determinado grupo de pessoas, uma atividade, o desenrolar de um projeto, etc. e (iii) histórias de vida que envolvem a possibilidade de se elaborar um estudo de caso com base nas características ou natureza do sujeito potencial.

Yin (2007), ao falar do estudo de caso, refere-se a ele como uma estratégia de pesquisa que surge do desejo que o investigador sente de compreender fenómenos complexos permitindo-lhe reter dos acontecimentos da vida real as características holísticas e significativas, visando conhecer o “como” e o “porquê” de uma situação específica procurando

descobrir o que há nela de mais essencial e característico, sem nela intervir, mas antes dá-la a conhecer tal como ela surge no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos. Yin (2007) apresenta uma distinção dos estudos de caso relativamente aos seus propósitos classificando-os em essencialmente exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse, fundamentalmente descritivos, tendo como objetivo primordial a descrição do caso em estudo e, igualmente, poderão ser analíticos, procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente.

Por sua vez, Stake (2009) estabelece a distinção entre três tipos de estudos de caso: o estudo de caso *intrínseco* quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação, o *instrumental*, quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre o assunto, para refinar uma teoria, para propor conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si, funcionando como instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s) e o coletivo quando o caso instrumental se estende a vários casos para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

Considerando o objeto de estudo e os objetivos que foram delineados para nortear este estudo de investigação, torna-se claro que pretendíamos realizar uma pesquisa educacional com o intuito de descrever e interpretar fenómenos e contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos. Para o efeito e tendo em conta os vários tipos de estudo de caso definidos por Yin (2007) privilegiámos uma abordagem descritiva e analítica, visto que pretendíamos fazer a descrição de uma situação no seu contexto real, sem exercer qualquer tipo de controlo sobre ela, mediante a recolha de informação de múltiplas fontes como documentos, entrevistas, observações, entre outros. Se atendermos à tipologia de Stake (2009), trata-se de um caso intrínseco pois, pretendemos compreender as práticas e o papel das lideranças intermédias neste contexto específico de escola TEIP.

4.3. Participantes do estudo

O ambiente onde se desenvolve o estudo é determinante para o sucesso do mesmo. Importa que seja facilitador de inter-relações entre investigador e investigados e, para isso, torna-se necessário que estejam reunidas determinadas condições, nomeadamente a

colaboração voluntária dos diversos intervenientes. Bogdan e Biklen (1994) referem que alguns temas e ambientes são difíceis de estudar porque os responsáveis pela respetiva autorização ou os próprios sujeitos são hostis a pessoas estranhas.

Tendo em conta o estudo que nos propusemos desenvolver, tornou-se fundamental mobilizar o contributo quer das lideranças intermédias e de topo, envolvidos na maioria das decisões escolares, quer dos docentes, na qualidade de conhecedores da realidade específica desta escola como TEIP. Consideramos, assim, serem estes os “sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar” constituindo uma amostragem que Aires (2015: 23) designa de “opiniática”.

Na nossa perspetiva revelou-se pertinente compreender a realidade desta escola como TEIP, as mudanças que surgiram e o papel das lideranças intermédias nesse âmbito. O facto de exercermos funções docentes nesta escola, durante alguns anos, permitiu-nos ter algum conhecimento da mesma o que possibilitou reconhecer que a sua especificidade e contexto continham, em si, o interesse da investigação.

No sentido de caracterizar esta escola de forma sintética, podemos salientar tratar-se de uma escola do distrito de Viseu, num dos cinco concelhos que, segundo dados obtidos pelo INE- PORDATA em 2016, apresentam menor poder de compra por habitante, sendo muito inferior à média nacional. Integra-se num conjunto de municípios onde se verifica uma maior diminuição da densidade populacional, destacando-se o envelhecimento progressivo da população. É de destacar ainda, em termos socioculturais, o baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação dos alunos. Este facto, aliado à dispersão geográfica do concelho condiciona a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. O tempo gasto no percurso casa-escola varia entre quinze a noventa minutos.

Estamos em presença de uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, não agrupada, onde são ministrados cursos do ensino regular, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos.

No que diz respeito à população escolar, no ano letivo 2012/13, a população estudantil era constituída por 647 alunos, distribuídos por trinta e duas turmas. No que concerne ao corpo docente, este era constituído por setenta e sete professores distribuídos por quatro departamentos curriculares, a saber, Departamento de Línguas, Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Departamento de Ciências Sociais e Humanas e Departamento de Expressões. No ano em questão a escola dispunha, ainda, de um Técnico Superior (Psicólogo)

e dois Técnicos no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família - um Mediador Social e uma Técnica de Serviço Social.

Os participantes do estudo foram, portanto, os docentes da escola, o diretor, os quatro coordenadores dos departamentos curriculares, os coordenadores do Projeto TEIP e do Projeto de Monitorização TEIP bem como o representante dos Serviços de Psicologia e Orientação.

4.4. Estratégias e instrumentos de recolha de dados

A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador “não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2015: 24). Assim, relativamente à seleção dos instrumentos a utilizar na recolha de dados, como Pardal e Correia (1995) afirmam, foi “intencionalmente ajustado ao objeto de estudo e concebido como meio de direcionar a investigação para o seu objetivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objeto” (Pardal & Correia, 1995: 16). Segundo os autores, ao longo do estudo, o investigador deve assegurar-se que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática.

Pelo seu caráter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige o que se designa por trabalho de campo, ou seja, o contacto entre o investigador e sujeitos participantes, por isso, a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes torna-se crucial (Amado, 2013). A este respeito, o facto de exercermos funções de docência durante alguns anos nesta escola facilitou o trabalho de campo. Temos consciência de que, por exemplo, a observação das reuniões, só foi possível concretizar pela existência de uma relação de confiança que foi sendo construída entre a investigadora e os sujeitos observados ao longo desse tempo. Como refere Flick (2013: 58) “um projeto de investigação é uma intromissão na vida da instituição a estudar: é uma perturbação, rompe rotinas, sem qualquer retorno a curto prazo, para a instituição ou para os seus membros”. Para este autor, opinião que corroboramos, a entrada numa instituição para realizar um projeto de investigação não depende tanto da informação sobre o fundamento, intenção, procedimentos e resultados da investigação planeada mas antes “o restabelecimento de uma relação (...) sendo imprescindível que a instituição ganhe suficiente confiança no

investigador, como pessoa, e no seu pedido, para aceitar envolver-se na investigação” (Flick, 2013: 59).

Também pelo caráter holístico do estudo de caso o investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados que pode incluir entrevista a informadores chave, observação participante, questionários, etc (Amado, 2013). Como afirma Bell (2002: 23), “nenhum método é excluído” sendo desejável, dada a complexidade dos objetos sob pesquisa, a triangulação de resultados de estudos ao mesmo tempo quantitativos e qualitativos.

Como sublinha Yin (2007), a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é um ponto forte importante dos estudos de caso. A vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados. Assim, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2007: 126), ou seja, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação, clarificando significados, podendo-se tornar úteis na revisão da interpretação do investigador. Para Coutinho (2011) o uso de múltiplas fontes de evidência permite investigar diferentes aspetos do mesmo fenómeno dando mais consistência às conclusões e descobertas. Esta multiplicidade, por um lado, assegura as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro permite “obter várias medidas do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos” (ibidem: 299).

No presente estudo, a recolha de dados recorreu à entrevista, ao inquérito por questionário, à observação de reuniões, à análise documental e ao diário de bordo.

A seguir apresentamos uma breve descrição de cada um dos instrumentos de recolha de dados referidos, fundamentamos a nossa opção e caracterizamos, sucintamente, o processo da sua construção e aplicação.

4.4.1. Observação

A observação permite ao investigador descobrir como acontecem e funcionam de facto as coisas, ou seja, ir além da sua descrição possibilitada pelas entrevistas, por exemplo. Na

opinião de Afonso (2005) é uma técnica particularmente útil e fidedigna, uma vez que a informação obtida não é condicionada pelas opiniões dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários. Costuma distinguir-se a observação estruturada ou sistemática (onde se utilizam, frequentemente, fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos) da não estruturada, ou de campo (onde se elaboram textos e, a partir de notas de campo são produzidos, durante ou imediatamente a seguir à observação, relatórios de campo, mais elaborados e reflexivos). Não obstante esta distinção, na opinião do autor, a observação é necessariamente estruturada na medida em que o ponto de partida é sempre orientado a partir de questões específicas da investigação.

Outro tipo de registo utilizado na observação não estruturada é o designado diário de campo, consistindo num relato quotidiano da atividade do investigador “geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo (...) muitas vezes completado pela elaboração de instrumentos de gestão estratégica da observação como diagramas sobre redes de atores, estruturas e relações de poder, circulação de informação, etc.” (Afonso, 2005: 93).

Para Yin (2007), a observação direta pode disponibilizar alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes, servindo como fonte de evidências e podendo assumir um carácter mais formal ou informal. No primeiro, o investigador pode avaliar a incidência de certos tipos de comportamento durante certos períodos de tempo e incluem, por exemplo, observação de reuniões, salas de aula ou outras atividades semelhantes. Informalmente podem realizar-se observações consideradas pertinentes para o estudo, por exemplo, as condições físicas de um edifício ou os espaços de trabalho podem ser reveladores do clima ou empobrecimento de uma organização. São apontados como pontos fracos desta fonte de evidências, o demasiado dispêndio de tempo, a seletividade (salvo ampla cobertura) e a reflexividade (o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada por estar a ser observado).

Existem várias formas de tipificar as técnicas de observação, nomeadamente, tendo em conta o envolvimento do observador no campo do objeto de estudo. Se o observador não interage com o objeto de estudo aquando da realização da observação, esta considera-se não participante, se passa despercebido à população observada considera-se uma observação participante despercebida pelos observados. Por último, quando o observador assume explicitamente o seu papel junto da população observada, considera-se levar a cabo uma observação participante propriamente dita (Carmo & Ferreira, 2008). Estes autores ressaltam, de entre os aspetos relevantes no uso da observação participante, “a intensidade do mergulho” (Carmo & Ferreira, 2008: 122), ou seja, o envolvimento do investigador. Quando este se

envolve com maior profundidade com a população a observar a situação de observador participante é bastante complexa “exigindo por parte do investigador uma constante auto-vigilância se quer manter o equilíbrio precário conferido pela sua dupla condição” (Carmo & Ferreira, 2008: 127), embora possa apresentar-se vantajosa no acesso à informação. Como refere Flick (2013: 142) “as principais características do método são um profundo mergulho no terreno, na ótica de membro, mas também a influência do que é observado, resultante dessa participação”.

No sentido de conhecer melhor o trabalho desenvolvido nos diferentes departamentos curriculares e modos de atuação dos coordenadores observamos, ao longo do ano letivo, reuniões de departamento. Nesse processo notamos que a nossa presença como investigadora rapidamente foi encarada com normalidade por parte dos docentes dos quatro departamentos e, embora a estratégia se enquadre ao nível da observação participante, dado termos assumido o nosso papel de investigadora perante a população observada, preocupamo-nos sempre em registar, de forma mais objetiva possível, as nossas observações.

No total, foram observadas doze reuniões, quatro no departamento de Matemática e Ciências Experimentais (DMCE), três nos departamentos de Línguas (DL) e de Ciências Sociais e Humanas (DCSH) e duas no departamento de Expressões (DE). O facto de, na escola em estudo, a maioria destes encontros decorrer simultaneamente impossibilitou a observação, nos quatro departamentos, das reuniões com a mesma ordem de trabalhos. Excetuam-se três situações em que foi possível observar, em dois departamentos, a abordagem dos mesmos assuntos.

Assim, numa primeira fase iniciada em setembro, enquanto aguardávamos a autorização, formalmente solicitada ao conselho pedagógico para a recolha de dados no âmbito da nossa investigação, as primeiras observações tiveram lugar no DMCE (onde nos inseríamos como docente da escola), com a concordância da direção e do então coordenador deste departamento. Ultrapassada esta etapa entendemos ser pertinente observar uma reunião em cada um dos restantes departamentos curriculares possibilitando-nos ter um contacto suficientemente abrangente da realidade em estudo. Uma primeira leitura dos dados até então recolhidos deixou antever diferenças significativas na abordagem, modos de atuação e condução das reuniões por parte dos coordenadores. De facto, a observação das reuniões cedo se revelou uma estratégia crucial para uma melhor compreensão da problemática em estudo dada a riqueza de dados obtidos dessa forma. Possibilitou observar e registar atitudes, comportamentos, formas de interação, posições e preocupações dos professores bem como modos de organização do

trabalho, práticas e posturas distintas por parte dos coordenadores de departamento e docentes que, de outra forma, seriam imperceptíveis. Como bem refere Flick (2013: 137) “de modo geral, as práticas só são acessíveis pela observação”.

A recolha destes dados exigiu uma construção prévia de um guião de observação definindo com clareza o que pretendíamos observar pois, como refere Stake (2009) “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso desde que sejam pertinentes” (Stake, 2009: 77). Também Bell (1997: 143) adverte que “há imensas formas de registar o que se passa na sala de aula ou numa reunião, porém, antes de selecionar um método há que decidir o que se quer observar, o que é mais difícil do que parece à primeira vista”. A autora acrescenta que “é impossível registar tudo, por isso, importa definir claramente o que se está interessado em observar tendo em conta os objetivos da investigação” (ibidem: 143).

Assim, partindo das questões de investigação definimos os objetivos e algumas questões orientadoras construindo, desta forma, o guião de observação das reuniões. Os objetivos envolveram a recolha de dados no que diz respeito a três dimensões: (a) organizacional, (b) pedagógica e (c) partilha/melhoria. Na dimensão organizacional pretendemos, por exemplo, registar referências e/ou discussão sobre legislação, documentos orientadores ou informações do conselho pedagógico bem como aspetos relacionados com a planificação ou diretrizes emanadas ao longo do ano letivo; em termos pedagógicos foi nossa intenção saber da existência de reflexão sobre a prática, designadamente sobre metodologias e estratégias na sala de aula ou processos de aprendizagem. No que diz respeito à partilha/melhoria quisemos observar e registar momentos de partilha, colaboração entre docentes na identificação de problemas/dificuldades bem como na tomada de decisões no sentido da melhoria. No guião faz-se, ainda, referência ao registo de elementos como data, hora e local onde decorre a reunião, os participantes e a ordem de trabalhos (anexo 2).

A partir do referido guião e tendo sempre presentes os objetivos pretendidos elaboramos, então, uma grelha de observação, a ser preenchida em cada reunião. Esta incluiu a contextualização da reunião (com registo da data e hora em que decorre, os participantes e a ordem de trabalhos); uma tabela com três colunas referentes aos (i) intervenientes, (ii) relato das observações e (iii) reflexões/observações e, por fim um local para elaboração de um comentário ou reflexão final da investigadora, terminado o encontro (anexo 3).

Conscientes das limitações da nossa perspetiva como observadora e perante a impossibilidade de captar e registar todos os aspetos de cada situação, a grelha foi estruturada de forma simples e integrou um espaço aberto para o registo de observações que surgissem no

decorrer da reunião, consideradas significativas, pois como referem Carmo e Ferreira (2008: 117) é importante “incluir um conjunto de indicadores necessário para retratar o objeto de estudo mas não excessivamente abundante de modo a poder criar uma situação de sobre-informação”.

Por vezes, e não apenas durante as reuniões, fomos também fazendo alguns registos considerados pertinentes incluindo acontecimentos relevantes, informações úteis a não esquecer ou mesmo questões que foram surgindo e que entendíamos pertinente serem aprofundadas e, eventualmente esclarecidas, nas entrevistas ou questionários que posteriormente iríamos levar a cabo. Este elemento de registo poderá enquadrar-se no que alguns autores designam por diário de pesquisa ou diário de bordo, entre outros. Bogdan e Biklen (1994: 150), por exemplo, incluem, no que designam “notas de campo”, “relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha dos dados de um estudo qualitativo”. No que diz respeito ao seu conteúdo, consiste em dois tipos de materiais, um de carácter descritivo e outro reflexivo. A parte descritiva das notas de campo resulta do esforço do investigador em registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo, trata-se de uma etapa mais extensa e que implica decisões a tomar pelo investigador acerca do que anotar e da escolha das palavras, por exemplo. Por seu lado, a parte reflexiva das notas assume um carácter mais pessoal e subjetivo com o registo de questões, clarificações, ideias, ou comentários do observador. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), por sua vez, atribuem designações diferentes aos dois tipos de registo: “*notas de campo* e o *diário de bordo* em que, no primeiro, se registam dados do tipo descrição narrativa, e no segundo, as anotações se revestem de carácter subjetivo e entram na esfera da compreensão” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 157-158).

Nas observações por nós levadas a cabo, recolhemos dados que poderão considerar-se mais descritivos e outros mais reflexivos: o relato das observações com registo dos acontecimentos conforme se sucedem, incluindo diálogos, comentários e intervenções observadas são mais descritivas; já os comentários tecidos durante e logo após cada reunião, por exemplo, assumem um carácter mais reflexivo. Procuramos, assim, seguir a sugestão de Stake (2009: 78), mantendo um registo o mais pormenorizado possível dos acontecimentos “para providenciar uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final”.

O registo de informação durante as reuniões não se revelou de grande dificuldade, no entanto, cedo se tornou evidente a importância em registar as reflexões sobre a reunião logo

após esta decorrer (enquanto a memória o permitia) o que exigiu algum esforço da nossa parte, tendo em conta que decorriam em horário pós-laboral. Por outro lado, constatamos que poderia também revelar-se de interesse o registo de eventuais conversas ou troca de impressões que aconteciam paralelamente à reunião, o que tentamos fazer. Com o tempo esta tarefa foi-se tornando mais fácil, pois como referem Quivy e Campenhoudt (2003: 200) “a única verdadeira formação em observação é a prática”.

4.4.2. Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa (Pacheco, 1995; Yin, 2005) consistindo o seu principal objetivo na melhor compreensão do pensamento dos entrevistados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Carmo e Ferreira (2008: 144) referem que uma das situações em que se deve recorrer à entrevista será no caso “em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la”.

Para Amado (2013: 207) a entrevista é “um dos meios mais poderosos para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos”. Trata-se de uma conversa intencional orientada por objetivos bem definidos, assume grande variedade de formas (presencial, por telefone ou email, por exemplo), tem diversos fins e usos e pode classificar-se de diferentes modos, nomeadamente no que concerne à estrutura, objetivos e função.

Ghiglione e Matalon (2005) referem, a propósito do nível de estruturação das entrevistas, que num extremo desta dimensão se encontra a entrevista não-diretiva, no decurso da qual é proposto um tema que a pessoa desenvolve livremente, cabendo ao entrevistador estimular essa narrativa sem acrescentar qualquer informação ou nova orientação. No outro extremo encontra-se uma entrevista próxima de um questionário, composto por questões já formuladas, que se sucedem de acordo com determinada ordem, definida previamente. Entre os dois extremos situa-se a entrevista semidiretiva onde existe, por exemplo, uma grelha de temas que se pretendem abordar mas numa sequência livre.

O grau de estruturação permite, assim, distinguir diferentes formatos da entrevista. A entrevista estruturada é composta por questões fechadas exigindo um conjunto de respostas curtas, podendo o entrevistador, no entanto, interagir com o entrevistado no sentido de clarificar as respostas imprecisas. A entrevista semiestruturada abarca um conjunto de questões estruturadas (guião) podendo depois, com base nas respostas do respondente, colocar questões diferentes das que tinham sido pensadas inicialmente, para um exame mais profundo da situação em estudo. A entrevista não estruturada não envolve qualquer guião de entrevista detalhado e onde o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre um determinado tema que lhe é proposto (Bogdan & Biklen, 1994). Na mesma linha Amado (2013) acrescenta, quanto à estrutura, a entrevista do tipo formal- conversação- comum nos estudos etnográficos. As modalidades específicas da entrevista e os momentos da sua realização variam, portanto, em função dos objetivos e oportunidades. Procura-se, nesta “troca de ideias” captar a perspetiva dos intervenientes sobre ocorrências marcantes ou traços gerais de algum acontecimento permitindo cruzar informações e compreender melhor os dados. Quanto às funções o mesmo autor classifica as entrevistas em (i) entrevistas de investigação-controlo, destinadas a avaliar a adequação de processos na perspetiva dos sujeitos; (ii) entrevistas de diagnóstico-caraterização, no sentido de fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo e (iii) entrevistas terapêuticas, com fins de ajuda e aconselhamento.

Aires (2015: 28), por sua vez, aponta três características básicas para diferenciar as entrevistas: se são desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo; se incidem em um ou diversos temas e o grau de estruturação das questões versadas, ou seja, respetivamente, “(...) entrevista em profundidade ou não-diretiva, entrevista focada e entrevista estruturada ou estandardizada”.

Reconhecem-se diversas vantagens na utilização desta técnica de investigação e, especificamente no que concerne à entrevista semiestruturada salienta-se (i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas, (ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem e (iii) a função geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.

No entanto, a entrevista apresenta também algumas desvantagens. O tempo e a disponibilidade que consome aos que nela intervêm são, talvez, dois dos aspetos mais

constrangedores. Além disso, é uma técnica bastante subjetiva, correndo-se o risco de poder ser parcial, muitas vezes de forma inconsciente. A análise das respostas pode levantar alguns problemas, pelo que a formulação das questões deve ser feita de forma tão clara, concisa e exigente como nos inquéritos por questionário.

Especificamente no que diz respeito ao ato de entrevistar, Carmo e Ferreira (2008) apontam três problemas a gerir na medida em que constituem obstáculos à comunicação: (i) a influência do entrevistador, que pode impedir a colaboração aberta do entrevistado ou levá-lo a dar as respostas que julga serem esperadas; (ii) as diferenças que existem entre ambos (género, idade, sociais e culturais) e (iii) a sobreposição de canais de comunicação (o enquadramento das questões em termos de postura, mímica ou entoação, por exemplo, podem revelar a expectativa do entrevistador quanto à resposta).

Trata-se, portanto de um processo de comunicação onde ambos os atores, entrevistado e entrevistador,

podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma.

(Aires, 2015: 29)

Guerra (2008: 22) considera que a entrevista, do ponto de vista relacional, como qualquer outra técnica de informação baseada no estabelecimento de confiança exige “neutralidade e controlo de juízos de valor, confidencialidade, clareza de ideias para as poder transmitir e devolução dos resultados”.

Para Ruquoy *et al.* (2011), no sentido de serem asseguradas a pertinência e qualidade dos dados, o entrevistador deve focar-se em três aspetos da interação, (i) o tema da entrevista ou o objeto de estudo, definindo claramente os objetivos subjacentes à realização do inquérito; (ii) o contexto interpessoal tendo em conta que o entrevistador deverá facilitar o processo sem induzir elementos de conteúdo, apresentar-se como uma pessoa neutra e aberta a todas as opiniões sem avaliar, dar sugestões, vincar interesses particulares por determinadas afirmações e, simultaneamente, evitar parecer indiferente escutando e estimulando o discurso do interlocutor e (iii) as condições sociais da entrevista, nomeadamente, a relação social entre

entrevistado/entrevistador (por exemplo, em termos hierárquicos), a maior ou menor proximidade entre ambos, a pertinência do estudo para o entrevistado, entre outros, podem influenciar o contexto da entrevista. Assim, também este autor considera que “o resultado de uma entrevista nada tem de produção livre e espontânea” pondo em jogo numerosas variáveis que podem influenciar o conteúdo do que é dito (Ruquoy *et al.*, 2011: 115).

Não obstante o reconhecimento destas e de outras dificuldades e limitações na aplicação deste instrumento de recolha de dados, no âmbito da nossa investigação, entendemos essencial a realização de entrevistas por nos possibilitar conhecer as experiências e opiniões dos entrevistados (lideranças intermédia e de topo na escola) sobre o tema do nosso estudo, ou seja, por entendermos ser um método adequado para a “análise do sentido que estes atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 193).

4.4.2.1. Construção do guião da entrevista

A preparação das entrevistas segue procedimentos idênticos aos da preparação dos questionários, isto é, “os tópicos têm que ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano” (Bell, 1997: 119). Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião de entrevista (anexo 4) contemplando as mesmas quatro dimensões do questionário (ao qual nos dedicaremos a seguir) e tendo por base as questões de investigação e os objetivos traçados:

- I- Caracterização pessoal e profissional - visando conhecer o percurso profissional do inquirido;
- II- Papel dos coordenadores de departamento - no sentido de conhecer a perceção dos professores relativamente às ações da responsabilidade dos departamentos curriculares bem como à importância atribuída a esta estrutura de liderança intermédia;
- III- Perspetivas sobre a mudança - pretendendo averiguar a importância atribuída ao projeto TEIP como impulsionador da mudança na escola e, eventualmente, na prática profissional;

IV- Projetos desenvolvidos na escola - no sentido de perceber se os projetos desenvolvidos no âmbito do TEIP são conhecidos pelos professores, se estes lhe atribuem importância e que dificuldades consideram existir na sua operacionalização. E, ainda, averiguar possíveis implicações desses projetos nas práticas de ensino e quais as justificações atribuídas pelos professores ao insucesso dos alunos

Optamos pela entrevista semiestruturada, não só pelos dados que nos propusemos recolher mas também porque, embora exista um guião prévio com registo do essencial que se pretende obter, o entrevistado tem liberdade de resposta, possibilitando aceder aos discursos do indivíduo na sua própria forma de expressão. Como refere Amado (2013) acedem-se às representações, ideais, valores, etc. “que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo (...) no essencial é uma técnica capaz de provocar uma certa introspeção” (Amado, 2013: 212). Por outro lado, esta opção justifica-se, também, pelas características desta técnica de pesquisa: apresenta um equilíbrio entre perguntas abertas e perguntas fechadas, possibilitando ao entrevistador “uma amplitude de temas considerável” (Bogdan & Biklen, 1994: 135), e permite que o entrevistado exprima as suas ideias e opiniões sem que os temas em torno dos quais a entrevista foi preparada fiquem por abordar. É particularmente indicada como técnica de recolha de dados em investigação qualitativa, especialmente quando o objetivo da investigação é obter resposta a questão(ões) que exige(m) a descrição e compreensão de uma determinada realidade ou problema. É um método de recolha de informação valioso por se radicar em “processos fundamentais de comunicação e interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 191) que podem revelar informações e elementos de reflexão muito ricos e diversificados. Permite reunir dados em profundidade, e de uma forma direta e observável, não só através das respostas do entrevistado, como também pelas suas atitudes, linguagem e comportamentos. Segundo Aires (2011: 27), “(...) é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano”. Pressupõe um diálogo, um contacto direto e presencial entre o entrevistador e o entrevistado no sentido de possibilitar que este último expresse a sua opinião, fale das suas experiências ou manifeste a sua interpretação sobre um acontecimento ou situação sem se afastar dos objetivos da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Tratando-se de um instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista é conveniente fazer um teste-ensaio deste guião a pelo menos dois elementos do universo a

estudar, excluindo os sujeitos da investigação e mediante uma análise posterior verificar se os objetivos foram alcançados (Amado, 2013).

Também nas perspectivas de Quivy e Campenhoudt (2003), as entrevistas exploratórias revelam-se muito úteis ao investigador sendo a sua “função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 69). Deste modo deverão decorrer de forma aberta e flexível para possibilitar encontrar pistas de reflexão, ideias e até novas formas de colocar o problema (Quivy & Campenhoudt, 2003: 69-70). Neste âmbito, referem a existência de “três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 71) nestas entrevistas. Na primeira incluem-se docentes, investigadores ou peritos implicados pela pergunta de partida e que, na opinião dos autores, podem revelar-se úteis na escolha das leituras e no aprofundamento do nosso conhecimento do terreno expondo os procedimentos, problemas e resultados dos seus próprios trabalhos; a segunda categoria inclui testemunhas privilegiadas, “pessoas que, pela sua posição, ação ou responsabilidades têm um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 71) e a terceira, as que constituem o público a que o estudo diz respeito.

Dado que focamos o nosso estudo no papel das lideranças intermédias numa escola TEIP relativamente próxima do nosso local de trabalho solicitámos a colaboração de um coordenador de departamento. Após uma breve apresentação do nosso estudo fizemos uma exposição introdutória dos objetivos da entrevista e tentámos, dentro do possível, seguir a sugestão de Quivy e Campenhoudt (2003), ou seja, conduzir a entrevista de forma a permitir que o entrevistado pudesse, o mais livremente possível, “expressar a sua própria realidade na sua linguagem, com as suas características conceptuais e os seus quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt (2003: 75). O coordenador entrevistado permitiu a recolha bastante alargada de informação revelando pensamento sobre o tema. Salientamos o facto de, na sua opinião, o TEIP não ter despoletado inovação mas tão só "mais recursos".

No final da entrevista solicitamos a opinião do entrevistado sobre a mesma. Considerou as questões colocadas simples e diretas permitindo a compreensão clara do que ia sendo perguntado não se procedendo, por isso, a qualquer alteração.

Esta entrevista foi gravada com a concordância do participante e transcrita posteriormente. Não foi alvo de análise de conteúdo, no entanto, a leitura da transcrição revelou-se bastante útil dado que permitiu lembrar alguns aspetos a ter presentes na condução

das entrevistas. Constatamos que, em algumas situações, se torna necessário reformular as questões ou insistir nas mesmas, não só para reconduzir a entrevista aos seus objetivos mas para incentivar o entrevistado a aprofundar, com clareza, certos aspetos particularmente importantes. Por outro lado, a informação obtida serviu de base a uma nova leitura do guião utilizado posteriormente.

Para a aplicação das entrevistas, selecionamos oito elementos representativos da comunidade educativa da escola em estudo, conhecedores da realidade e do problema em questão, consideradas portanto testemunhas privilegiadas e constituindo fontes de informação de grande utilidade, no âmbito dos interesses e objetivos do estudo.

A entrevista, realizada aos coordenadores de departamento, coordenador do projeto TEIP, coordenador do projeto de monitorização TEIP, responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), bem como ao diretor da escola, permitiu aprofundar e complementar os dados recolhidos através do inquérito por questionário e restantes instrumentos de recolha de dados.

4.4.3. Questionário

O inquérito por questionário trata-se de um instrumento que, segundo Quivy e Campenhoudt (2003: 186) “se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Assinalam-se vantagens como a sistematização, alguma simplicidade de análise, rapidez na recolha e análise de dados (Carmo & Ferreira, 1998) e ainda a possibilidade de incluir todos os modelos de resposta o que confere ao investigador uma grande flexibilidade quanto à natureza da informação que pode obter. Pardal e Correia (1995) referem ainda outras vantagens deste instrumento, como, por exemplo:

- a possibilidade de ser administrado a uma amostra lata do universo;
- a garantia do anonimato (note-se que esta é uma condição necessária para a autenticidade das respostas);
- a facilidade do seu preenchimento, feito de acordo com a disponibilidade do inquirido;
- a não influência do investigador no momento de recolha de dados;
- o facto de poder ser construído com fins específicos e o seu baixo custo.

À semelhança de outras técnicas o inquérito por questionário apresenta vantagens e desvantagens. No quadro das vantagens, além das já referidas, pode considerar-se não só a

possibilidade de recolher e trabalhar uma grande variedade de dados, procedendo a várias análises de correlação (se relevante) mas também a possibilidade de interrogar um grande número de pessoas com uma elevada economia de tempo e com a garantia de anonimato. Por outro lado, algumas limitações advêm da utilização desta técnica, nomeadamente, a probabilidade de uma elevada percentagem da população não responder ou fazer um preenchimento incompleto dos questionários, ou ainda, como referem Quivy e Campenhoudt (2003), poder emergir “o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (Quivy & Campenhoudt, 2003). Nesse sentido, alertam que:

para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores

(Quivy & Campenhoudt, 2003: 190)

Visto tratar-se de uma escola TEIP considerou-se pertinente conhecer a opinião dos professores sobre o papel e perfil dos coordenadores de departamento, os projetos que estão a ser desenvolvidos e eventuais mudanças ocorridas na escola como TEIP, designadamente na sua forma de trabalhar. Justifica-se, assim, a opção por este instrumento de recolha de dados, cuja estrutura, tendo por base as questões de investigação e os objetivos traçados, incluiu as mesmas quatro dimensões já especificadas anteriormente a respeito das entrevistas: I - Caracterização pessoal e profissional; II - Papel dos coordenadores de departamento; III - Perspetivas sobre a mudança e IV - Projetos desenvolvidos na escola.

Terminada a primeira versão do questionário (anexo 5), elaborada tendo em conta as questões de investigação, o guião, as primeiras entrevistas já realizadas bem como a informação recolhida da observação de algumas reuniões de departamento, tornou-se necessário um pré-teste para “garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se estaria de acordo com os objetivos inicialmente formulados pelo investigador” (Carmo & Ferreira, 2008: 162). Sendo lido e preenchido pela pessoa interrogada, é importante que as perguntas sejam claras e precisas de forma a serem interpretadas sempre da mesma maneira (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Carmo e Ferreira (2008) acrescentam que este procedimento permite averiguar, por exemplo, se as perguntas são compreendidas pelo inquirido da forma prevista pelo investigador, se faltam questões relevantes ou existirão algumas inúteis, se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as possibilidades ou, ainda, se o questionário não é considerado

demasiado longo ou difícil. Após redigirmos um questionário podemos interrogar-nos, ainda, no que diz respeito à ordem das questões, à possibilidade de algumas serem recusadas ou influenciarem as respostas às questões seguintes, ou até, de se revelarem inúteis devido a uma interpretação incorreta por falta de informação ou porque a quase totalidade das pessoas darão a mesma resposta (Ghiglione & Matalon, 2005). Para estes autores a testagem do questionário deverá ser feita em duas fases, a primeira focalizada em cada questão por si só e a segunda considerando o questionário na sua totalidade e as condições da sua aplicação. Os comentários e observações sobre o significado que os inquiridos atribuem às questões, na primeira fase, indicam-nos como as questões são compreendidas e evitam erros de vocabulário permitindo a reformulação, no entanto, não asseguram a aceitação do questionário na totalidade nem se o mesmo se adapta às necessidades da investigação, aspetos também importantes. As etapas descritas por estes autores em cada uma das fases revelam-se longas e revestem-se de alguma complexidade, pelo que, os mesmos admitem que, por vezes, é necessário “contentarmo-nos com indicações sumárias sobre determinados aspetos” (Ghiglione & Matalon, 2005: 158).

Também Tuckman (2000) afirma ser desejável rever o questionário com base nos resultados do que designa “teste piloto”, que deverá ser aplicado a um grupo de sujeitos “que constituem parte da população intencional do teste mas que não farão parte da amostra” (Tuckman, 2000: 335). Quando os sujeitos respondem de forma idêntica a vários itens ou se recusam a responder pode indicar ambiguidade, formulação incorreta ou a existência de questões sensíveis. Os testes piloto possibilitam, assim, diagnosticar imperfeições, permitindo a sua correção. Na mesma linha Afonso (2005) refere a importância da validação do questionário antes da sua aplicação no sentido de “otimizar a sua eficácia na recolha de informação pretendida. Para o efeito deve ser submetido a revisão por um painel de peritos para avaliação em termos de substância das questões e das suas características técnicas” (Afonso, 2005: 105).

Deste modo, solicitamos a três docentes de outra escola TEIP o seu preenchimento bem como, em cada questão, eventuais comentários, designadamente, no que diz respeito à clareza da linguagem, a acessibilidade dos conteúdos e a formulação das questões. Pedimos, ainda, o registo do tempo despendido bem como, se assim o entendessem, sugestões de outras alternativas de resposta, registo de dúvidas surgidas ou outros comentários julgados pertinentes.

Todos os participantes no teste piloto teceram diversos comentários e fizeram sugestões que foram tidas em conta com destaque para um deles que, por ter estado envolvido na elaboração e operacionalização do projeto TEIP da escola onde leciona, se mostrou muito

conhecedor do tema o que se refletiu nos pertinentes comentários, sempre fundamentados, que foi tecendo.

Apresentam-se, sumariamente, as principais sugestões e alterações efetuadas, nas respetivas dimensões do questionário.

Dimensão II - papel dos coordenadores de departamento.

- Questão 1: Em relação às atividades da responsabilidade dos departamentos curriculares, solicita-se ao inquirido que assinale as 3 consideradas mais importantes. Foi sugerido substituir “definição e acompanhamento do trabalho dos professores”, primeiro item opcional, apenas por “acompanhamento do trabalho dos professores”, dado que a definição de tarefas foi considerada ser da competência dos grupos disciplinares.
- Questão 2: Assinalar as ações predominantes do coordenador de departamento no presente ano letivo. Foi sugerida a reordenação das opções. Para facilitar a sua compreensão foram então organizadas do mais genérico para o mais específico, ou seja, ações que dizem respeito à instituição, seguidas das que se relacionam com o trabalho nos departamentos.

Dimensão III - perspetivas sobre a mudança.

- Questão 2: Assinalar as mudanças na escola por ser TEIP. Foi sugerida a divisão do item “melhoria das competências a língua portuguesa e matemática” separando as duas disciplinas. Aceitamos esta sugestão e, por outro lado, entendemos acrescentar outras opções também sugeridas, algumas direcionadas para os resultados. Dado que *melhoria* é um termo muito abrangente, entendemos especificar vários itens, designadamente, melhoria das médias globais dos alunos, melhoria dos resultados nas disciplinas alvo de exame nacional, aproximação dos resultados internos aos externos e redução do abandono e falta de assiduidade. Tendo em conta o contexto TEIP pareceu-nos, também, fazer sentido a sugestão feita por parte de um dos docentes e incluir opções relacionadas com o conhecimento do projeto educativo, reflexão e formas de trabalhar dos professores;
- Questão 4: papel do consultor TEIP- o enunciado da questão foi alvo de reformulação, sendo acrescentadas alíneas relativas à avaliação do projeto TEIP, recolha de dados, elaboração de relatórios e plano de melhoria.

Dimensão IV do questionário - projetos desenvolvidos na escola.

- Questão 1: assinalar como foi feita a seleção dos projetos que estão a ser desenvolvidos no âmbito do TEIP. Foi proposto acrescentar outras opções, nomeadamente, definição em conselho pedagógico; partindo dos resultados obtidos no ano letivo anterior e auscultação de diferentes agentes educativos.
- Questão 4: assinalar dificuldades na operacionalização e desenvolvimento de projetos. Também aqui foram acrescentadas mais algumas opções relacionadas com o envolvimento dos professores e encarregados de educação nos projetos, relevância atribuída aos projetos, falta de formação, ausência de práticas reflexivas, mau ambiente entre professores/equipas e resistência à mudança.
- Questão 6: Assinalar as razões do insucesso dos alunos. Nesta seguimos a sugestão de um dos inquiridos acrescentando o item “situação do país”.

Em suma, os comentários dos professores participantes no teste piloto dos questionários prenderam-se, essencialmente, com a clareza das questões, sugerindo alterações na sua redação; a existência de itens com sentidos muito semelhantes; a inclusão de outras opções de resposta e a reordenação dos itens em algumas questões. Os três inquiridos afirmam ter demorado entre dez a quinze minutos a responder ao questionário.

Feitos os ajustamentos relativamente aos aspetos identificados os questionários foram submetidos a validação por dois especialistas, a professora doutora Susana Henriques, da Universidade Aberta e o professor doutor Pedro Reis, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A seguir apresentam-se, resumidamente, os principais comentários e alterações sugeridas contextualizados nas respetivas dimensões do questionário.

Dimensão II - papel dos coordenadores de departamento.

- Questão 1: Em relação às atividades da responsabilidade dos departamentos curriculares, solicita-se ao inquirido que assinale as 3 consideradas mais importantes. A professora doutora Susana Henriques chamou a atenção para o item “desenvolvimento de reflexões e estratégias...”, alertando para a possibilidade de existir reflexão sem ser operacionalizada em estratégias ou, por outro lado, existir delineamento de estratégias que não resultem de reflexão. Concordamos com a sugestão em separar a afirmação em dois itens, um dizendo respeito à “promoção de reflexões...” e outro ao “desenvolvimento de estratégias...”.
- Questão 2: grau de concordância do inquirido com cada afirmação utilizando uma escala de pontos ímpares (de 1 a 5): *discordo totalmente* (1); *discordo* (2); *não*

concordo nem discordo (3); *concordo* (4) e *concordo totalmente* (5). A utilização deste tipo de escala, segundo a professora doutora Susana Henriques, poderia levantar problemas no que diz respeito ao ponto intermédio dada a pouca informação que proporciona, consequentemente, optamos por retirar o ponto (3) da escala: *não concordo nem discordo*.

- Questão 3: assinalar o grau de importância atribuído a aspetos relativos ao cargo de coordenador de departamento. A primeira opção por nós definida foi “antiguidade” mas, por sugestão do professor doutor Pedro Reis foi substituída por “tempo de serviço docente”, dado que a anterior poderia levar a várias interpretações.
- Questão 4: ações predominantes nas reuniões de departamento durante o ano letivo. Foi sugerido pela professora doutora Susana Henriques acrescentar a opção “conceção/desenvolvimento de projetos”.

Dimensão III - perspetivas sobre a mudança.

- Questão 1: assinalar as razões da escola ser TEIP. A professora doutora Susana Henriques levantou a questão da inexistência de limite para o número de itens que podem ser assinalados pelo inquirido. Aqui optamos por não alterar dado que todas as opções enunciadas foram definidas tendo em conta as entrevistas e como tal várias poderiam fazer sentido. Também nesta questão o professor doutor Pedro Reis advertiu para o facto do item “os contextos familiares dos alunos” ser demasiado abrangente pelo que foi substituído por “contextos familiares disruptivos” dado que não pretendíamos referir-nos a aspetos económicos das famílias mas sim à existência de famílias desestruturadas ou com elementos ausentes.
- Questão 2: mudanças na escola por ser TEIP. Nesta questão o professor Pedro Reis sugeriu, e concordamos, acrescentar a opção “melhor ligação entre escola e famílias”.
- Questão 4: papel do consultor externo. Foi sugerido pela professora Susana Henriques acrescentar o item “favorecer a articulação/ colaboração entre coordenadores de departamento”. O professor Pedro Reis considerou a opção “promover a reflexão sobre o insucesso” demasiado vaga sendo, por isso, substituída por “promover a reflexão sobre as causas do insucesso e de estratégias para a sua diminuição”.

Dimensão IV - projetos desenvolvidos na escola.

- Questão 3 - aspetos em que os projetos desenvolvidos trouxeram melhoria. O professor Pedro Reis sugeriu acrescentar uma coluna com a opção “relação professor-aluno”.
- Questão 5 - desenvolvimento de trabalho interpares. O enunciado foi considerado confuso por ambos os especialistas tendo sido sugerida a sua reformulação.
- Questão 6 - razões do insucesso dos alunos. O professor Pedro Reis sugeriu acrescentar “na sua opinião” dado que se pretende uma resposta com base nas opiniões pessoais.

Após a reformulação do questionário no que diz respeito aos aspetos referidos elaboramos a versão final (anexo 6) que foi aplicada a setenta docentes da escola, correspondendo a uma taxa de retorno de oitenta vírgula zero por cento.

4.4.4. Análise documental

Yin (2007) considera relevantes as informações documentais para os estudos de caso essencialmente para corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Podem assumir muitas formas (cartas, agendas, relatórios, documentos administrativos, artigos informativos, outros) sendo apontados, como pontos fortes, o facto de ser estável (podendo ser revista quantas vezes as necessárias, discreta não tendo sido criada como resultado do estudo de caso, exata e com possibilidade de possuir uma ampla cobertura.

Afonso (2005) faz a distinção entre, no que diz respeito à natureza dos documentos a investigar, os oficiais, público e privados. No que diz respeito aos documentos oficiais estes podem fazer parte dos arquivos, por exemplo, do Ministério da Educação ou nas organizações escolares ou educativas. Segundo o autor,

estão também incluídas nesta categoria as publicações oficiais do Estado (Diários da Republica, relatórios do Conselho Nacional de Educação, boletins, brochuras e folhetos do Ministério da Educação, etc.), assim como das escolas e dos centros de formação (projetos educativos, projetos curriculares, regulamentos internos, planos de atividades, folhetos ou cartazes informativos, circulares para os alunos ou formandos ou para os encarregados de educação, etc.)

(Afonso, 2005: 89)

Um segundo tipo de documentos oficiais inclui informação recolhida e organizada, por exemplo, pelo Instituto Nacional de Estatística, ou nas escolas sobre número de alunos, professores, taxa de sucesso escolar, abandono, etc. Na categoria de documentos públicos inclui-se, por exemplo, a imprensa e documentação distribuída ou vendida (por exemplo livros). Na documentação privada, de acesso mais restrito, inclui arquivos de empresas, escolas particulares, entre outros.

Assim, foram recolhidos dados através da análise documental, nomeadamente, de legislação escolar considerada pertinente, designadamente a respeitante à constituição dos TEIP (Despacho 147-B/ME/96, Despacho Normativo nº 55/2008 e Despacho Normativo n.º 20/2012) e departamentos curriculares e funções atribuídas aos coordenadores de departamento (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) bem como documentos específicos da instituição como sejam o projeto educativo de escola (projeto TEIP) e o regulamento interno.

Em todas as reuniões de departamento que não foi possível observar, por decorrerem simultaneamente, foram solicitadas aos coordenadores as respetivas atas sendo, posteriormente, alvo de análise de conteúdo, forma de tratamento de dados da qual daremos conta mais à frente neste capítulo.

4.5. Síntese do trabalho de campo

O processo de recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2012/2013.

O quadro seguinte enuncia as estratégias de recolha de dados, os atores envolvidos e os momentos e frequência com que decorreram.

Quadro 4.1: resumo das principais etapas do trabalho de campo

Técnicas de recolha de dados	Atores envolvidos	Momentos em que decorreram	Frequência
Observação de reuniões de departamento	Docentes integrantes de cada um dos departamentos curriculares: DL, DMCE, DE e DSCH	Ao longo do ano letivo (setembro a julho)	12 reuniões
A entrevista	-quatro coordenadores de departamento; - coordenador do projeto TEIP; - coordenador do projeto de monitorização TEIP; - diretor; - representante dos Serviços de Psicologia e Orientação	Durante os meses de abril e julho	8 entrevistas
O inquérito por questionário	- docentes a exercer funções na escola no ano 2012/2013	Junho	56 questionários
Análise documental (projeto TEIP, Regulamento Interno, e legislação pertinente)		Ao longo do ano letivo em questão	
Diário de bordo		Ao longo do ano letivo em questão	

Assim, o nosso trabalho empírico teve início com a observação das reuniões de departamento que nos possibilitou, por um lado, uma primeira exploração da realidade em estudo e, por outro, traçar com maior precisão a estratégia da investigação designadamente no que respeita à construção dos questionários e guião da entrevista. A realização das entrevistas e aplicação dos questionários decorreu, essencialmente, no final do ano letivo.

No que diz respeito aos documentos que foram alvo de análise ao longo do ano, por um lado, serviram de base à elaboração dos instrumentos de recolha de dados e, por outro, ao esclarecimento de informações relevantes para o estudo.

4.6. Métodos de tratamento e análise de dados

Amado (2013) defende a centralidade da análise dos dados na investigação salientando que não basta “recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (Amado, 2013: 299). Este autor considera que o processo de análise se inicia aquando da transcrição dos dados e implica uma organização sistemática dos mesmos. Esta opinião é partilhada por Bogdan e Biklen (1994) que acrescentam que a análise de dados, além da organização, envolve “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos outros aspetos

importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994: 205). Trata-se de um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais com o objetivo de aumentar a nossa própria compreensão desses mesmos materiais e de nos permitir apresentar aos outros aquilo que encontramos. Como refere Stake (2009: 87) permite “dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais”.

Para Flick (2013) antes de analisar os dados obtidos, estes têm de ser registados e preparados. No caso das entrevistas essa tarefa inclui essencialmente o registo do que foi dito e a sua transcrição, na observação, os registos envolvem ações e interações bem como o enriquecimento contextual de declarações ou atividades, por exemplo, com notas de campo ou diários de investigação. Para este autor, o processo de registo de dados inclui três passos principais: registar os dados, prepará-los (transcrição) e “construir uma nova realidade no texto e pelo texto produzido” (Flick, 2013: 170). Os textos assim gerados reconstituem a realidade estudada de forma específica e tornam-na acessível, enquanto material empírico, aos processos de interpretação.

Dada a complexa realidade em estudo e atendendo às limitações próprias inerentes à utilização de qualquer instrumento de recolha de dados, tentamos minimizar este entrave diversificando os instrumentos utilizados, no sentido de complementar a investigação e como forma de triangular os dados. A diversificação da informação recolhida através dos diferentes instrumentos de recolha de dados permite a confrontação de dados procurando convergências, bem como divergências de perspetivas entre os participantes. Como refere Flick (2013) a combinação de diferentes abordagens proporciona um conhecimento mais alargado bem como a validação mútua dos resultados obtidos. Segundo este autor poderão surgir desta combinação três tipos de resultados, (i) os resultados quantitativos e qualitativos convergem, apoiando as mesmas conclusões, (ii) evidenciam aspetos diferentes de um problema mas “complementam-se e conduzem a um quadro mais completo” (Flick, 2013: 273) ou, ainda, (iii) são divergentes e contraditórios.

Assim, no que concerne ao tratamento e análise de dados, no próximo ponto, damos conta, em primeiro lugar, do procedimento adotado no que diz respeito à informação reunida por via da observação das reuniões de departamento para, posteriormente, nos focarmos no tratamento e análise dos dados obtidos na entrevista e no questionário.

4.6.1. Reuniões de departamento

Concordamos com Afonso (2005: 118) quando, referindo-se ao tratamento de informação qualitativa, o considera um “processo ambíguo, moroso, reflexivo que, numa lógica de crescimento contínuo, pressupõe exploração do material empírico a partir dos objetivos de pesquisa no sentido de uma construção interpretativa particular, a do investigador”. De facto, dado o volume e diversidade da informação obtida da observação das reuniões, o processo de tratamento destes dados revestiu-se de alguma complexidade e compreendeu, necessariamente, algumas etapas que exigiram tempo e flexibilidade. Socorrendo-nos da literatura e tendo sempre presentes os objetivos e questões da investigação que nos propusemos desenvolver, foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Bardin (2011) considera que, mediante a utilização de técnicas e instrumentos metodológicos diversificados e em evolução e enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo “oscila entre dois polos, o do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2011: 11). Possui, por um lado uma “função heurística”, no sentido da exploração e da descoberta e, por outro, uma “função de administração da prova” quando, partindo de questões ou afirmações provisórias que constituem diretrizes, a análise permite a sua verificação (ibidem: 31). A autora acrescenta que na prática estas duas funções poderão coexistir. Também Quivy e Campenhoudt (2003) entendem que este tipo de análise oferece a possibilidade de tratar informações e testemunhos com um certo grau de complexidade permitindo aliar rigor e profundidade.

Embora não exclusiva da análise de conteúdo, o “tratamento descritivo” constitui a primeira fase do procedimento. Uma das formas de o fazer é socorrendo-nos do “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2011: 39). Pretende-se, desta forma, introduzir alguma ordem no que, inicialmente, parece confuso tendo em mente os objetivos e as questões de investigação.

Para a mesma autora, a análise de conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos: (1) a pré análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. A pré análise é considerada uma fase de organização e sistematização de ideias e, geralmente, inclui a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. “Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem

cronológica, embora se mantenham estritamente ligados uns aos outros” (Bardin, 2011: 121). A pré análise tem início com a “leitura flutuante” que permite ao investigador estabelecer contacto com os documentos a analisar por forma a conhecê-los mais aprofundadamente suscitando as primeiras impressões e orientações (Bardin, 2011: 122).

De facto, a imprescindível leitura repetida dos dados familiarizou-nos com a informação recolhida e permitiu, como refere Afonso (2005), “ganhar uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação, entrando progressivamente na segunda fase do processo interpretativo: a produção de categorias, temas e padrões” (Afonso, 2005: 120-121).

Foi então possível constatar a existência de acontecimentos comuns a várias reuniões observadas o que nos permitiu elaborar, numa primeira tentativa de organização dos dados, uma grelha onde, para cada reunião, foram identificadas seis categorias, a saber, pontos essenciais abordados na reunião, planificação/ operacionalização de atividades, legislação/documentos orientadores da escola, partilha e melhoria, questões/preocupações evidenciadas e quem se destacou. Como referem Bogdan e Biklen (1994),

à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos (...) para representar estes tópicos ou padrões criam-se palavras ou frases que os representem, as categorias

(Bogdan & Biklen, 1994: 221)

Esta primeira etapa, embora nos proporcionasse uma representação mais simplificada e organizada dos dados, permitiu-nos constatar a diversidade de informação em algumas das categorias definidas, tornando clara a necessidade da sua subdivisão. Também Bogdan e Biklen (1994: 233) nos alertam para o facto de, após uma primeira tentativa para atribuir categorias aos dados, estas poderem ser modificadas, desenvolvendo-se novas categorias, e abandonando as anteriores. Da mesma forma Afonso (2005) adverte que um volume muito elevado de informação implica um processo demorado com adaptações e aperfeiçoamentos sucessivos. “Uma grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elabora rapidamente e de uma só vez” (Afonso, 2005: 121).

Assim, a criação de categorias permite organizar os dados acentuando aspetos da realidade que interessam ao investigador. Trata-se de diferenciar e reagrupar elementos de

acordo com critérios previamente definidos. Estes podem ser do tipo semântico (categorias por temas), sintático, léxico e expressivo (Bardin, 2011). Segundo o autor, um conjunto de boas categorias deverá possuir qualidades como exclusão mútua (cada elemento não existir em mais do que uma divisão), homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

Procurando seguir as sugestões de Bardin (2011), e após uma exploração mais aprofundada dos dados procedemos à identificação de novos temas bem como à definição de categorias e subcategorias, de acordo com o anexo 7.

Ainda segundo Bardin (2011) “tratar o material é codificá-lo” e a codificação corresponde a uma transformação do texto para representar ou expressar o seu conteúdo de forma a facilitar a sua análise. Envolve o recorte (escolha das unidades de registo e de contexto), a enumeração (regras de contagem) e a classificação e agregação (categorias).

Assim, na etapa seguinte dividimos a informação relativa à observação das reuniões em segmentos mínimos, com conteúdo de análise (unidades de registo) que foram posteriormente integrados no sistema de categorias e subcategorias já enunciado.

Nas reuniões de departamento que não foram observadas foram analisadas as atas respetivas, tendo por base a mesma grelha de análise. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a análise documental, como técnica de recolha de dados, pode ser desenvolvida em quatro etapas: a primeira evidencia a leitura global da informação; a segunda, a definição dos termos e reorganização da informação em unidades de informação; a terceira, a elaboração de um sistema de categorias, e por último, a validação das categorias. Trata-se, portanto, de um processo semelhante à análise de conteúdo dado que se pretende tratar a informação por forma a facilitar a sua interpretação.

Todas as atas foram alvo de várias leituras, possibilitando a seleção das unidades de registo que foram classificadas de acordo com as categorias previamente definidas, à semelhança do que foi levado a cabo relativamente aos dados observados.

4.6.2. Entrevistas

Sendo o principal objetivo das entrevistas recolher informações sobre a experiência e o ponto de vista pessoal dos coordenadores de departamento, diretor, representante dos SPO e alguns coordenadores de projetos, a análise de conteúdo afigurou-se também como o método mais adequado para a análise destes dados tendo em conta os seu carácter inferencial. Uma vez

mais socorrendo-nos de Bardin (2011) consideramos que “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo” (Bardin, 2011: 41). É um procedimento intermédio entre a descrição, que envolve a enumeração das características do texto após tratamento, e a interpretação, entendida como a significação atribuída a essas características.

Atendendo ao já referido anteriormente sobre a prática da análise de conteúdo, resta-nos clarificar que, no caso das entrevistas, o guião elaborado, também já explicitado num ponto anterior deste capítulo, em complemento com as “leituras flutuantes” que recomenda Bardin (2011) sustentaram a identificação dos temas tratados e, posteriormente, a definição de categorias e subcategorias como se mostra no anexo 8.

Seguiu-se uma análise temática das entrevistas e, em cada um, fomos fazendo corresponder segmentos de texto às categorias e subcategorias definidas, com posterior registo em grelha própria. Nesta fase fomos também anotando semelhanças e contrastes evidenciados nas respostas dos entrevistados e que nos pareceram relevantes.

Na definição das categorias tivemos em conta os princípios enunciados por Bardin (2011) e já por nós referidos e corroboradas por outros autores. Para Carmo e Ferreira (2008) e Coutinho (2011), por exemplo, sendo a escolha das categorias fundamental na análise de conteúdo, deverá ter como características essenciais: (i) serem exaustivas, o que significa incluir nas categorias consideradas todo o conteúdo relevante para os objetivos definidos; (ii) exclusivas, na medida em que cada elemento deverá pertencer apenas a uma categoria; (iii) objetivas sendo explicitadas de forma clara e sem ambiguidade e (iv) pertinentes mantendo estreita relação com os objetivos e o conteúdo que está a ser classificado.

Na opinião de Coutinho (2011) a respeito da análise de conteúdo “o maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional reside - além das suas funções heurísticas e verificativas- no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Implica um tempo de rutura entre a intuição aleatória e fácil e a interpretação efetiva” (Coutinho, 2011: 196). E, para Bardin (2011), as interpretações consistem na procura do que se esconde sob a aparente realidade, ou seja, o verdadeiro significado do discurso enunciado.

4.6.3. Questionário

Para o tratamento dos dados recolhidos através do questionário, composto por questões fechadas, foi escolhida a ferramenta informática SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), através da qual se obteve a análise de estatística descritiva das respostas (frequências, percentagens e médias) que organizamos em tabelas e gráficos.

Embora a estatística seja, vulgarmente, associada à investigação quantitativa, uma vez que a recolha e análise de dados é um processo contínuo de forte cariz indutivo e o resultado associado à descrição, pode ser apropriada em certas etapas da investigação qualitativa na medida em que os objetivos passam, essencialmente, por organizar e descrever os dados de forma clara e, eventualmente, identificar o que é típico e atípico ou trazer luz a diferenças, relações e/ou padrões, entre outros (Coutinho, 2011). A estatística descritiva permite uma primeira leitura dos dados e, por outro lado,

um dos maiores desafios que se coloca ao investigador é não só descobrir significações ocultas no amontoado de dados de que dispõe, mas também ser capaz de comunicar os resultados à comunidade científica e ao público em geral

(Coutinho, 2011: 132)

Esta tarefa, também por nós levada a cabo, é conseguida com a “arrumação” dos dados mediante a utilização de tabelas e gráficos (de percentagens e frequências, por exemplo) que nos permite salientar, à partida, aspetos relevantes e de interesse para o investigador.

Capítulo V – Apresentação e Análise de dados

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos no âmbito da nossa investigação. Começamos por expor, no primeiro ponto, os resultados obtidos no inquérito por questionário preenchido pelos docentes, no segundo, os relativos à informação recolhida nas entrevistas e, no terceiro, os dados resultantes da análise das grelhas de observação das reuniões de departamento.

No que respeita aos resultados obtidos da aplicação dos questionários, mantendo a estrutura definida aquando da sua construção, consideramos quatro dimensões de análise:

- (i) Caraterização pessoal e profissional dos inquiridos
- (ii) Papel dos coordenadores de departamento
- (iii) Perspetivas sobre a mudança
- (iv) Projetos desenvolvidos na escola

5.1. Questionário

Em cada dimensão considerada, enunciamos as questões que a integram para, em seguida, apresentarmos os resultados obtidos.

5.1.1. Caraterização pessoal e profissional dos inquiridos

No que diz respeito à caraterização pessoal e profissional dos inquiridos, os dados relativos ao género, idade, habilitações académicas e aspetos identificadores da situação profissional estão sintetizados no quadro seguinte:

Quadro 5.1: caracterização pessoal e profissional dos inquiridos por questionário

		%
Género	Feminino	63
	Masculino	37
Idade (anos)	Até 30	4
	De 31 a 40	56
	De 41 a 50	31
	De 51 a 60	9
Habilitações Académicas	Licenciatura	61
	Pós Graduação	11
	Mestrado	28
Situação profissional	Contratado	41
	PQND desta escola	44
	PQND de outra escola	6
	PQZP	9
Tempo de serviço docente em 31/08/2013 (anos)	≤ 5	11
	6 a 10	24
	11 a 15	17
	16 a 20	26
	21 a 25	15
	Mais de 25	7
Tempo de serviço nesta escola em 31/08/2013 (anos)	≤ 1	24
	2 a 3	6
	4 a 6	24
	7 a 9	13
	10 a 15	11
	16 a 20	9
	21 a 25	9
	26 a 30	2
	Mais de 30	2
Grupo de docência a que pertence	300 (Português)	15
	330 (Inglês)	13
	350 (Espanhol)	2
	400 (História)	6
	410 (Filosofia)	7
	420 (Geografia)	4
	430 (Economia e Contabilidade)	2
	500 (Matemática)	7
	510 (Física e Química)	9
	520 (Biologia e Geologia)	7
	550 (Informática)	9
	600 (Artes Visuais)	2
	620 (Educação Física)	9
	Técnico especializado	6
	290 (EMRC)	2

Pela leitura do quadro constata-se que a maioria dos professores (63%) é do género feminino. No que diz respeito à idade, 56% dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 40% possuem mais de 40 anos.

Em termos de habilitações académicas, 11% são detentores de pós-graduação e 28% de mestrado. Já no que concerne à situação profissional, 44% integram o Quadro de Nomeação Definitiva (PQND) da escola em estudo e 41% são professores contratados (destes, a maioria possui entre 6 a 10 anos de serviço).

Quanto ao tempo de serviço docente, 11% dos inquiridos possuem até 5 anos de experiência, 41% entre 6 a 15 anos e 48% exerce a profissão há, pelo menos, 16 anos.

Verifica-se, ainda, que 24% dos inquiridos iniciaram funções na escola apenas no ano letivo em que procedemos à recolha de dados; 30% possuem entre 2 a 6 anos de experiência na mesma enquanto 46 % lecionam na referida instituição há mais de 7 anos.

O maior número dos inquiridos são professores pertencentes aos grupos de docência 300 (Português) e 330 (Inglês), respetivamente, 15% e 13%. Podemos ainda constatar que, no que toca aos departamentos em que se integram, 32% dos inquiridos fazem parte do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 30% do Departamento de Línguas, 21% do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e os restantes, 17%, incluem-se no Departamento de Expressões.

5.1.2. Papel dos coordenadores de departamento

Neste âmbito os docentes foram questionados sobre as ações da responsabilidade dos departamentos curriculares, definidas nos documentos estruturantes da escola, que consideram mais importantes, as práticas do coordenador do seu departamento no decorrer do ano letivo em questão, os aspetos de maior relevância no desempenho do cargo e as ações que predominaram nas reuniões de departamento onde se integram.

Questão 1:

Em relação às ações da responsabilidade dos departamentos curriculares, assinale as três que considera mais importantes.

Tabela 5.1: ações da responsabilidade dos DC quanto à sua importância

Ações	Sim (%)	Não (%)
1. Acompanhamento do trabalho dos professores	31,5	68,5
2. Preparação do ano letivo	42,6	57,4
3. Promoção de reflexões atendendo ao Projeto Educativo de Escola (PEE)	59,3	40,7
4. Desenvolvimento de estratégias de ensino atendendo ao PEE	9,3	90,7
5. Colaboração com o Conselho Pedagógico e Direção no sentido de assegurar a articulação educativa	59,3	40,7
6. Supervisão e acompanhamento das atividades escolares	29,6	70,4
7. Promoção do trabalho colaborativo	64,8	35,2
8. Conceção de projetos	3,7	96,3
9. Realização da Avaliação de Desempenho Docente (ADD)	—	100,0
10. outra	—	—

A promoção do trabalho colaborativo é considerada, por 65% dos docentes, como sendo uma das ações mais importantes da responsabilidade dos DC; 59% dos inquiridos atribui importância à colaboração com o conselho pedagógico e a direção no sentido de assegurar a articulação educativa e, a mesma percentagem de professores, valoriza a atuação do departamento no que diz respeito à promoção de reflexões atendendo ao projeto educativo de escola.

Nenhum inquirido parece considerar pertinente a realização da avaliação de desempenho docente, como prática dos departamentos, uma vez que esta opção nunca é assinalada. No que diz respeito às ações consideradas menos relevantes e, como tal, menos frequentemente assinaladas, destacam-se a conceção de projetos (4%); o desenvolvimento de estratégias de ensino atendendo ao projeto educativo (9%) e a supervisão e acompanhamento das atividades escolares (30%).

Questão 2:

Durante o presente ano letivo, o coordenador do seu departamento agiu, frequentemente, no sentido de... (assinale o seu grau de concordância com cada uma das afirmações)

Tabela 5.2: práticas do CD onde se integram os respondentes

Práticas do Coordenador de Departamento	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo
	totalmente		o	totalmente
	%	%	%	%
1. Promover um melhor conhecimento e funcionamento geral da escola	5,6	14,8	59,3	20,4
2. Adequar os objetivos do projeto TEIP	1,9	16,7	53,7	27,8
3. Estimular o desenvolvimento de projetos	5,6	44,4	35,2	14,8
4. Possibilitar mediação entre CP/Direção e professores	1,9	1,9	66,7	29,6
5. Fomentar trabalho em conjunto entre departamentos curriculares (DC)	3,7	48,1	31,5	16,7
6. Concertar posições com outros DC	—	13,0	70,4	16,7
7. Promover a comunicação entre profs.	1,9	16,7	63,0	18,5
8. Participar na avaliação de desempenho docente	—	7,4	72,2	20,4
9. Definir a formação de acordo com as necessidades dos docentes do departamento	7,4	31,5	50,0	11,1
10. Contribuir para criar clima relacional construtivo	3,7	16,7	50,0	29,6
11. Envolver os docentes na resolução de problemas	7,4	18,5	55,6	18,5
12. Promover a coordenação e articulação entre grupos disciplinares	3,7	33,3	44,4	18,5
13. Orientar os docentes no sentido da melhoria do seu desempenho profissional	5,6	38,9	40,7	14,8
14. Disponibilizar as próprias aulas para observação e reflexão	14,8	44,4	25,9	14,8
15. Promover a reflexão sobre práticas educativas	3,7	37,0	37,0	22,2
16. Incentivar a supervisão com vista à melhoria prática profissional	5,6	48,1	31,5	14,8

Constata-se que a esmagadora maioria dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que, no decorrer do ano letivo em questão, o coordenador do seu departamento agiu, frequentemente, no sentido de possibilitar a mediação entre Conselho Pedagógico/Direção e professores (96%) bem como de participar na avaliação do desempenho docente (93%).

A mesma opinião é manifestada por uma elevada percentagem de docentes mas no que diz respeito às seguintes práticas: concertação de posições com outros departamentos curriculares (87%); adequação dos objetivos do projeto TEIP (82%); promoção da comunicação entre professores (82%) e contributo na criação de um clima relacional construtivo (80%).

Também os itens “promoção de um melhor conhecimento e funcionamento da escola” e “envolvimento dos docentes na resolução de problemas” constituem ações com as quais,

respetivamente, 80% e 74% dos inquiridos concordam ou concordam totalmente integrarem as práticas comuns do coordenador do seu departamento.

Por outro lado, mais de metade dos docentes discorda ou discorda totalmente que o CD onde se inserem tenha agido no sentido de disponibilizar as suas próprias aulas para observação e reflexão (59%); incentivar a supervisão com vista à melhoria da prática profissional (54%) e fomentar trabalho em conjunto entre departamentos curriculares (52%).

As práticas dos DC em que se obtiveram médias de concordância mais e menos elevadas encontram-se na tabela 3.

Tabela 5.3: práticas do CD que obtiveram médias de concordância mais e menos elevadas

	Práticas do CD	Média de concordância
Médias de concordância mais elevadas	Possibilitar a mediação entre CP/Direção e profs.	3,24
	Participar na ADD	3,13
	Adequar os objetivos do projeto TEIP	3,07
	Contribuir para criar clima relacional construtivo	3,06
Médias de concordância mais baixas	Fomentar trabalho em conjunto entre DC	2,61
	Estimular o desenvolvimento de projetos	2,59
	Incentivar a supervisão com vista à melhoria da prática prof.	2,56
	Disponibilizar as próprias aulas para observação e reflexão	2,41

Constata-se maior concordância nas seguintes ações do coordenador: possibilitar a mediação entre CP/Direção e professores, participar na avaliação de desempenho docente, adequar os objetivos do projeto TEIP e contribuir para criar um clima relacional construtivo.

Por outro lado, verifica-se menor concordância na atuação do coordenador no sentido de disponibilizar as próprias aulas para observação e reflexão; incentivar a supervisão com vista à melhoria da prática profissional; estimular o desenvolvimento de projetos e fomentar o trabalho em conjunto entre departamentos curriculares.

Questão 3:

Relativamente ao cargo de coordenador de departamento, assinale o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos.

Tabela 5.4: aspetos importantes no cargo de CD

Caraterísticas do Coordenador de Departamento	Muito importante %	Pouco importante %	Nada importante %
1. Tempo de serviço docente	20,4	59,3	20,4
2. Facilidade de comunicação	92,6	3,7	3,7
3. Capacidade para tomar decisões	94,4	1,9	3,7
4. Experiência no desempenho do cargo	48,1	51,9	—
5. Facilidade de relacionamento com outras estruturas educativas	92,6	5,6	1,9
6. Área de formação	29,6	57,4	13,0
7. Capacidade de resolução de problemas	94,4	3,7	1,9
8. Capacidade para mediar e gerir conflitos	98,1	—	1,9
9. Capacidade para implementar processos participativos de tomada de decisão	92,6	5,6	1,9
10. Formação específica para desempenho do cargo	24,1	68,5	7,4
11. Capacidade para fomentar o trabalho colaborativo	90,7	5,6	3,7
12. Capacidade para envolver os membros do Dep.na tomada de decisões	90,7	7,4	1,9
13. Conhecimento da escola e dos colegas	88,9	9,3	1,9
14. Conhecimento da legislação, organização escolar e documentos orientadores	94,4	3,7	1,9
15. Outra: saber ouvir e ser capaz aceitar as opiniões dos outros	1,9	—	—

A caraterística que mais docentes (98%) consideram ser muito importante no desempenho do cargo de CD é a capacidade para mediar e gerir conflitos. Constatou-se, ainda, que 94% de inquiridos atribuí grande relevância a aspetos como a capacidade para tomar decisões; capacidade de resolução de problemas e conhecimento da legislação/organização escolar e documentos orientadores.

A formação específica foi considerada pouco ou nada importante por 76% dos professores. Tiveram a mesma opinião cerca de 80% dos inquiridos no que diz respeito ao tempo de serviço docente e 70% no que concerne à área de formação do coordenador. Quanto à experiência no desempenho do cargo, as opiniões dividem-se: cerca de 52% atribuem-lhe pouca importância, enquanto 48% consideram-na muito relevante.

Questão 4:

Que ações predominaram nas reuniões de departamento durante o presente ano letivo? Assinale o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

Tabela 5.5: práticas mais comuns nas reuniões de departamento

Práticas nas reuniões de Departamento	Discordo totalmente %	Discordo %	Não concordo nem discordo %	Concordo %	Concordo totalmente %
1. Organização de tarefas rotineiras e burocráticas	11,1	11,1	14,8	44,4	18,5
2. Divulgação de informações	—	—	3,7	42,6	53,7
3. Análise dos resultados dos alunos	—	1,9	3,7	44,4	50,0
4. Reflexão sobre práticas educativas	3,7	18,5	11,1	35,2	31,5
5. Distribuição de tarefas	3,7	9,3	18,5	51,9	16,7
6. Tomada de decisões (atividades, org.do trabalho...)	9,3	5,6	13,0	48,1	24,1
7. Reflexão sobre situações imp. da vida da escola	1,9	5,6	11,1	53,7	27,8
8. Articulação e gestão curricular das diferentes disciplinas	7,4	25,9	20,4	37,0	9,3
9. Conceção e desenvolvimento de projetos	7,4	42,6	42,6	7,4	—
10. Outra	—	—	—	—	—

Se considerarmos, em simultâneo, as respostas em que os inquiridos assinalaram as opções “concordo” ou “concordo totalmente”, podemos destacar o seguinte: entre 94% e 96% dos docentes atestam que a divulgação de informações e a análise dos resultados dos alunos integram as ações mais comuns nas reuniões de departamento; uma dessas opiniões é, também, evidenciada por cerca de 82% no que diz respeito à reflexão sobre situações importantes na vida da escola e, cerca de dois terços, considera o mesmo no que concerne à reflexão sobre práticas educativas. Metade dos inquiridos discorda ou discorda totalmente que a conceção e

desenvolvimento de projetos tenham sido práticas comuns nas reuniões de departamento decorridas no ano letivo em questão.

5.1.3. Perspetivas sobre a mudança

No sentido de conhecer as perspetivas destes docentes sobre a mudança, indagamos sobre as razões que levaram a que esta escola fosse considerada TEIP e se houve mudanças decorrentes desse facto. Questionamos, ainda, sobre o papel que consideram desempenhar o consultor externo TEIP.

Questão 1:

Assinale as razões que, na sua perspetiva, levaram a que esta escola fosse considerada TEIP.

Tabela 5.6: razões que determinaram a escola a ser classificada como TEIP

Razões da escola ser considerada TEIP	Sim %	Não %
1. O insucesso nas aprendizagens	75,9	24,1
2. O abandono	35,2	64,8
3. O absentismo	33,3	66,7
4. A indisciplina	20,4	79,6
5. A ausência da participação dos pais e EE na escola	46,3	53,7
6. A insuficiência de recursos materiais e humanos	9,3	90,7
7. O fraco meio económico-social em que se insere	94,4	5,6
8. Os contextos familiares disruptivos	66,7	33,3
9. Outra: gestão económica e financeira ao nível de escola e ME	1,9	—

No que diz respeito às características da escola que estiveram na base da sua constituição como TEIP, destacam-se o fraco meio económico-social em que a mesma se insere, opção assinalada por mais de 94% dos inquiridos, bem como o insucesso nas aprendizagens, opinião partilhada por 76% dos professores. Os contextos familiares disruptivos justificam a constituição da escola como TEIP para dois terços dos docentes.

Questão 2:

Que mudanças ocorreram na escola por ser TEIP? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

Tabela 5.7: mudanças decorrentes do estatuto de escola TEIP

Mudanças na escola	Discordo totalmente %	Discordo %	Não concordo nem discordo %	Concordo %	Concordo totalmente %
1. Conhecimento aprofundado do projeto educativo	1,9	13,0	37,0	35,2	13,0
2. Promoção de painéis de reflexão	—	7,4	16,7	64,8	11,1
3. Trabalho por metas/objetivos	—	1,9	11,1	64,8	22,2
4. Redução do abandono	—	1,9	22,2	57,4	18,5
5. Redução da falta de assiduidade	1,9	7,4	27,8	48,1	14,8
6. Mais apoios sociais (p.e. GAAF)	—	—	11,1	31,5	57,4
7. Existência de uma avaliação contínua	5,6	3,7	31,5	38,9	20,4
8. Promoção do trabalho colaborativo	1,9	9,3	18,5	61,1	9,3
9. Partilha de práticas educativas	1,9	9,3	29,6	51,9	7,4
10. Mais apoios disponibilizados aos alunos	—	—	9,3	35,2	55,6
11. Formação adequada aos professores	5,6	16,7	31,5	40,7	5,6
12. Mais recursos físicos e humanos	—	3,7	11,1	44,4	40,7
13. Desenvolvimento de projetos adequados ao contexto	—	3,7	29,6	53,7	13,0
14. Trabalho burocrático acrescido	1,9	3,7	22,2	37,0	35,2
15. Alargamento das ofertas formativas e educativas	—	3,7	22,2	57,4	16,7
16. Melhoria das competências da língua portuguesa	1,9	13,0	33,3	46,3	5,6
17. Melhoria das competências a matemática	1,9	13,0	38,9	44,4	1,9
18. Melhoria das médias globais dos alunos	1,9	29,6	38,9	27,8	1,9
19. Melhoria dos resultados nas disciplinas alvo de exame nacional	1,9	37,0	37,0	20,4	3,7
20. Aproximação dos resultados internos aos externos	1,9	35,2	37,0	24,1	1,9
21. Promoção da igual. no acesso ed. das crianças e jovens em risco	—	1,9	27,8	61,1	9,3
22. Alterações organizacionais (horários...)	—	1,9	42,6	46,3	9,3
23. Promoção do papel das lideranças intermédias	3,7	7,4	51,9	33,3	3,7
24. Construção de dispositivos de monitor. e aval. das ações implementadas	—	9,3	29,6	51,9	9,3
25. Aumento do número de reuniões	—	5,6	14,8	51,9	27,8
26. Melhor ligação entre escola e família	—	3,7	31,5	63,0	1,9
27. Outra: aumento brutal de horas trabalho dos prof. envolvidos na elab, dinamização e impl. do Proj. TEIP	—	—	—	—	1,9

No que diz respeito às mudanças ocorridas na escola por ser TEIP, as que reúnem maior concordância prendem-se com o incremento na disponibilização de apoios: direcionados aos alunos (91%), em termos sociais (89%) e no que concerne a recursos físicos e humanos (85%).

No âmbito do trabalho docente propriamente dito, 87% concordam ou concordam totalmente que passaram a trabalhar por metas/ objetivos e 80% manifestam a mesma opinião sobre o aumento do número de reuniões.

Verifica-se, ainda, que 39% dos inquiridos discordam ou discordam totalmente que o facto de a escola ser TEIP tenha trazido mudanças no que diz respeito à melhoria dos resultados nas disciplinas alvo de exame nacional e 37% considera o mesmo no que diz respeito à aproximação dos resultados internos aos externos. Em ambas as situações constata-se que 37% dos docentes manifestaram uma opinião neutra.

Da análise da tabela notamos, ainda, que cerca de metade dos inquiridos, 52%, não concorda nem discorda com a promoção das lideranças intermédias decorrente da escola ser TEIP.

Questão 3:

Que mudanças ocorreram na sua prática profissional pelo facto de a escola ser TEIP
(Assinale com um X o seu grau de concordância)

Tabela 5.8: mudanças ocorridas na prática docente, decorrentes do estatuto de escola TEIP

Mudanças na prática profissional	Discordo totalmente %	Discordo %	Não concordo nem discordo %	Concordo %	Concordo totalmente %
1. Reforço do trabalho colaborativo entre docentes	5,6	5,6	22,2	53,7	13,0
2. Reflexão sobre os resultados escolares	—	—	11,1	68,5	20,4
3. Reflexão sobre problemas disciplinares	—	5,6	14,8	63,0	16,7
4. Redefinição de processos e ações a desenvolver	—	5,6	20,4	59,3	14,8
5. Encaminhamento dos alunos para diferentes ações	1,9	3,7	14,8	59,3	20,4
6. Maior controlo nas práticas educativas	—	13,0	25,9	55,6	5,6
7. Pressão para atingir as metas	—	—	14,8	48,1	37,0
8. Reflexão sobre práticas de sala de aula	—	11,1	25,9	51,9	11,1
9. Maior partilha de materiais	3,7	7,4	33,3	46,3	9,3
10. Uso mais continuado das tic	3,7	18,5	29,6	37,0	11,1
11. Inovação de práticas pedagógicas	5,6	9,3	38,9	42,6	3,7
12. Promoção da diferenciação pedagógica	1,9	13,0	25,9	48,1	11,1
13. Outra	—	—	—	—	—

Uma elevada percentagem de inquiridos concorda ou concorda totalmente com a existência de mudanças na sua prática profissional pelo facto de a escola ser TEIP, nomeadamente, reflexão sobre os resultados escolares (89%) e sobre problemas disciplinares (80%) bem como a pressão para atingir as metas (85%). Outros exemplos de mudança assinalados por uma elevada percentagem de professores incluem o encaminhamento dos alunos para diferentes ações (80%) e a redefinição de processos e ações a desenvolver (74%). Ainda na sequência da escola ser TEIP, cerca de dois terços, concorda ou concorda totalmente existir um reforço do trabalho colaborativo entre docentes, 63% assinalam a reflexão sobre práticas em sala de aula, 59% a promoção de diferenciação pedagógica e 56% uma maior partilha de materiais. Podemos ainda referir que 39% não concordam nem discordam com

mudanças no que diz respeito à inovação de práticas pedagógicas e um terço dos inquiridos manifesta a mesma opinião no que toca à existência de maior partilha de materiais.

Na tabela 5.9 apresentam-se as médias de concordância obtidas nas respostas a esta questão.

Tabela 5.9: médias ordenadas de forma decrescente

Mudança	Média
Pressão para atingir as metas	4,22
Reflexão sobre os resultados escolares	4,09
Encaminhamento dos alunos para diferentes ações	3,93
Reflexão sobre problemas disciplinares	3,91
Redefinição de processos e ações a desenvolver	3,83
Reflexão sobre práticas de sala de aula	3,63
Reforço do trabalho colaborativo entre docentes	3,63
Promoção da diferenciação pedagógica	3,54
Maior controlo nas práticas educativas	3,54
Maior partilha de materiais	3,50
Uso mais continuado das TIC	3,33
Inovação de práticas pedagógicas	3,30
Outra	—

Verifica-se que os itens em que se obtiveram médias de concordância mais elevadas foram a pressão para atingir as metas, reflexão sobre os resultados escolares e o encaminhamento dos alunos para diferentes ações.

Questão 4:

As escolas TEIP são acompanhadas por um consultor externo. Que papel considera ter tido o consultor TEIP nesta escola? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

Tabela 5.10: papel do consultor externo

Funções do consultor externo	Discordo totalmente %	Discordo %	Não concordo nem discordo %	Concordo %	Concordo totalmente %	Não responde %
1. Acompanhar os projetos	—	5,6	40,7	46,3	5,6	1,9
2. Ouvir os professores	3,7	24,1	29,6	35,2	5,6	1,9
3. Ouvir os pais e EE	1,9	18,5	40,7	33,3	3,7	1,9
4. Promover práticas de avaliação do projeto	—	11,1	33,3	48,1	5,6	1,9
5. Promover a reflexão sobre causas do insucesso e estratégias melhoria	1,9	5,6	24,1	59,3	7,4	1,9
6. Melhorar o desenvolvimento e avaliação do projeto TEIP	—	9,3	25,9	57,4	5,6	1,9
7. Orientar a equipa que elaborou o projeto TEIP	1,9	5,6	29,6	48,1	11,1	3,7
8. Colaborar na construção de dispositivos de recolha e tratamento dados	1,9	—	53,7	38,9	5,6	—
9. Redefinir, com a equipa TEIP, estratégias de intervenção	—	5,6	29,6	53,7	11,1	—
10. Colaborar na elaboração dos relatórios intermédio e final	—	7,4	48,1	35,2	7,4	1,9
11. Participar na elaboração do plano de melhoria	—	3,7	44,4	35,2	14,8	1,9
12. Promover a formação docente de acordo com as nec. identificadas	3,7	5,6	37,0	44,4	9,3	—
13. Favorecer a articulação/colaboração entre os CD	1,9	—	40,7	55,6	1,9	—

Cerca de dois terços dos inquiridos concordam ou concordam totalmente que o papel do consultor TEIP se prendeu com a promoção de reflexão sobre causas do insucesso e estratégias para a sua diminuição (67%); redefinição, com a equipa TEIP, de estratégias de intervenção (65%) e melhoria do desenvolvimento e avaliação do projeto TEIP (63%).

Embora cerca de 41 % considere que o consultor, nesta escola, tenha ouvido os professores, cerca de 30% não concorda nem discorda desse facto e 28 % discordam ou discordam totalmente do mesmo.

Constata-se, ainda, que a posição “não concordo nem discordo” foi assinalada por uma elevada percentagem de inquiridos, nomeadamente, no que diz respeito aos itens “colaborar na construção de dispositivos de recolha e tratamento de dados”, “colaborar na elaboração dos relatórios intermédio e final” e “participar na elaboração do plano de melhoria”.

5.1.4. Projetos desenvolvidos na escola

No que diz respeito aos projetos desenvolvidos na escola pretendemos saber como foram seleccionados, se existiram dificuldades na sua operacionalização e/ou desenvolvimento e se os mesmos trouxeram, ou não, melhoria.

Questão 1.

Como foi feita a seleção dos projetos que estão a ser desenvolvidos no âmbito do TEIP? Assinale as duas respostas que considera mais adequadas.

Tabela 5.11: modo de seleção dos projetos desenvolvidos no âmbito do TEIP

Modo de seleção de projetos	Sim %	Não %
1. Por indicação da direção	17,0	83,0
2. Partindo dos problemas identificados pelos professores	32,1	67,9
3. Por uma equipa designada para o efeito	41,5	58,5
4. Por recolha de sugestões nos diferentes departamentos	37,7	62,3
5. Por definição em CP	18,9	81,1
6. Partindo dos resultados escolares dos alunos no ano letivo transato	43,4	56,6
7. Partindo da auscultação dos diferentes agentes educativos	30,2	69,8

No que concerne à seleção dos projetos a serem desenvolvidos no âmbito do TEIP, na opinião de 43% de professores, a mesma teve por base os resultados escolares dos alunos no

ano letivo anterior. Já 42% dos docentes consideram ter sido da competência de uma equipa designada para o efeito e, 38% dos inquiridos, admitem ter existido recolha de sugestões nos diferentes departamentos.

Questão 2:

Dos projetos que estão a ser desenvolvidos na escola assinale aquele (s) em que está envolvido no presente ano letivo.

Tabela 5.12: projetos desenvolvidos no âmbito do TEIP em que os professores estão envolvidos

Projetos no âmbito do TEIP	Sim %	Não %
1. Aqui acreditam em mim	5,6	94,4
2. A turma gira	7,4	92,6
3. + além	31,5	68,5
4. Procura-nos	31,5	68,5
5. + 45	—	100,0
6. Oficina da escrita/números	7,4	92,6
7. Aqui escolhes tu	7,4	92,6
8. Bibliothertz	7,4	92,6
9. Almoço turma	18,5	81,5
10. Mais perto	7,4	92,6
11. Mais vale prevenir	1,9	98,1
12. Sprinta para a vitória	35,2	64,8
13. Desporto escolar	3,7	96,3
14. Lado a lado	18,5	81,5
15. Atividades socioculturais	24,1	75,9

Os projetos onde os professores inquiridos estão mais envolvidos incluem “Sprinta para a vitória”, selecionado por 35% dos docentes, “Procura-nos” e “+ além”, cada um destes assinalados por 32% dos inquiridos.

Os projetos “+ 45”, “Desporto escolar” e “Aqui acreditam em mim” foram os menos assinalados

Questão 3:

Dos projetos que estão a ser desenvolvidos assinale os aspetos que considera terem sido melhorados com a sua implementação.

Tabela 5.13: aspetos melhorados com a implementação de projetos

Melhoria Projeto	Combate ao insucesso	Abandono e absentismo	Relação escola família	Trabalho colaborativo inter pares	Relação professor- aluno	Reflexão inter pares	Não trouxe melhoria	Não sei
1. Aqui acreditam em mim	38,9	5,6	—	25,9	5,6	14,8	—	44,4
2. A Turma Gira	46,3	3,7	—	25,9	3,7	18,5	1,9	35,2
3. Mais Além	57,4	1,9	—	22,2	11,1	11,1	3,7	31,5
4. Procura-nos	79,6	79,6	79,6	5,6	79,6	5,6	3,7	13,0
5. Mais 45	40,7	40,7	40,7	7,4	1,9	1,9	40,7	50,0
6. Oficinas	42,6	42,6	1,9	11,1	5,6	7,4	42,6	42,6
7. Aqui Escolhes Tu	7,4	9,3	—	3,7	—	1,9	5,6	74,1
8. Bibliothertz	11,1	11,1	11,1	13,0	1,9	11,1	5,6	11,1
9. GAAF	31,5	55,6	83,3	7,4	3,7	3,7	—	11,1
10. Mais perto	16,7	16,7	9,3	1,9	—	—	7,4	61,1
11. Mais Vale Prevenir	11,1	18,5	5,6	1,9	—	1,9	3,7	64,8
12. Sprinta	42,6	13,0	1,9	7,4	1,9	1,9	24,1	24,1
13. Desporto Escolar	20,4	40,7	9,3	22,2	7,4	1,9	1,9	37,0
14. Lada a Lado	38,9	9,3	3,7	7,4	3,7	7,4	1,9	50,0
15. Atividades Socio-culturais	7,4	25,9	35,2	31,5	13,0	9,3	3,7	29,6
16. Almoço turma	1,9	3,7	61,1	18,5	11,1	—	9,3	20,4

Os projetos “Procura-nos”, “Mais Além” e “A Turma Gira” foram os que mais vezes foram assinalados pelos inquiridos como potenciadores do combate ao insucesso reunindo, respetivamente, 80%, 57% e 46% das respostas.

Para a diminuição do abandono e absentismo contribuíram os projetos “Procura-nos”, opinião expressa por 80% dos inquiridos, e o GAAF, assinalado em 56% das respostas.

A relação escola-família foi melhorada com o desenvolvimento de projetos como o GAAF, “Procura-nos” e “Almoço Turma”. Estas opções foram selecionadas por 83%, 80% e 61% dos docentes, respetivamente.

Na opinião de 32% dos professores o trabalho colaborativo inter pares foi reforçado com as atividades socioculturais e, para 26% dos docentes, no desenvolvimento dos projetos “Aqui acreditam em mim” e a “Turma Gira”.

“Procura-nos” contribuiu para estreitar a relação professor-aluno, no entendimento de 80% dos inquiridos.

O desenvolvimento de projetos parece não ter dado um contributo significativo para a reflexão interpares. Constatou-se que a percentagem de respostas mais expressiva diz respeito a “A Turma Gira” que, na opinião de 19% dos inquiridos, possibilitou melhorar esse aspeto.

“Mais 45” e as “Oficinas” foram os projetos a que mais docentes fizeram corresponder a opção “não trouxe melhoria” (43% e 41% respetivamente).

Verifica-se, ainda, uma elevada percentagem de inquiridos que afirmam não saber os aspetos melhorados no desenvolvimento de projetos como “Aqui escolhes tu” (74%), “Mais vale prevenir” (65%) e “Mais Perto” (61%).

Questão 4:

Que dificuldades considera existir na operacionalização e desenvolvimento dos projetos?
Assinale o grau de concordância com cada uma das afirmações

Tabela 5.14: dificuldades na operacionalização e desenvolvimento dos projetos

Dificuldades na operac./desenvol. de projetos	Discordo totalmente %	Discordo %	Não concordo nem discordo %	Concordo %	Concordo totalmente %
1. Pouco tempo disponibilizados para reflexão	—	11,1	22,2	48,1	18,5
2. Falta de confiança no pTEIP como promotor do sucesso educativo	5,6	20,4	24,1	37,0	13,0
3. Pouco espírito colaborativo dos profs.	5,6	37,0	27,8	20,4	9,3
4. Ausência de reflexão conjunta sobre a prática docente	3,7	29,6	25,9	31,5	9,3
5. Falta de hábito em partilhar ideias	5,6	25,9	27,8	33,3	7,4
6. Participação, em simultâneo, em muitos projetos	—	16,7	16,7	51,9	14,8
7. Dificuldade em conciliar horários entre profs.	3,7	14,8	16,7	31,5	33,3
8. Inibição na exposição/partilha de dificuldades profissionais	3,7	22,2	20,4	38,9	14,8
9. Mau ambiente entre professores/equipas	18,5	40,7	24,1	13,0	3,7
10. Falta de envolvimento dos pais e EE no projeto	—	5,6	25,9	51,9	16,7
11. Falta de formação sobre metodologias de E-A	1,9	44,4	25,9	25,9	1,9
12. Pouco envolvimento dos profs nos projetos	18,5	40,7	22,2	14,8	3,7
13. Falta de confiança no sucesso das ações do pTEIP	7,4	31,5	31,5	22,2	7,4
14. Ausência de práticas reflexivas	5,6	42,6	18,5	31,5	1,9
15. Atribuição de reduzida relevância ao projeto educativo	5,6	31,5	38,9	20,4	3,7
16. Dificuldade em articular a teoria e a prática	5,6	29,6	22,2	37,0	5,6
17. Resistência à mudança	5,6	25,9	24,1	33,3	11,1
18. Outra: falta de tempo/sobrecarga de trabalho dos envolvidos	—	—	—	—	1,9

Dos professores inquiridos, 59% discordam ou discordam totalmente que as dificuldades na operacionalização e desenvolvimento dos projetos se prendam com o mau ambiente entre professores ou pouco envolvimento dos docentes.

O aspeto no qual mais inquiridos assinalam a opção “concordo” ou “concordo totalmente” é a falta de envolvimento dos pais e EE no projeto (69%). Também o reduzido tempo disponibilizado para reflexão e a participação, em simultâneo, em vários projetos, segundo 67% dos docentes, constituem entraves à operacionalização dos projetos bem como a dificuldade em conciliar horários entre professores, na opinião de 65% dos respondentes.

Questão 5:

Para cada uma das atividades apresentadas assinale com um (X) em que grupo/s considera que são desenvolvidas.

Tabela 5.15: atividades desenvolvidas em grupos de trabalho

Grupos de trabalho	Discussão e reflexão sobre práticas docentes %	Partilha de opiniões %	Gestão curricular %	Planificação e elaboração de materiais %	Partilha de atividades e materiais %
Grupo disciplinar	27,8	13,0	27,8	57,4	44,4
(DC)	18,5	14,8	33,3	1,9	1,9
(CT)	3,7	3,7	5,6	3,7	7,4
Outros grupos	3,7	7,4	1,9	7,4	9,3
Não ocorre	3,7	3,7	7,4	9,3	9,3
Grupo disciplinar e DC	20,4	9,3	7,4	7,4	7,4
Grupo disciplinar e conselho turma	5,6	3,7	5,6	5,6	1,9
Grupo disc. e outros	1,9	3,7	3,7	5,6	7,4
DC e CT	—	7,4	1,9	—	—
DC e outros	1,9	1,9	—	—	1,9
Grupo discipl., DC, e CT	7,4	18,5	3,7	1,9	7,4
Grupo disc., DC. e outros	—	1,9	—	—	—
Grupo disc., DC, CT e outros	5,6	11,1	1,9	—	1,9

Ao nível do grupo disciplinar predomina a planificação e elaboração de materiais e a partilha de atividades e materiais, dado terem sido estas as duas opções mais vezes assinaladas pelos inquiridos.

Um terço considera existir, ao nível do departamento, gestão curricular. Esta é também levada a cabo no grupo disciplinar, na opinião de 28% dos inquiridos.

A discussão e reflexão sobre práticas docentes ocorre ou no grupo disciplinar (28%), ou no departamento (19%) ou em ambos (20%). A partilha de opiniões tem lugar nos grupos disciplinares (13%), nos departamentos (15%) ou nestes e nos conselhos de turma (19%).

Questão 6:

Na sua opinião a que se deve o insucesso dos alunos? Para cada uma das afirmações assinale a opção que considera adequada

Tabela 5.16: razões explicativas do insucesso dos alunos

Razões do insucesso	Nada importante %	Pouco importante %	Indiferente %	Importante %	Muito importante %
1. Contexto socioeconómico	—	3,7	5,6	46,3	44,4
2. Falta de acompanhamento e orientação por parte dos pais e EE	—	—	—	33,3	66,7
3. Falta de estudo	—	—	—	16,7	83,3
4. Falta de interesse e motivação	—	—	1,9	13,0	85,2
5. Fracas expectativas futuras	—	—	—	20,4	79,6
6. Práticas docentes inadequadas	13,0	11,1	9,3	46,3	20,4
7. Situação económica do país	5,6	14,8	11,1	50,0	18,5
8. Outra: falta de tempo dos prof. para o essencial	—	—	—	50,0	50,0

Todos os inquiridos consideram importante ou muito importante, para justificar o insucesso dos alunos, a falta de acompanhamento e orientação por parte dos pais e EE.

Note-se que as razões consideradas mais relevantes na justificação do insucesso relacionam-se com aspetos intrínsecos aos alunos, designadamente, falta de interesse e motivação, falta de estudo e fracas expectativas futuras (estes aspetos são considerados muito importantes por 85%, 83% e 80%, respetivamente).

Cerca de dois terços dos inquiridos assumem que as práticas docentes inadequadas justificam o insucesso e 69 % apontam a situação económica do país.

5.2. Entrevistas

A análise dos resultados obtidos nas entrevistas obedece à estrutura definida aquando da sua construção e compreende cinco dimensões de análise:

5.2.4. Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos

5.2.5. Papel dos coordenadores de departamento

5.2.6. Perspetivas sobre a mudança

5.2.7. Projetos desenvolvidos na escola

5.2.8. Prática na sala de aula

Em cada uma destas dimensões delineamos categorias e subcategorias que evidenciam os tópicos considerados pertinentes nesta análise tendo por base os objetivos definidos e que se encontram resumidas no quadro 5.2:

Quadro 5.2: dimensões, categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caraterização pessoal e profissional	Percurso profissional	Grupo disciplinar
		Formação académica
		Tempo de serviço (nesta escola e no total)
		Cargos desempenhados
Papel dos coordenadores de departamento	Perceção dos professores sobre o papel dos coordenadores	Funções que deverá desempenhar um CD
		Importância atribuída à existência de coordenadores
		Funções atribuídas aos coordenadores na legislação/ documentos orientadores
		Caraterísticas consideradas importantes no Coordenador
	Importância dos departamentos enquanto estruturas de liderança intermédia	Pertinência/utilidade das reuniões de departamento
		Ações que predominam nas reuniões de departamento
Perspetivas sobre a mudança	A escola como TEIP	Caraterísticas e particularidades das escolas TEIP
		Razões que levaram esta escola a ser considerada TEIP
		Papel do consultor TEIP
	Importância atribuída ao projeto TEIP como impulsionador da mudança	Fatores impulsionadores da mudança na escola
		Mudanças na escola pelo facto desta ser TEIP
		Inovação como consequência do TEIP
Projetos desenvolvidos na escola	Conhecimento dos projetos	Projetos conhecidos e principais objetivos
	Processo de delineação, operacionalização e desenvolvimento dos projetos	Processo de delineação
		Divulgação
		Envolvimento dos professores
		Dificuldades na operacionalização e formas de as colmatar
	Importância atribuída aos projetos	Sucesso dos alunos
Novas formas de trabalhar dos professores		
Prática na sala de aula	Os departamentos e a prática docente	Repercussões do trabalho nos departamentos na prática docente
		Discussão de práticas e partilha de experiências
	Implicações dos projetos na prática docente	Mudanças na prática
	Justificações atribuídas ao insucesso dos alunos	Fatores impeditivos do sucesso
		Papel do professor no sucesso dos alunos

As entrevistas foram dirigidas aos quatro coordenadores de departamento (CD) que designamos na nossa análise por CD1, CD2, CD3 e CD4; ao Diretor (Dir.); ao coordenador do projeto TEIP (coordTEIP), ao professor responsável pela monitorização do projeto TEIP (monTEIP) e a um elemento responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação da escola, SPO).

5.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos docentes entrevistados

Quanto à caracterização pessoal e profissional dos sete professores inquiridos, os dados relativos ao género, habilitações académicas e tempo de serviço docente estão sintetizados no quadro seguinte.

Quadro 5.3: caracterização pessoal e profissional dos docentes entrevistados

		Coordenadores de Departamento	Dir, monTEIP e coordTEIP
Género	Feminino	3	1
	Masculino	1	2
Formação académica	Licenciatura	1	2
	Pós Graduação		
	Mestrado	3	1
Grupo disciplinar	530 (Educação Tecnológica)	1	
	420 (Geografia)	1	
	300 (Português)	1	1
	500 (Matemática)	1	1
	620 (Educação Física)		1
Tempo de serviço docente em 31/08/2013 (anos)	20 a 25		2
	26 a 30	3	
	31 a 35		1
	Mais de 35	1	
Tempo de serviço nesta escola em 31/08/013 (anos)	17 a 20		2
	21 a 24		1
	25 a 28	4	
Cargos desempenhados	Gestão e administração escolar	3	2
	Direção de turma	4	3
	Delegado de grupo disciplinar	2	1

No que diz respeito aos quatro coordenadores de departamento entrevistados, três são ao género feminino. Em igual número são os que, no que concerne à formação académica, possuem mestrado (um na sua área disciplinar e dois no âmbito das Ciências da Educação). Todos são detentores de uma vasta experiência no ensino uma vez que, sem exceção, contam com mais de 26 anos de serviço docente e destes, pelo menos 25, foram cumpridos na escola em estudo. Este aspeto, em nosso entender, merece alguma relevância dado que serão conhecedores, por um lado, da realidade escolar em que estão inseridos e, por outro, das mudanças e evolução da mesma ao longo do tempo.

No que concerne aos cargos desempenhados, três já exerceram funções em diversos modelos de gestão e administração escolar (Conselho Diretivo, Conselho Executivo e/ou Direção), todos referem já ter desempenhado o cargo de diretor de turma e, metade, o de delegado de grupo disciplinar.

No que diz respeito aos restantes entrevistados, o Dir, o coordTEIP e o professor responsável pela monitorização do TEIP, possuem vinte ou mais anos de serviço docente, dos quais, entre 17 e 24 foram levados a cabo nesta escola. Sobre os cargos já desempenhados, todos mencionam direção de turma e dois acrescentam o exercício de funções na Direção da escola. O responsável pelos SPO, único entrevistado que não consta do quadro, possui formação académica em Psicologia Clínica e afirma exercer a sua atividade profissional nesta escola há seis anos.

5.2.2. Papel dos Coordenadores de Departamento

As questões colocadas neste âmbito visaram conhecer a perceção dos professores sobre o papel dos coordenadores bem como a importância atribuída aos departamentos enquanto estruturas de liderança intermédia.

5.2.2.1. Perceção dos professores sobre o papel dos coordenadores

No sentido de conhecer a perceção dos professores sobre o papel dos coordenadores de departamento curricular questionaram-se estes docentes sobre os seguintes aspetos: (i) funções que deverá desempenhar o CD; (ii) importância atribuída aos CD; (iii) funções atribuídas aos Coordenadores na legislação e/ ou documentos orientadores e (iv) características consideradas mais relevantes no desempenho do cargo.

(i) Funções que deverá desempenhar o CD

No que diz respeito às funções que um coordenador de departamento deve desempenhar, um dos entrevistados (CD1) refere-se ao mesmo como um “intermediário” entre o conselho pedagógico e os grupos disciplinares salientando o seu papel na transmissão de informações.

Este aspeto é também mencionado pelo CD4 que acrescenta as funções de representação dos professores no pedagógico e articulação entre estruturas educativas: “ (...) há aquela ligação entre o departamento e o conselho pedagógico: o departamento faz-se representar no pedagógico pelo coordenador assegurando a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa.”

Informar os docentes, nomeadamente, sobre a gestão e orgânica da escola, legislação, procedimentos e instrumentos de avaliação de alunos foram aspetos salientados pelo CD3. Sobre este assunto o professor CD2 manifesta a sua opinião desta forma:

“(...) Em primeiro lugar deve ser um gestor do currículo, um gestor curricular, deve liderar um grupo de docentes, deve promover a partilha de práticas, deve promover também práticas reflexivas...eu aqui nestas práticas, digo em termos de práticas de ensino e práticas de estar na sala de aula”

Este entrevistado salienta, ainda, a preocupação que o coordenador deverá ter no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes, no sentido da melhoria das aprendizagens.

Igualmente nas funções que deverá desempenhar um CD, a reflexão e cooperação de professores, com ênfase na melhoria dos resultados, é mencionada por dois coordenadores, CD3 e CD4. O primeiro, atribui importância à “reflexão sobre os resultados e reformulação de estratégias bem como o trabalho cooperativo entre os professores”, o segundo, faz também referência à cooperação e acrescenta a promoção de troca de experiências entre docentes bem como o trabalho desenvolvido no conselho pedagógico “no sentido da obtenção da melhoria dos resultados dos nossos alunos, todas as medidas que se discutem e se decidem implementar”. O diretor, a respeito da missão e características do CD, afirma de forma convicta e sem hesitar: “O mais importante? Liderança, capacidade de motivar o grupo de docentes que lidera para os objetivos e orientações que a escola determina como importantes, como fundamentais, em termos de projeto educativo”.

O coordTEIP salienta o trabalho entre professores do mesmo grupo disciplinar e entre os diferentes grupos:

“(...) temos de começar pelo óbvio: coordenar os grupos disciplinares, sobretudo, fazer com que os grupos disciplinares planifiquem as suas atividades, que trabalhem...o grupo de professores de cada

grupo disciplinar deve trabalhar em conjunto e também uma outra função, mais difícil, fazer com que os diversos grupos disciplinares trabalhem de forma transversal”

O professor responsável pela monitorização do projeto TEIP revela que, a seu ver:

“O coordenador deve ser um elo de ligação entre os órgãos superiores e os professores, deve manter um bom relacionamento com os colegas, ser um bom gestor de conflitos e manter a calma, deve ter capacidade de argumentação e servir de exemplo na prática letiva...”

(ii) Importância atribuída aos coordenadores de departamento

Quando questionados sobre a importância dos coordenadores, todos consideram o cargo necessário e relevante. O CD1, aludindo à impossibilidade da presença de todos os professores no conselho pedagógico, acredita ser fundamental a existência de um elo de ligação entre este órgão e os docentes. Por seu lado, o CD3 considera o coordenador de departamento, “(...) em termos de organização da escola, essencial na ponte que estabelece entre as diferentes hierarquias escolares e diferentes estruturas”. Este entrevistado salienta, ainda, a defesa dos interesses e opiniões dos professores que representa “pelo facto de poder levar ao órgão de gestão e conselho pedagógico o ser, o pensar, o estar de todo um grupo que ele representa e, mais do que defender os seus próprios interesses, está a defender todo um grupo...”.

Ainda no que diz respeito à relevância atribuída aos coordenadores, o CD4 enfatiza a “articulação entre várias áreas disciplinares” e o CD2 a função do coordenador de departamento como orientador:

“Acho que sim, é importante...porque se as orientações...se o norte for dado por alguém que tem as funções que eu acabei de referir e que se apropria delas... acho que tem capacidade para levar o barco a bom porto e para que as pessoas progridam e para que os miúdos aprendam mais”

Quando interpelados se consideram essencial a existência de coordenadores solicitando a justificação da resposta, o diretor considera as lideranças intermédias extremamente importantes na tomada de decisões e na veiculação da informação: pois é necessário “ (...) chamar essas pessoas para as ouvir e elas passarem a ter uma ação mais preponderante na tomada de decisão e depois na circulação da informação, na mensagem que levam para o grupo”.

Já o coordTEIP hesitou em considerar indispensável a existência dos departamentos, salientando que só fazem sentido se existir um trabalho com um objetivo comum. Na sua opinião, este poderia, por exemplo, desenvolver-se em grupos mais pequenos atendendo ao facto de existirem “disciplinas do mesmo departamento que não têm nada a ver umas com as outras... e o trabalho transversal pode difícil”.

O professor responsável pelo projeto de monitorização TEIP considera que os coordenadores são extremamente importantes, nomeadamente, no que toca a auscultar opiniões e encontrar consensos.

(iii) Funções atribuídas aos coordenadores na legislação e/ ou documentos orientadores

Ao indagarmos sobre as funções dos coordenadores consignadas na legislação ou em documentos orientadores, os coordenadores assumiram alguma dificuldade em evocar, especificamente, as competências aí definidas. O CD1 refere apenas a transmissão de informações e a avaliação de desempenho docente, o CD3 faz referência à elaboração de normativos apontando como exemplo o regulamento interno e o projeto educativo, bem como integrar a equipa TEIP e prestar apoio aos colegas.

O CD4 especifica, além da representação no conselho pedagógico, a função de “(...)contribuir para a formação contínua dos professores, propor a adoção de medidas destinadas a melhorar o desempenho dos alunos, a tal promoção da troca de experiências, e claro, as funções supervisivas”.

A única referência a legislação surgiu por parte do CD2 que menciona especificamente o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril:

“O que me recordo em relação à legislação...no que diz respeito ao 75,e aquilo que alterou acho que não tem a ver especificamente com as funções do coordenador, é o que se espera das estruturas de coordenação, que é a tal gestão curricular, a avaliação de desempenho docente, por exemplo...”

E acrescenta:

“(...) em relação ao coordenador, este será, no fundo, o agente mobilizador com vista a que essas estruturas de gestão intermédia tenham sucesso...sejam bem sucedidas. Também me lembro de ter lido....o coordenador ser qualquer coisa como gestor local de currículo...se calhar acompanhar, não tenho a certeza, uma dimensão mais local do currículo”

Dois dos restantes entrevistados não se recordam do constante na legislação, o Dir refere as competências de “coordenação, orientação, avaliação, planificação das atividades, reflexão para a melhoria...” e, outro inquirido, destaca a articulação e a função do coordenador como “elo de ligação entre órgãos”.

(iv) Caraterísticas consideradas mais relevantes no desempenho do cargo

No que diz respeito ao perfil do coordenador, o CD1, salientando a heterogeneidade dos elementos que constituem o seu departamento, considera importante saber ouvir e respeitar a diversidade de opiniões, bem como a existência de abertura e negociação. Questionado se considera o coordenador um líder, o mesmo entrevistado, aludindo ao seu próprio conceito de liderança, afirma:

“(...)não, não é necessário liderança...desde que tenha um bom relacionamento com os colegas, alguma experiência ...mas não é fácil lidar com pessoas que pensam diferente umas das outras, é necessário paciência...o relacionamento é importante, é fundamental (...). Depois temos de estar abertos, ouvir...ser líder não sei até que ponto devemos ser...a nossa escola tem-se pautado por ser uma escola aberta desde que eu estou cá, vai fazer dezoito anos (seguidos) a porta da direção manteve-se sempre aberta aos alunos, aos EE e a toda a população escolar. Já passei por outras escolas onde não é assim!”

O CD2 parece discordar, por completo, destas afirmações uma vez que a capacidade de liderança foi a primeira caraterística considerada importante num coordenador, clarificando-a desta forma:

“...(...) para mim liderança significa arrastar consigo com vista a atingir os objetivos que o grupo ou a organização pretende ...para mim liderar é isso...e acho que tem de ser um agente da mudança, tem de ser ele promotor mas, simultaneamente, agente, e, ao ser agente significa ser uma pessoa em quem os demais confiam, os pares confiam (...)”

Este entrevistado salienta, ainda, a importância de ser alguém capaz de mudar, inovar e mostrar-se disponível para tomar a iniciativa. Para esclarecer esta ideia acrescenta:

“ (...) vamos imaginar que vamos para um projeto qualquer e diz-se...ok, o que é que se espera de um coordenador de departamento? precisamos de quê? Se precisamos de

mudança na sala de aula, ele terá de ser o primeiro, troca de práticas? partilha de experiências? ele tem de ser o primeiro!”

Por fim, conclui que o coordenador deve “ser competente, tanto no desempenho do cargo como na sala de aula, respeitado pelos alunos e pelos pares, ser formado e bem informado (...)”. Os docentes CD3 e CD4 concordam, também, que o detentor do cargo deverá possuir características de líder. O primeiro, sublinhando as diferenças entre modos de ser e pensar dos professores, afirma que o coordenador deve assumir uma postura de concertação e manutenção de “um certo equilíbrio para que não haja um grupo que se sobreponha ou professores que se sobreponham a outros com as suas ideias, na sua forma de ser e de estar.” O segundo, salientando a diversidade e abrangência que considera ter o conceito de capacidade de liderança, entende que esta é relevante e pode ser desenvolvida, por exemplo, “pela formação e experiência profissional” desde que “se tenha realmente a consciência de que isso é importante”. Assume, ainda, o reconhecimento, a flexibilidade e uma aprendizagem conjunta e contínua como sendo características de um líder:

“Um líder tem que, em primeiro lugar, ter reconhecimento, ser reconhecido pelos pares, tem que ser uma pessoa com convicções mas a forma como as apresenta perante os outros deve ter alguma flexibilidade. Todos temos dúvidas se este ou aquele é o melhor caminho, mas penso que devemos fazer um esforço para decidir qual é o melhor caminho e, em conjunto, construí-lo, porque penso que estamos constantemente a aprender”

Para este coordenador (CD4), essa aprendizagem permanente surge da partilha com os pares no sentido de, nas suas palavras, “definir o tal rumo e tentar fazer o seu melhor”. A capacidade de dialogar é também considerada um atributo próprio de um líder, assumindo particular relevância na gestão de conflitos.

O Dir, por seu lado, entende que o coordenador deve ser reconhecido pelos pares como defensor dos seus interesses mas atuar sempre de forma responsável e no sentido da melhoria:

“O CD terá que ter características e capacidade de liderança, ser aceite pelos colegas, uma figura reconhecida por eles... que o reconheçam como sendo uma pessoa que defende os interesses dos colegas mas que seja também responsável, de confiança e veja as coisas numa perspetiva de melhoria”

O coordTEIP evidencia a capacidade de mobilização, o conhecimento da legislação assim como a importância de “conhecer bem os colegas e gostar do que faz”. No entanto, não deixou de realçar algumas dificuldades inerentes ao eficaz desempenho do cargo, nomeadamente, o elevado número de pessoas que constituem o departamento (que pode constituir-se um entrave à mobilização para determinados objetivos) e o trabalho acrescido sem as adequadas reduções no horário do professor.

O docente monTEIP menciona a “capacidade de comunicar com os colegas e saber lidar com eles, falar com eles, chamar à atenção quando necessário e saber reconhecer valor da pessoa quando ela desempenha algo benéfico à escola”.

5.2.2.2. Importância dos DC enquanto estruturas de liderança intermédia

Com o propósito de clarificar a importância atribuída aos departamentos enquanto estruturas de liderança intermédia solicitou-se a opinião dos entrevistados sobre as reuniões de departamento, designadamente, (i) a sua pertinência; (ii) as ações que aí predominam e (iii) e formas de as rentabilizar/otimizar.

(i) Pertinência das reuniões de departamento

O professor CD1, embora reconhecendo que as informações pudessem ser veiculadas por *email*, salienta a importância das reuniões como possibilitadoras de diálogo, conversa e convivência entre as pessoas, permitindo-lhes que se expressem e manifestem abertamente as suas opiniões pois, “escrever e enviar o *email* não basta, é importante as pessoas dialogarem”. Sem hesitação, o CD2 considera as reuniões de departamento de grande utilidade. Na sua opinião a transmissão de informação é um momento necessário, atendendo à função do coordenador como “veículo ente o CP, a direção de topo e os demais - os professores na sua globalidade” mas a pertinência destas reuniões prende-se, essencialmente, com o facto de possibilitarem reflexão e até formação:

“(…) só faz sentido se permitir a reflexão /reflexividade que na minha opinião não são sinónimos...para permitir, inclusive, a partilha de práticas... quando analisamos as classificações, vamos imaginar, do final do 2º período...ok...esta disciplina teve ótimos resultados...cabe ao

coordenador colocar a questão: o que fazem estes professores para isto funcionar? ...fazemos assim e assim...Outros, eventualmente, apropriam-se disso... acho que é por aí ...”

Este docente considera o facto de existirem diferentes grupos disciplinares no mesmo departamento uma mais-valia e esclarece que, em algumas das reuniões que presidiu no passado, incentivou a leitura e reflexão de textos que julgou pertinentes, dando até um exemplo:

“(...) primeiro a reflexão e simultaneamente outra coisa que se menospreza... que é a questão da formação...já fiz isso um ano: num momento qualquer da reunião levar um texto e refletir sobre ele. Há muitos...não sei se conheces aquele da metáfora dos animais ...tinha havido um congresso e um pedagogo, que se tinha dedicado a ensinar um cão, quando quis exemplificar, o cão não fez nada do que o pedagogo lhe dizia...no final, justificou que tinha ensinado o cão este é que não tinha aprendido”

A relevância destes momentos prende-se com a ponderação sobre o papel do professor bem como das práticas adotadas uma vez que, na sua opinião, tendencialmente, “tratamos do aluno médio e depois menosprezamos algumas capacidades que os alunos têm... estes momentos são importantes”.

Os outros dois coordenadores consideram que, em alguns aspetos, estas reuniões poderão ser úteis. Um salienta a “partilha...de experiências, às vezes de angústias e em termos de organização de atividades...”, o outro, refere a possibilidade de alguma reflexão dada a existência, por parte dos professores que o integram, de “algumas características comuns que os une” mas acrescenta que “apenas um momento... terá que ser o despoletar de outras reuniões e de outros momentos de partilha.” Estes dois entrevistados apontam alguns aspetos que podem constituir entraves à reflexão conjunta, designadamente, a diversidade no que respeita às características próprias das disciplinas bem como dos docentes que integram cada departamento. O CD3 exemplifica referindo que, por vezes, quando são analisados resultados relativos a determinadas disciplinas, os professores dos restantes grupos disciplinares nem sempre estão atentos. Sugere, por isso, outras reuniões uma vez que: “Há determinadas situações em que funciona melhor trabalhar com reuniões em grupo do que no departamento porque, quer queiramos quer não, as pessoas demitem-se muito daquilo que não lhes diz respeito....”

O Dir, por sua vez, admite a existência de algumas dificuldades no desenrolar das reuniões de departamento, nomeadamente, o elevado número de professores que os constituem e os diferentes interesses que estes podem manifestar. Assim sendo, enfatiza o papel do

coordenador na motivação dos professores, que julga fundamental, e no desenvolvimento do trabalho colaborativo:

“(…) é necessário que o coordenador esteja sensível a essas várias sensibilidades, digamos assim, para que resulte o trabalho cooperativo, de colaboração, de motivação...eu ponho sempre a palavra motivar como sendo a palavra, digamos, chave em todo o processo educativo”

O coordTEIP coloca em causa a pertinência destas reuniões no que diz respeito à articulação pois entende que alguns grupos disciplinares possuem pouco em comum, julgando adequada a existência de articulação transversal mas entre áreas disciplinares mais afins, matemática e física e química, por exemplo. O responsável pela monTEIP reconhece utilidade nas reuniões de departamento embora, “sendo praticamente o único local onde as pessoas têm voz ativa sobre os problemas da escola por vezes se misturem problemas”.

(ii) Ações predominantes nas reuniões de departamento

No que diz respeito às ações predominantes nas reuniões de departamento dois dos coordenadores salientam, de imediato, a transmissão de informações ou decisões do CP. Um destes, o CD2, acrescenta “a construção de documentos, a partilha de práticas e experiências e a tomada de decisões.”

Por seu lado, o CD3 enfatiza a reflexão sobre as práticas, os resultados dos alunos e a definição de estratégias: “principalmente quando os resultados não são os melhores, há uma tentativa de analisar e refletir e partilhar também porque às vezes é angustiante”. O CD4 salienta que, muitas vezes, a transmissão de informações ou a auscultação do departamento, a pedido do CP, sobre determinado assunto, levam a que o tempo disponível para discussão e o aprofundamento de outros assuntos se revele insuficiente. Considera, desta forma, que seria desejável a existência de outros debates, com estas reuniões a marcar apenas “...o início, o despoletar de algumas reflexões”. Este entrevistado mostra-se, no entanto, pouco convicto de que tal aconteça salientando razões frequentemente apontadas pelos docentes como sejam a falta de tempo e de condições para “discutir estes assuntos depois de um dia de trabalho”. Confessa, logo de seguida, a sua discordância com estas justificações que, na sua opinião “não podem ser desculpa” por uma questão de profissionalismo embora admitindo não ser fácil. Acrescenta

ainda, salientando o investimento que a escola tem desenvolvido na formação dos coordenadores:

“(…) devemos, a partir da formação que os coordenadores consideram útil, tentar em conjunto, arranjar um momento de reflexão nos departamentos ...levar essa formação ao departamento, um momento de reflexão que não passe por aquelas reuniões ordinárias com as informações do pedagógico e, eventualmente, algumas orientações para o trabalho dos professores...algo que faça com os departamentos se juntem mas para refletir sobre assuntos pertinentes e que sejam importantes para a nossa formação e desenvolvimento profissional”

Os três restantes entrevistados (além dos CD) mencionam a transmissão de informações/decisões do CP como ações predominantes nestas reuniões, embora o Dir conclua que a função de um departamento não se esgota nessa vertente: “Nos quatro departamentos que a escola constituiu, funciona mais como uma transmissão, uma passagem de informação... informar as decisões tomadas no pedagógico. Entendo eu que essa é apenas uma das muitas e várias missões do departamento.”

(iii) Formas de rentabilizar/otimizar as reuniões

Quando solicitada a opinião sobre formas de rentabilizar ou otimizar as reuniões de departamento, nomeadamente, usufruindo mais das novas tecnologias para transmissão de informações e disponibilizando mais tempo para outros assuntos, o CD2 aponta uma desvantagem:

“Eu acho que a informação tem que fluir, as novas tecnologias ajudam...mas nem sempre as pessoas se apropriam dessas informações...e as informações do CP não são só o que está afixado...como estivemos lá, humanizamos estas decisões... acho importante e do meu ponto de vista só me tenho dado bem”

O CD3, sem fazer sugestões, admite: “ muitas vezes perde-se muito tempo com as informações do pedagógico em vez de ser discutir o essencial. O que devemos fazer para melhorar as aprendizagens dos alunos acaba por ficar para segundo plano.”. Por sua vez, o CD4 enfatiza a questão da comunicação alertando para o facto de, em algumas situações, a informação veiculada no pedagógico não ser transmitida da mesma forma nos diferentes departamentos o que justificaria, na sua opinião, encontrar uma forma de uniformização:

“(…) no sentido da melhoria deve existir crítica e diálogo...por vezes a forma como o coordenador transmite as informações, mesmo que estas tenham sido partilhadas no CP e onde foram tomadas decisões...leva a que passe, às vezes, um pouco a ideia de que os departamentos dão as informações de maneira diferente, embora isto seja discutível. Às vezes interpretamos as coisas ao nosso modo ... esta questão da comunicação pode ser complicada”

O Dir considera importante intensificar a reflexão possibilitando a apresentação de propostas, “sugerir algumas estratégias, orientações para que elas fossem enunciadas, trabalhadas e houvesse aqui um feedback do pedagógico”.

Também o coordTEIP considera que afixar um resumo da reunião do CP ou o seu envio por *email* possibilitaria a transmissão de informação da mesma forma em todos os departamentos uma vez que, “como é uma informação dada oralmente, às vezes aquilo que é dito num departamento não é exatamente o mesmo que é dito noutra sobre o mesmo tema, sobre o que aconteceu no pedagógico”. Mas acrescenta:

“... isso não significa que não se façam reuniões... seria criado esse espaço de oportunidade para os professores de cada grupo disciplinar se encontrarem, planificarem as suas atividades, trabalharem até para os testes, fazerem os seus testes em conjunto, tudo isso”

O professor monTEIP refere que nem sempre a informação recebida por *email* é valorizada:

“Acho que as informações devem ser dadas na reunião porque normalmente chegam muitas informações ao e *mail* que não são lidas...devem ser dadas na reunião e, para ser mais rápido, projetadas e a partir daí ir esclarecendo determinados pontos que as pessoas não perceberam no documento”

5.2.3. Perspetivas sobre a mudança

Dado o reconhecimento da escola como TEIP quisemos conhecer, por um lado, as características e razões que o justificaram e, por outro, que mudanças eventualmente esse facto acarretou.

5.2.3.1. A escola como TEIP

Neste ponto procuramos conhecer a opinião dos docentes sobre (i) as características e particularidades que qualificam as escolas TEIP, (ii) as razões particulares que levaram esta escola a ser considerada TEIP e (iii) o papel do consultor TEIP.

(i) Características e particularidades das escolas TEIP

Quando questionados sobre as características ou particularidades que consideram ter as escolas TEIP, o CD1 aponta a existência de “uma intervenção própria e um maior acompanhamento dos alunos”. O CD2 salienta a intervenção prioritária como resultado de “um contexto débil” aludindo aos conceitos de metas, recursos e prestação de contas para explicar o seu ponto de vista:

“Eu acho que, no fundo, isto resulta de um contrato que a escola faz com o ministério da educação e que no fundo não é nada mais nada menos que um contrato de autonomia...ou um seu sucedâneo, porque nós temos metas, conseguimos alocar um determinado conjunto de recursos e no fim temos de prestar contas ...acho que é por aí e as metas têm também a ver com esta dimensão....”

O CD3 faz uma abordagem crítica focando os aspetos menos positivos destas escolas, e desta em particular: “existe uma multiplicidade de atividades e às vezes não correspondem aos melhores resultados. A burocracia... há muita burocracia...em excesso...reuniões, relatórios, ...aliás, desde que somos TEIP, os resultados pioraram, ponto.”

O CD4, por sua vez, explicitando o significado de TEIP, justifica a intervenção específica de que estas escolas são alvo, com os meios desfavorecidos onde se inserem e os resultados menos conseguidos. Nas suas palavras:

“Essa intervenção passa, por exemplo, por mais recursos, quer humanos quer materiais, de forma a promover a igualdade de oportunidades, a tão falada diferenciação pedagógica que sentimos muitas vezes nas nossas aulas ser tão difícil de promover...penso que seja nesse sentido”

O Dir salienta que “são escolas, consideradas de intervenção prioritária devido a fatores como os resultados, o absentismo, o contexto, etc.”. O coordTEIP evidencia a inserção destas escolas em locais “culturalmente, economicamente e socialmente desfavorecidos segundo os critérios do Ministério da Educação” e o responsável pela monTEIP destaca o propósito de

“levar os alunos a atingir os objetivos mínimos tendo ao seu alcance determinados meios que não seriam possíveis numa escola sem intervenção...”.

O elemento dos SPO salienta também os resultados menos conseguidos e a “existência de fragilidades na comunidade ou pelas características do meio em que está inserida sendo, por isso, alvo de intervenção”.

(ii) Razões desta escola ser TEIP

Quanto às razões que levaram a que esta escola fosse considerada TEIP o CD1 remete para os resultados da avaliação, especificamente, os obtidos nos exames; por seu turno o CD2 começa por apontar o contexto caracterizando-o como “muito, mas muito, muito débil...com um poder de compra dos mais baixos do país...e um abandono terrível” e continua a sua argumentação salientando:

“...dada a conjuntura que se verifica atualmente no país nós temos grande quantidade de alunos que não têm cá os pais... e depois é uma questão histórica, já aqui estou há bastantes anos e tivemos sempre índices de abandono muito fortes e de insucesso...”

O contexto socioeconómico foi também a razão apontada pelos CD3 e CD4 bem como pelo coordTEIP. Da mesma forma, o Dir salienta esse argumento e acrescenta, tal como o CD1, os resultados que a escola apresenta em termos de avaliação externa, nos exames nacionais.

O monTEIP faz referência ao facto dos alunos serem de localidades muito dispersas obrigando-os a despende demasiado tempo nas deslocações e esclarece um pouco mais a sua opinião no que diz respeito ao contexto familiar:

“Há falta de acompanhamento por parte dos pais e EE, das matérias lecionadas em virtude da escolaridade ser muito baixa...e também poderá aí contabilizar o facto de haver muita emigração ou então muitos trabalhos sazonais. Devido à falta de emprego os pais são obrigados a abandonar os filhos durante longos períodos de tempo”

Quando questionado sobre o mesmo assunto, o elemento do SPO salienta os resultados bem como as “dificuldades e fragilidades da comunidade.” Considera que o meio onde a escola está inserida é muito desfavorecido, com problemas gravíssimos sendo um dos mais gritantes,

na sua opinião, a falta de expectativas de emprego. Este entrevistado acrescenta, ainda, a falta de modelos que considera importantes para os alunos:

“Repara: que modelos têm os miúdos de profissionais? Os professores. Como é que os professores se apresentam neste momento? Fragilizados, com medo do desemprego, insegurança... aqui não há indústria, empresários, não têm mais nada a não ser serviços, não há referências, não têm modelos!”

Este ponto de vista é elucidado com um exemplo concreto:

“Já fizemos o exercício de fazer o genograma das famílias. Uma colega teve essa ideia, ver que profissões existiam nas famílias dos alunos para que eles pudessem criar a sua identidade profissional... o resultado foi para nunca mais repetir: todos os pais trabalhavam na construção civil, todas as mães eram domésticas e os avós eram agricultores, ou seja, a 3ª geração vivia da agricultura, a 2ª da construção civil... não havia diversidade para que os alunos pudessem ter referências. Agora está muito pior por causa do desemprego”

Este cenário sombrio, na sua opinião, já se arrasta há algum tempo mas a situação parece ter-se agravado o que, conseqüentemente, se reflete no contexto escolar:

“Se, quando desenhamos o TEIP2, o principal problema das famílias eram os pais que trabalhavam fora e só vinham de quinze em quinze dias... agora estão desempregados ou trabalham muito mais longe... o desemprego acarreta outras problemáticas sociais como a violência, o alcoolismo... e todas se refletem no contexto escolar”

(iii) Papel do consultor TEIP

Para o CD1 o consultor TEIP “ faz parte de uma Instituição que tem ajudado outras escolas... vai dando indicações para melhorarmos, para ultrapassarmos o fraco sucesso”. Esta opinião parece ir ao encontro da manifestada pelo CD2 tendo em conta o que este refere:

“(...) é o tal amigo crítico, deve ter a capacidade de ver o que está bem ou menos bem e de nos fazer seguir um caminho, ou pelo menos mostrar o caminho que será o mais positivo para alcançar determinados objetivos... é importante porque muitas vezes somos juízes em causa própria e não temos o discernimento para ver o que estamos a fazer de bem e de mal”

O CD4 evidencia o que considera ser o principal objetivo e aponta algumas sugestões feitas pelo consultor externo:

“O objetivo mais genérico é que o projeto educativo da escola seja o projeto TEIP porque é delineado por forma a obter mais sucesso educativo. Para eles é prioritária a intervenção na sala de aula...daí terem sugerido a supervisão e, numa primeira fase, sugerem que seja feita entre professores que não sejam do mesmo grupo, da mesma disciplina”

Acrescenta ainda as funções de acompanhamento dos projetos, a formação e a elaboração/reformulação de relatórios e outros documentos.

Igualmente no que diz respeito ao papel que consideram desempenhar o consultor TEIP, um dos restantes docentes refere não saber concretamente e dois mencionam orientação, delineação e avaliação das ações constantes do TEIP bem como a elaboração do plano de melhoria. Um destes últimos acrescenta as sugestões em áreas de formação docente. O Dir começa por ser bastante crítico no que diz respeito à forma como é atribuído o consultor externo sugerindo a importância da própria escola participar nesse processo:

“Penso que poderia ser mais importante se a escola, de um painel de 5 ou 6 consultores externos, pudesse escolher um em função das características de cada escola porque o acompanhante, o perito externo, para uma determinada escola poderá não ser o adequado para outra escola! Ser atribuído tendo em conta cultura dessa escola... deveria cada faculdade fazer um pequeno estudo prévio ... e ser atribuído um perito que mexesse com essa escola. O consultor externo foi-nos atribuído...”

E justifica o seu ponto de vista com a própria experiência:

“Aquilo que eu vejo na nossa escola é o seguinte: sempre que alguém fala, de fora, sobre a nossa escola é rotulado de imediato de teórico, e tudo cai por terra, tudo o que essa pessoa pretende transformar ou trazer de novo é considerado teórico, que não sabe nada da sala de aula, que tem é que vir para cá dar aulas e depois de conhecer os nossos alunos então aprenderia o que é ...e acabou, ficamos na mesma... e acho que esta é a primeira, senão a maior resistência à mudança.”

5.2.3.2. Importância do projeto TEIP como impulsionador da mudança

Com o propósito de averiguarmos se o projeto TEIP, na opinião destes docentes, se revelou como impulsionador de eventuais alterações na escola, colocamos algumas questões relacionadas com: (i) os fatores impulsionadores da mudança; (ii) as mudanças na escola pelo facto de ser TEIP, (iii) a inovação como consequência do TEIP e (iv) o papel dos professores na mudança.

(i) Fatores impulsionadores da mudança na escola

O CD1 considera que a mudança mais desejada numa escola são os resultados e que, no presente momento, se apercebe que há grande desmotivação dos alunos e dos EE o que constitui um entrave à melhoria:

“...se um aluno está desmotivado, se não vem, por exemplo, às aulas de preparação para exames, é complicado... nós tentamos que os EE se motivem também, acompanhem o seu educando, etc. mas se a desmotivação já vem de casa, o que podemos fazer? Impor? É que a imposição é muito complicada”

E conclui afirmando que a falta de emprego, acentuada com a crise na construção civil, leva a “dificuldades económicas que fazem com que os pais e os alunos andem revoltados...”. A questão da motivação dos alunos e EE é também apontada pelo CD3 como obstáculo à mudança que acrescenta a importância do querer, por parte dos docentes, desenvolver novas práticas e fomentar uma reflexão “mais cooperativa e colaborativa entre todos”. Para tal sugere:

“...se calhar criando momentos em tempo útil, e não depois das cinco e meia ou das seis, que permitissem essa partilha...criar na mentalidade das pessoas que queremos mesmo ter espaços de reflexão, de encontro para além do tempo em que estamos aqui a lecionar...”

Para o CD4 a mudança na escola e nos professores enquanto profissionais é inevitável:

“Se eu sou profissional tenho de sentir que é importante mudar, não posso ficar sempre na mesma quando a sociedade está em constante mudança. As próprias necessidades das pessoas vão mudando e temos de nos adaptar...isso implica uma dinâmica”

Na opinião expressa pelo mesmo entrevistado devemos, por um lado, encarar a mudança como algo necessário e, por outro, questionarmo-nos sobre o que pretendemos mudar:

“A vida na escola o que é? São as pessoas. Qualquer pessoa deve sentir a necessidade de mudar. E mudar, acho eu, para melhor! Portanto o que é o melhor para os nossos alunos? Porque achamos que é importante que os nossos alunos tenham sucesso? Este sucesso aqui pode ser entendido de forma muito lata, não falamos apenas de resultados...sucesso acadêmico, social...que sejam pessoas, melhores cidadãos, que sejam pessoas respeitadores do ser humano, enfim...como fazer isso?”

Termina a sua resposta admitindo que procurar a mudança, não sendo fácil, não se concilia com resignação nem implica, necessariamente, fazer muito mais porque, nas suas palavras, “às vezes não é o fazer demais é o tentar ser eficaz... e é evidente que isto implica esforço”.

O CD2 aponta, inequivocamente, a liderança como fator impulsionador da mudança, salientando a esse respeito que a “liderança pedagógica terá de ser prioridade, a administrativa e financeira têm de vir por arrastamento.”. Este entrevistado especifica a importância, por um lado, da liderança de topo, por considerar “determinante saber o que pretende o nosso líder de topo, para onde quer ir? Para isso tem que ser ele a apresentar-nos o projeto...” e, por outro, a liderança intermédia que no seu entender “é a mais mobilizadora, é aquela que serve de charneira entre quem está em cima e quem está mais em baixo... não em termos de grau de importância, logicamente, mas em termos de orgânica da própria instituição”. Ainda a este propósito, julga essencial que “estes líderes intermédios conheçam e se apropriem dos objetivos definidos superiormente e possuam a capacidade de mobilizar e de se apropriar dos interesses e daquilo em que a liderança de topo acredita.”

Quando questionado sobre o que faz a mudança numa escola, o Dir refere, igualmente, a liderança, acrescentando ser importante acreditar num projeto que deverá ser desenvolvido com o contributo de todos:

“Em primeiro lugar, a liderança, depois entendo que o projeto deverá ser partilhado, ser construído pensando na partilha em que todos os trabalhadores participem na elaboração desse projeto de mudança e que acreditem nele”

O professor monTEIP aponta o clima de escola e a organização como sendo aspetos importantes na procura da mudança pois “se as pessoas se sentirem bem no espaço em que lecionam mais rentabilidade existirá” além disso, “tem de haver uma boa capacidade de organização, não só por parte da direção, mas em geral.”

(ii) Mudanças na escola pelo facto desta ser TEIP

No que diz respeito aos aspetos positivos decorrentes da escola ser TEIP, a referência ao incremento de recursos físicos e humanos bem como o desenvolvimento de novos projetos é uma constante nas respostas dos coordenadores. Destes, o CD3 acrescenta que, como membro da equipa TEIP, passou a existir mais reflexão sobre “o positivo e o negativo de certas atividades, seleccionar o que devemos continuar a fazer ou eliminar...” bem como mais formação disponibilizada.

Dois dos coordenadores assinalam com aspeto menos positivo a inexistência de melhorias significativas nos resultados. O CD2, mais pormenorizado na resposta, começa por afirmar que os recursos, embora relevantes, não constituem o que de mais importante mudou mas sim “a capacidade de mobilizar a escola em torno de um projeto e o desenvolvimento de grupos de trabalho onde a reflexão foi uma constante”. Acrescenta também o acompanhamento por parte de uma instituição do ensino superior, pois na sua opinião:

“É lá que está a investigação, é lá que estão os resultados, é lá que está o conhecimento e nós, ao estarmos acompanhados por esses técnicos, pelos consultores que representam essa Instituição podemos mudar com a garantia de sermos bem-sucedidos... no nosso contexto”

Por outro lado enfatiza a importância de passarem a estar disponíveis técnicos de apoio social, psicólogos e mediadores, considerados uma mais-valia:

“Foi através deles que começamos a organizar-nos nas redes locais das instituições e pusemos estes parceiros todos a falar...por isso é importante dar um bocadinho mais de voz a estes técnicos quando eles estiverem nos conselhos de turma... porque eles conhecem algumas coisas que nós não conhecemos dos alunos e conhecendo melhor nós amamos mais e se amamos mais nós levamo-los a aprender de maneira diferente”

Lamenta, no entanto, no que diz respeito a mudanças na prática docente que “muito pouco surgiu, daí essa tal intervenção [supervisão] que considero importante”.

O Dir considera terem sido dados pequenos passos, "...penso que se aumentou a reflexão, deu-se mais ênfase ao registo dos acontecimentos, a tornar a escola mais visível, em termos de organização e também em termos de auto-avaliação de escola". Não obstante reconhece que poderiam ter avançado para estas mudanças mesmo se a escola não fosse TEIP desde que:

"(...) as pessoas as reconhecessem como válidas e como importantes para a melhoria da organização... porque entendo que muitas vezes há o pensamento que ao mudar estamos a influenciar negativamente a vida dos docentes, eu entendo precisamente o contrário, se a organização melhorar e apresentarmos resultados melhores, toda a organização será valorizada, logo os docentes, quem exercem funções, saem valorizados"

Como aspetos negativos enfatiza a resistência à mudança muito por conta da "cultura docente":

"Resistência à mudança porque, uma cultura docente em que consideramos que nós é que sabemos tudo, somos os detentores da verdade, em que o problema está sistematicamente do lado do aluno não quer prestação de contas. Quando nós pensarmos que, como organização, temos de apresentar resultados e justificar investimentos que se fazem e que os resultados são fundamentais, aí tem de haver prestação de contas e isso, no fundo, é responsabilizar as pessoas"

O coordTEIP salienta mudanças nos recursos disponíveis, na organização e no desenvolvimento de algumas ações integrantes do projeto e que anteriormente não existiam. Acrescenta, ainda, as horas de formação disponibilizada na escola aos docentes embora confesse que, na sua opinião, a maioria das pessoas que as frequenta fá-lo "por obrigação". Este reduzido interesse é justificado com a falta de disponibilidade e acréscimo de trabalho dada a necessidade de permutar as aulas coincidentes com as horas de formação.

O Dir, o coordTEIP, o Dir e o prof monTEIP são unânimes em considerar as mudanças apontadas como insuficientes no que diz respeito aos resultados. Este último é perentório: "muitos recursos não foram rentabilizados para que os alunos tivessem sucesso. Muitos recursos não é sinónimo de melhoria das aprendizagens!".

(iii) Inovação como consequência do TEIP

À exceção do desenvolvimento dos projetos, nenhum dos entrevistados considera ter havido inovação como consequência do TEIP e todos admitem que os resultados ficaram muito aquém do esperado. A este respeito, o CD2 aponta como possível razão deste insucesso, a não incidência no que diz respeito especificamente às práticas na sala de aula e o CD4 considera ser necessária uma reflexão sobre como estimular o envolvimento do aluno nas aprendizagens uma vez que “tão ou mais importante do que decidir se vamos resolver o exercício a, b ou c, será convencer o aluno de que é crucial envolver-se nas tarefas. (...) Eu pergunto: porque estão os alunos desmotivados? O insucesso desmotiva...e entramos num ciclo vicioso”. Acrescenta, ainda, que os critérios de avaliação deveriam também ser alvo de uma reflexão cuidadosa:

“Ao atribuímos um peso de 80% a 90% aos testes e questões aula, não estaremos a dizer ao aluno que basta que, nestes momentos de avaliação, se esforce um pouco ou copie mais um pouco e que não é necessário mais nada? Claro que é um assunto controverso. Alguns referem que, como os alunos vão fazer exame...tem de ser assim...uma avaliação deste tipo, quase exclusivamente sumativa...mas será esta a solução dos nossos problemas?...na prática, qual é a consequência? Não temos sucesso!”

Também o Dir não esconde alguma desilusão no que diz respeito aos resultados e, manifestando concordância com o CD2, enfatiza a importância do trabalho desenvolvido em sala de aula:

“Os resultados permanecem inalterados ou até caminhamos para resultados ainda negativos. Iniciamos, por exemplo, a assessoria... o objetivo seria a partilha, haver dois colegas, dois professores em sala de aula... neste momento estamos a abdicar, estamos a desistir, começamos com a “turma mais” estamos a desistir... entendo que realmente o essencial são as mudanças que podem ser operadas em termos de sala de aula...acho que será isso que falta”

O coordTEIP acrescenta que, do seu ponto de vista, o TEIP induziu a uma maior preocupação dos professores em relação aos resultados obtidos.

(iv) Papel dos professores na mudança

Todos os coordenadores afirmam, categoricamente, que o professor é essencial na mudança. Como refere o CD2:

“(...) é o elemento de primeira linha, digamos assim, e tem de se apropriar desta mudança. O professor é decisivo na mudança e é tão mais decisivo quanto mais entusiasta for, nós precisamos de pessoas entusiastas e hoje, por muitos motivos, há falta de gente assim...”

O CD3 aponta uma certa “resistência à mudança” por parte dos professores nomeadamente no que diz respeito à partilha do que se passa na sala de aula:

“Os professores são decisivos mas são muito renitentes...ou seja, há uma certa resistência à mudança... há dificuldades, por exemplo, em abrir a sala de aula...vemos que há uma certa resistência e às vezes é mais até dos mais novos do que dos mais velhos. As pessoas têm medo de mostrar os pontos fracos e esquecem-se que os maiores avaliadores nem somos nós, são os próprios alunos...”

enquanto que o coordTEIP tem uma opinião um pouco distinta, pois considera o meio envolvente como o grande entrave ao sucesso:

“O professor é importante, mas não só! Sobretudo numa zona desfavorecida culturalmente como a nossa, não é o fator principal. Na minha opinião, o principal são mesmo as condições socioeconómicas e culturais, dos EE, dos nossos alunos”

Questionado se os docentes já fariam tudo o que estava ao seu alcance, este entrevistado enaltece o esforço desenvolvido por muitos mas acrescenta que só será possível fazer mais “se forem criadas condições para isso, se forem motivados para isso, se tiverem conhecimentos e se quiserem aprender para isso...”. Manifesta, ainda, o seu otimismo e a esperança de conseguir melhorar “algumas práticas no trabalho do professor na sala de aula e sobretudo na capacidade de trabalhar em grupo e partilhar coisas”.

5.2.4. Projetos desenvolvidos na escola

Foi também nosso objetivo conhecer melhor, pela voz dos entrevistados, os projetos desenvolvidos na escola, especificamente no que diz respeito ao processo da sua delineação, operacionalização e desenvolvimento bem como à importância que lhes atribuem.

5.2.4.1. Identificação dos projetos e principais objetivos subjacentes

Quando convidados a salientar alguns projetos integrados no TEIP e, especificamente, alguns dos seus objetivos, o CD1 menciona o “procura-nos” e “lado a lado”. O CD2 enfatiza positivamente o projeto de tutoria mas considera ter havido insucesso no “turma mais” justificando “ (...) que não deu certo, porque as pessoas não se apropriaram daquilo que pretendíamos, mas pronto, houve uma tentativa”.

Por seu lado o CD3 salienta o “mais 45”, destinado ao 10º ano de escolaridade, o “mais além” (que considerou ter sucesso), as assessorias e “turma gira”. O CD4 elenca os projetos “turma gira”, “turma mais”, “mais 45”, “mais além”, “oficina dos números” e “oficina da escrita”. A este respeito o Dir refere estar a par de, praticamente, todos os projetos, nomeando os “turma gira”, “turma mais”, assessorias, “procura-nos” e o GAAF. O coorTEIP salienta na sua resposta:

“(…) o da “turma gira” acho que é um projeto...ao fim e ao cabo é projeto Fénix por outras palavras, que pode ter melhores condições de sucesso, até por auscultação dos professores envolvidos que estão muito satisfeitos por trabalhar neste projeto...depois, destacaria em termos de psicologia e do GAAF”

Em seguida, faz uma breve análise no que diz respeito a alguns dos projetos desenvolvidos:

“(…) por exemplo a “turma gira” tem mais potencialidades que a “turma mais” isto em termos de resultados, claro. Depois temos outros projetos que também são importantes: o caso do almoço-turma para trazer os EE à escola...mas em termos de resultados que era o aspeto em que estava a focar-me, temos o trabalho do GAAF que tem a ver com a indisciplina e com outros fatores como os económicos que já foram referidos e a “turma gira”... em termos de resultados é o que está a funcionar melhor. Existem outros que não têm diretamente a ver com os resultados mas que a escola deve manter, projetos na biblioteca, por exemplo”

De igual modo, o CD3 destaca pela positiva o projeto “turma gira”:

“Acho que há um que surtiu efeito, que causou alguma expectativa logo no início e alguma resistência da parte dos alunos que é o projeto “turma gira” que consiste na aquisição de conhecimentos através de turmas de nível...o facto de ter uma turma com determinado nível

possibilita ao professor desenvolver determinadas atividades que estejam de acordo com aquilo que se pretende para esses mesmos alunos...”

O responsável pelos SPO afirma conhecer “mais ou menos” todos os projetos desenvolvidos embora, por estar envolvida diretamente, destaca o SPO, GAAF e clube de inteligência emocional (CIE). No que diz respeito a este último esclarece:

“(...) nasceu num par pedagógico, psicóloga-professora e a natureza do projeto é que exige que seja um professor a dinamizar com o apoio de um psicólogo... pela primeira vez desde que aqui trabalho...há um pedido de colaboração direta da psicóloga por parte de uma professora para um projeto em conjunto...”

Entende que o trabalho desenvolvido neste âmbito deverá ser continuado no sentido de alcançar os objetivos propostos:

“(...) trabalha aspetos relacionais dos miúdos em dinâmica de grupo. Estas dinâmicas de grupo nestas idades e nas escolas funcionam muito bem.... Os alunos sentem-se muito atingidos na sua autoestima por andarem na psicóloga, acham-se diferentes, os outros miúdos gozam... O grupo e a presença do professor faz com que os alunos não se sintam num contexto quase terapêutico, cria-se um ambiente acolhedor onde eles podem ser o que são, podem fazer atividades criativas, podem fazer atividades viradas para dentro de si como o relaxamento, a meditação...gostei imenso”

5.2.4.2. Delineação e desenvolvimento dos projetos

Foram colocadas algumas questões com a intenção de saber um pouco mais sobre o processo de (i) delineação e (ii) divulgação dos projetos integrantes das ações TEIP; (iii) até que ponto estes professores estiveram envolvidos e (iv) eventuais dificuldades sentidas e formas de as colmatar.

(i) Delineação

No que diz respeito ao modo como foram selecionados os projetos/ações a desenvolver o CD4 explica que foi definida uma equipa de trabalho para elaboração do projeto. Estabeleceu-se como ponto de partida as metas e, a partir daí, que direções tomar. O CD3 refere que esteve

envolvia desde o início e que a seleção dos projetos foi feita “mediante os resultados dos últimos anos e os problemas identificados”. O CD2 esclarece as diferentes vertentes tidas em conta:

“Houve um diagnóstico capaz, houve a definição das áreas de melhoria que entendíamos ser prioritárias e a seguir as ações, ações essas que tinham de ser sempre quantificadas com determinados indicadores, com metas, etc. e com a avaliação, nós tivemos de definir tudo isso... por vezes não tem grande visibilidade, mas resulta de um trabalho de muitas horas ...”

Dois dos restantes entrevistados não souberam especificar como decorreu esse processo. O responsável pelos SPO, envolvido desde o início, explica:

“A escolha aconteceu porque foi feito um diagnóstico das necessidades da escola e as pessoas dessa equipa, que estavam a fazer o diagnóstico, elencaram alguns programas que achavam interessantes e que consideraram que iam resolver os problemas, com base nos projetos que outras escolas estavam a desenvolver, com base nas crenças de cada elemento...e depois havia também elementos da DREN (na altura existia) que davam a apoio à criação dos projetos TEIP, essa equipa ia também sugerindo projetos e meios para atingir os fins...”

O Dir esclarece que, anteriormente à formação de uma equipa designada para o efeito, existiram várias reuniões para auscultar os docentes:

“Partimos de uma reunião com as várias lideranças e com os coordenadores de grupo...aqui foram chamados os subcoordenadores porque eles falam com os colegas... e na reunião lançamos a questão de como melhorar, que aspetos devemos focar para a melhoria e nascem daí os projetos. Houve depois uma equipa, mais nuclear que trata de toda a informação que chega e passa ao projeto”

(ii) Divulgação

No que diz respeito à forma utilizada para divulgação destes projetos à comunidade docente, os quatro coordenadores fazem referência a reuniões com esse fim. A informação foi disponibilizada a todos por *email* ou na página da escola. Também os restantes entrevistados salientam o decurso de várias reuniões presididas por elementos da direção ou pelo coordenador do projeto onde o mesmo foi apresentado, nomeadamente, no que diz respeito aos objetivos/metapas pretendidos bem como às ações que iriam ser desenvolvidas. A este respeito o

elemento responsável pelos SPO esclarece que a informação esteve sempre disponível considerando que “o problema é que, em muitos casos, não passou do papel”.

O Dir lembra que, por decisão do CP, tiveram lugar várias reuniões com os diferentes Departamentos tendo por objetivo “falar um pouco das metas e dos resultados...” e justifica: “entendi que as pessoas estavam a trabalhar cada qual por si e que muitas vezes não conhecem as metas ou não as sabem interpretar...e quando se fala apenas uma vez, no início, depois esquecem-se.”

(iii) Envolvimento dos professores

No que toca ao envolvimento dos professores nas ações e projetos delineados, três dos coordenadores consideram que o mesmo não foi o desejável apontando como razões possíveis a dificuldade de alguns professores em trabalhar em conjunto.

O CD1 atesta esta ideia dizendo: “(...) infelizmente é assim...a mentalidade dos professores...cada um pensa à sua maneira e não pensamos num todo...dispersam-se...não pensamos que temos de trabalhar em comum para ter sucesso, vamos uns para cada lado” e acrescenta que nem sempre as críticas entre colegas são construtivas: “criticamos, constantemente, isto e aquilo... mas não se apresentam alternativas... não há sugestões ...é fácil a crítica mas e superar os problemas?”. E, em jeito de conclusão termina: “os factos reais são evidentes- o fraco desempenho dos nossos alunos - e para conseguirmos o plano de melhoria e trazer de facto melhoria temos de trabalhar em conjunto, como um todo”.

Esta ideia é corroborada pelo CD3 que considera imperioso haver “uma alteração de comportamentos e atitudes, postura por parte dos colegas” e sugere: “Talvez logo no início do ano fazer uma reunião e talvez estabelecer algum tipo de contrato ou compromisso pedagógico em que as pessoas devem assumir que este é um projeto de todos e não de alguns.” Um maior envolvimento no projeto por parte dos docentes parece também ser considerado fundamental pelo CD2 quando refere: “...é aquela apropriação de que falávamos. Eu acho que às vezes quem idealiza não consegue fazer chegar a quem executa”. O mesmo coordenador faz referência ao que designa “privacidade pedagógica dos professores”, muito difícil de ultrapassar e que justifica, na sua opinião, alguma resistência, por exemplo, à supervisão pedagógica da qual é um acérrimo defensor:

“A partir do momento em que deixas entrar alguém na sala de aula tu tens logo um espaço aberto em que a tua privacidade pedagógica deixa de existir, agora, quem é mais resistente vê isso como um retrocesso, um espartilho e não é!... Quem gosta, acha que é melhor. Eu acho que é melhor”

Sobre esta matéria o Dir considera que, frequentemente, as mudanças ocorrem por obrigação e não por se considerarem importantes, por outro lado, a falta de envolvimento e a inexistência de uma reflexão séria e aprofundada sobre estas temáticas constituem um entrave sério à melhoria. E levanta novamente a questão sobre a qual, considera, todos devem refletir: “...aumentamos as cargas letivas, temos mais recursos e nunca deu resultados...porquê?”. Acredita ser possível fazer melhor pois no seu entendimento:

“(...) Não estamos a trabalhar para a mudança...repetimos constantemente os métodos utilizados. Eu leio as atas de ‘fio a pavio’ e é sempre a mesma coisa: ‘os alunos não têm hábitos de trabalho, o comportamento é assim’... Nós fazemos as atas como há dez anos atrás e todas praticamente iguais...e achamos que, da nossa parte, já damos o melhor...será?”

O coordTEIP, salientando a dificuldade em alterar práticas, principalmente por parte de colegas com muitos anos de experiência, admite ser mais fácil “substituir e adequar os professores que estão em certos projetos!”, ou seja, selecionar, para cada projeto, os professores com o perfil apropriado. Quanto a eventuais obstáculos este entrevistado afirma que existiram alguns mas clarifica que não estiveram relacionadas com as ações ou os projetos em si mas sim com o trabalho interno na operacionalização dos mesmos. E exemplifica:

“(...) por exemplo: as pessoas têm de escolher os alunos da “turma mais”: quais são os alunos com mais e menos dificuldades e quem é que fica com a “turma mais”...logicamente que se as pessoas se interessarem, se forem objetivas, escolhem para a “turma mais” os alunos que realmente precisam, que acham que têm dificuldades. Na prática, tenta-se escolher para a “turma mais” isto é, para o colega, os piores alunos em termos de comportamento para facilitar o desenrolar da sua própria aula...são infantilidades, a meu ver”

Termina referindo a dificuldade que alguns professores evidenciam em trabalhar em conjunto, acrescentando que talvez esse facto possa estar relacionado com a “história da escola”. Na mesma linha parece situar-se o responsável pela monTEIP quando afirma que os entraves se relacionam com “o modo como as pessoas estão habituadas a trabalhar, os níveis que estão habituados a lecionar, sem haver interferência de ninguém durante muitos anos...há

uma certa resistência à mudança embora a obrigatoriedade o imponha”. Acrescenta, em tom crítico:

“Eu considero que algumas das ações dos projetos foram no sentido de completar horas e completar horários sem haver uma pertença da parte dos colegas relativamente ao projeto e deveria ter havido uma reformulação de estratégias quando se apercebessem que ele não estava a funcionar”

Especificamente no que respeita à ação da qual foi responsável (Monitorização do TEIP) afirma:

“(…) os colegas que estavam nos projetos mostraram-se extremamente recetivos, colaboraram, justificaram mesmo os aspetos menos bons... tudo foi refletido de uma forma saudável e deveria haver mais ações destas porque permite, depois, estabelecer o paralelo com outros projetos e ver aspetos comuns a todos eles”

A argumentação do elemento dos SPO vai ao encontro da explanada pelo CD2, referindo que não há uma apropriação do projeto por parte dos professores constatando-se um subaproveitamento do mesmo:

“(…) acho que tivemos pessoas muito competentes que nos ajudaram a fazer um bom projeto, temos apoio do Ensino Superior que nos supervisiona e que nos diz vão por aqui ou por ali, façam assim.....aquilo que me dá a sensação é que fica tudo no grupo da equipa TEIP e depois não passa a forma de trabalhar para os grupos disciplinares ou professores envolvidos, ou seja, os professores no terreno, que não estão ligados ao TEIP não conseguem perceber quais eram os projetos originais, não os conseguem apropriar”

Concorda que o contexto não é favorável mas considera que esse facto não pode ser usado, por si só, como justificação do insucesso:

“É verdade que há falta de expectativas, é verdade que os alunos estão desmotivados e também é verdade que tudo está muito longe: o sucesso, o ensino superior, o sair daqui, está tudo assim muito inacessível, portanto esta questão do contexto é muito verdade. Mas temos de pensar sobre o que se passou e que passa aqui dentro da escola, porque não conseguimos?”

(iv) Dificuldades no desenvolvimento e formas de as colmatar

As principais dificuldades apontadas no que diz respeito ao desenvolvimento dos projetos incluem, na opinião do CD1, o excesso de trabalho e a falta de diálogo entre os professores. Para o CD3 muitos “continuaram a achar que o TEIP não é deles, é do grupo, da equipa e, entre aspas, demitem-se...”. Também o CD2 considera que muitos não se apropriam do projeto e não o consideram uma mais-valia, aspetos que assume fundamentais:

“(...) eu quero é que os meninos aprendam mais, que melhorem os seus resultados. Dentro do possível, se conseguirmos as metas que nos propusemos alcançar, tanto melhor. Agora, só devemos estar preocupados com as metas se for enquanto projeto de melhoria das aprendizagens dos miúdos! Para mim é assim: os resultados são só produto de um processo...e têm que ser muito mais um processo que um produto...falta ver as coisas desta forma...temos de estar abertos (...) acho que as pessoas não se apropriaram da dimensão disto, acharam que não valia a pena, não havia horas disponíveis, etc. ...esse envolvimento, essa apropriação são fundamentais”

O Dir clarifica o seu ponto de vista com um exemplo concreto que na sua opinião demonstra que, para muitos docentes, as razões do insucesso são frequentemente atribuídas aos alunos e que, para existir melhoria, são estes que devem mudar:

“Quando solicitamos às bases, digamos assim, opiniões... saem sugestões que muitas vezes não vão ao encontro das soluções, apontam sempre dificuldades no que diz respeito aos alunos (não estudam, não têm hábitos...) e não entendem que nós próprios também podemos e devemos mudar alguma coisa...operar a mudança, mudar alguns hábitos de trabalho...aquilo que é frequentemente apontado como justificação ou sugestão é a mudança dos outros, os outros é que têm de mudar, para que as coisas melhorem”

Perante este cenário considera que é essencial “fazer ver às pessoas” que é indispensável uma reflexão séria sobre outras razões do insucesso e que a mudança é de facto necessária uma vez que, e utilizando paralelismo com a medicina, o “diagnóstico está a ser bem feito, elencamos uma série de dificuldades mas depois não encontramos nem o melhor receituário nem a melhor terapia.” Ainda a respeito da mudança afirma que a mesma é inevitável e “poderá ser tranquila ou imposta...” acrescentando e que, lamentavelmente, em Educação, “assume um carácter lento e gradual”.

Para o coordTEIP “ nós, professores em geral, não temos cultura do trabalho em grupo, do trabalho cooperativo, somos muito individualistas e nem sempre nos relacionamos bem”. Este aspeto, na sua opinião, constitui um entrave no desenvolvimento de alguns projetos.

O elemento dos SPO refere a tendência dos docentes em segmentar o trabalho, demarcando-se de quase tudo o que se passa fora da sala de aula. E exemplifica:

“Houve uma altura que foi uma aposta forte da escola dirigir-se a casa das famílias de certa forma carenciadas ou com problemas no sentido de encontrar caminhos... e aí os professores quiseram claramente demarcar-se dessas visitas, acharam que não estavam preparados, que não era a sua função, não era da sua competência, não abraçaram esta ideia... não sei se é de todo descabido, tem os seus custos e os seus benefícios... acho importante haver mais articulação e colaboração... e não pensar: eu ensino, estou dentro da sala de aula, os técnicos falam então com os pais”

Também nas situações de indisciplina este entrevistado considera fundamental dialogar com os EE e alguns pais mas em colaboração dos professores. A respeito do envolvimento dos pais e encarregados de educação refere: “sempre que chamo os pais, 90 a 95% comparecem...ouço-os, falo com eles e acho que as coisas correm mais ou menos...os pais envolvem-se e só não ajudam mais porque não sabem como”. A grande questão, na sua ótica, é sensibilizar os professores de que devem ser muito claros e objetivos no que pretendem, sem esquecerem que a grande maioria dos pais não possuem mais do que o 6º ou 9ºanos de escolaridade e, portanto:

“Não podemos pedir-lhes que os ajudem a estudar matemática, que os ajudem ou incentivem a ler uma obra no secundário...muitos nem sabem o que isso é... mas podemos dizer-lhes que pode que exigir que o seu educando estude duas horas por dia num ambiente concentrado, com o computador desligado, sem televisão e durante essas duas horas incentivar a concentração e pedir resultados... é mais esta parte que falta, esta aproximação”

Embora reconhecendo que esta aproximação escola-família esteja longe do desejável salienta alguns progressos:

“Fazemos formação aos pais no início do ano, sensibilizamos para a importância da escola, temos um mediador de conflitos... os alunos que apareciam referenciados nas grelhas de observação da sala de aula com comportamentos inadequados, foram chamados ao GAAF, cumpriram algumas tarefas, foram sensibilizados e alguns mudaram, com a ajuda das famílias também...”

Quanto ao envolvimento dos professores considera que a melhoria passa por uma maior cooperação com os técnicos, constituindo-se “parecerias e equipas para que estejam professores

e técnicos a falar com as famílias” acrescentando que isso já se verifica, com sucesso, em outras escolas próximas.

5.2.4.3. Importância dos projetos

Foi também nosso objetivo averiguar se o desenvolvimento deste projetos se revelou importante (i) no desempenho escolar dos alunos e se implicou (ii) novas formas de trabalhar por parte dos professores.

(i) Desempenho escolar dos alunos

Todos os coordenadores consideram que os resultados escolares não foram os pretendidos, principalmente no que diz respeito à avaliação externa. O CD2 salienta a melhoria ao nível do abandono, embora considere ser uma tendência nacional e adianta:

“Em termos de produto, não conseguimos, mas em termos de processo nós conseguimos vitórias...trabalhar em equipa, refletir, nós conseguimos dar conta do recado, acho que a questão da prestação de contas também é muito importante – conseguimos parar num determinado momento e dizer conseguimos ou não conseguimos – isso é também uma novidade”

Em jeito de reflexão o CD4 enfatiza a importância de se aprender continuamente e, perante os resultados, questionar o trabalho desenvolvido sem desistir:

“Vemos os resultados e a gente questiona-se: estaremos a fazer as coisas da melhor forma? Tem que haver a tal vontade de fazer melhor...só daí e da partilha é que de facto nós podemos fazer melhor, construir algo diferente. Às vezes fazemos as coisas pensando que vai resultar e isso não acontece, temos de as repensar, assumir o erro e tentar novamente”

Admite que, em muitas situações não há reflexão nem flexibilidade e apresenta um exemplo:

“Muitas vezes ouvimos comentários deste tipo: tive resultados péssimos...tu tiveste bons resultados, a tua turma também é melhor, os meus não estudam...e eu penso: então se temos bons resultados é porque a turma é boa e se os resultados são maus, já não há nada a fazer? ... temos de ter uma postura

mais aberta...será que as minhas práticas não serão sempre as mesmas? Será que sou capaz de pensar em práticas diferentes numa turma com características diferentes? Penso que falta ainda um pouco essa flexibilidade”

Acrescenta que esta é uma missão para levar a cabo em equipa dando o exemplo positivo do projeto “turma gira” no 8º ano de escolaridade. Este foi também salientado pelo coordTEIP:

“Um trabalho de sucesso está a acontecer na “turma gira” sobretudo no 8º ano. No 7º ano isso não sucedeu, por serem só duas turmas, é um dos problemas da turma gira, se forem três turmas é possível dividir em grupos de nível: os alunos mais fracos, os médios ... ora com duas turmas é mais complicado...mas no 8º ano está a funcionar muitíssimo bem”

O Dir, consciente dos resultados menos bons na avaliação externa, considera imperioso o questionamento do projeto TEIP ao nível dos grupos disciplinares no sentido de “valorizar o trabalho de grupo e estar mais próximo daquele grupo disciplinar e das equipas pedagógicas que lecionam determinados anos”. Por outro lado assinala a importância dos professores, na procura da melhoria, encararem a Instituição como um todo sem se direcionarem exclusivamente para os “seus alunos”. Entende também que um bom relacionamento entre colegas é fundamental:

“(...) eu leio todos os relatórios e sinto realmente que temos projetos muito interessantes que podem até funcionar em determinados grupos porque já há uma cultura... mas que não funciona noutros porque as pessoas não se relacionam bem...quando as pessoas não se relacionam bem, nada funciona”

O prof MonTEIP considera importante repensar a forma de motivar os alunos a frequentar, por exemplo, as aulas de apoio disponibilizadas. O responsável pelos SPO, referindo-se especificamente à indisciplina, reconhece ter havido algum progresso, muito também devido à intervenção do mediador de conflitos.

(ii) Novas formas de trabalhar dos professores

Quando questionados se estes projetos implicaram novas formas de trabalhar o CD3 considera que, essencialmente ao nível do 3º ciclo do ensino básico, na disciplina de português,

houve partilha de materiais, planificações e análise de resultados. Para o CD2 foi possível constatar que muito trabalho desenvolvido no âmbito dos projetos foi feito por obrigação uma vez que a reflexão e a partilha não estão ainda enraizadas na prática docente. Por outro lado lamenta despende-se demasiado tempo na elaboração de documentos e relatórios “roubando disponibilidade para o que realmente interessa...além disso, a construção desses documentos acaba por ser um trabalho inglório”.

O CD4 refere a existência de reuniões semanais em que há partilha de materiais mas admite que há muito ainda por fazer e que é necessário que essa partilha e reflexão se estendam a outros assuntos, nomeadamente, formas de envolver mais os alunos. E deixa algumas interrogações que considera pertinentes como alvos de discussão:

“(...) porque não estamos a conseguir chegar este aluno ou aquele grupo de alunos? O que podemos fazer para mudar a situação e fazer com que eles aprendam? Como desenvolver nos alunos este espírito de ‘eu sou responsável pelo meu sucesso, eu tenho um papel decisivo no meu sucesso’? De certeza que existem técnicas ou formas de atuar adequadas...”

Admite que o caminho é difícil e que o questionamento é a base da mudança:

“Por outro lado será que somos claros com os alunos? Dizemos-lhes: ‘vocês para terem sucesso terão que fazer isto e aquilo’. Será que somos sempre claros com eles? Pergunto eu...Será que não estaremos mais preocupados em cumprir o programa e esquecemos outros aspetos essenciais...são muitas as questões...”

Termina afirmando que “teremos de ir mais longe e penso que a tal questão da abertura da sala de aula, se calhar, resolveria muita coisa. Considero que isso tem de ser feito”. O CoordTEIP e o MonTEIP assinalam que se passou a trabalhar mais em conjunto. Para o Dir o feito mais importante do TEIP foi “fazer-nos questionar... hoje fala-se mais em metas, tenta-se justificar mais o que acontece...”. Relativamente a novas formas de trabalhar preferiu direcionar a sua resposta para o que terá de ser ainda melhorado:

“(...) atualmente, o trabalho colaborativo ou a troca de experiências penso que não acontecerá muito...não é prática comum, pode acontecer em células muito pequenas, três ou quatro professores em determinados grupos mas não será uma prática recorrente e isso seria importante, fundamental.

O questionamento, a partilha das dificuldades sentidas em sala de aula, formas de intervir ou abordar certos conteúdos deve acontecer no próprio grupo disciplinar, são questões de sala de aula e de trabalho colaborativo”

Do seu ponto de vista é um caminho que não se afigura fácil e deu um exemplo muito concreto que, na sua opinião, espelha essa dificuldade:

“Foi sugerida a elaboração de um banco de recursos onde cada grupo disciplinar reuniria os seus materiais, todos concordaram em pedagógico...neste momento [final do ano letivo] ainda não está construído ... há aqui uma falha de compromisso das pessoas e as respostas dos colegas são os outros vão utilizar as minha matérias, os outros vão ver os meus trabalhos, os outros ... como se vivêssemos isolados numa ilha e não estamos...”

O elemento do SPO, em tom crítico, remete para a falta de identidade, de exigência e excesso de permissividade por parte de alguns professores como condicionantes do sucesso:

“Acho que há alguma competição, algum desnível [entre professores] ...na mesma equipa as pessoas não têm os mesmos objetivos, as mesmas visões, as mesmas estratégias pedagógicas...porque acho que falta uma identidade pedagógica...se calhar falta dizer: aqui nós ensinamos desta maneira, acreditamos que desta maneira os alunos aprendem melhor (...) há também diferentes graus de exigência e no mesmo conselho de turma alguns professores trabalham de uma maneira e outros de outra...aquilo que um exige não é o que cinco ou seis exigem e isso também desmotiva os alunos, desqualifica-os. Perdeu-se exigência, na minha opinião, e acontecem coisas, principalmente no 3º ciclo, episódios de indisciplina, maneiras de estar na aula, que impedem o alcance do sucesso educativo. Eu acho que uma das grandes batalhas desta escola é mesmo essa questão do excesso de permissividade...desta escola e se calhar do país”

5.2.5. Prática na sala de aula

Colocamos algumas questões no sentido de indagar se, por um lado, o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível dos departamentos e, por outro, o envolvimento nestes projetos tiveram implicações especificamente no que diz respeito à prática docente.

5.2.5.1. Os departamentos e a prática docente

Questionamos os professores sobre eventuais (i) repercussões que o trabalho nos departamentos possa ter na prática docente e (ii) em que tipo de reuniões ou grupos de trabalho surge discussão sobre práticas, troca de experiências e partilha de opiniões.

(i) Repercussões do trabalho dos departamentos na prática docente

O CD1 admite praticamente não existirem repercussões na prática justificando uma vez mais com o facto de “cada grupo disciplinar ter a suas característica... os professores têm a formação para lecionar as suas disciplinas...lecionam conforme aprenderam...é difícil intervir.”.

Posição contrária parece assumir o CD2 pois revela ser prática comum nas reuniões que preside questionar os colegas a respeito do seu trabalho em sala de aula e também pelo facto de estar envolvida no presente ano letivo, em conjunto com outros colegas do departamento, por iniciativa própria, num projeto de supervisão. Clarificando um pouco mais os moldes em que foi desenvolvido e fazendo uma breve apreciação sobre a experiência afirma:

“... Este ano fizemos só com colegas do conselho de turma, não fizemos com colegas da mesma disciplina e foi interessante porque acho que muitas vezes o facto de haver um professor que trabalha melhor com um grupo de alunos tem a obrigação ética de dizer como é que trabalha, para o colega do lado também saber como trabalhar. É esta dimensão que nos falta em termos do conselho de turma, entendes?”

Alude novamente à tendência, comum a seu ver, em criticar a falta de envolvimento dos alunos nas tarefas quando, por vezes, “a utilização de uma metodologia diferente pode mudar as coisas. Tem de existir essa partilha”. Acrescenta, ainda em relação ao projeto de supervisão, que foi uma experiência a repetir pois constituiu uma mais-valia permitindo “refletir, no fim, sobre o que estava bem e o que podíamos mudar”.

Para o CD3 o trabalho do departamento inclui “análise dos resultados, as estratégias, a construção de novos materiais, e em termos também de instrumentos de avaliação, que são instrumentos comuns...” concluindo que “nas práticas específicas na sala de aula...á não”.

O CD4 inicia a sua resposta admitindo abertamente que as reuniões de departamento não são suficientes para esse fim, outras deverão ter lugar ao nível dos grupos disciplinares e que “o coordenador deve estar próximo, saber como se desenvolve o trabalho no grupo...”

Por sua vez o Dir prefere, uma vez mais, apontar o que julga ser um dos principais entraves à partilha sobre as práticas na sala de aula:

“Há uma dificuldade grande em mudar as nossas práticas, em questionar se o nosso trabalho, se as nossas práticas vão ao encontro do sucesso, às expectativas dos nossos alunos e à melhoria. A norma geral é que a culpa nunca é nossa e passa sempre pelos alunos portanto há uma resistência a este tipo de comportamento”

Na sua opinião, um exemplo notório dessa resistência é, perante a pretensão em tornar prática corrente na escola a supervisão entre pares visando a melhoria e a troca de experiências, muitos grupos alegam de imediato “que isso não leva a melhores resultados, desvalorizando, à partida, qualquer ação que vai nesse sentido”.

Os restantes entrevistados não consideram existir repercussões das reuniões de departamento no trabalho em sala de aula, exceção feita no que diz respeito à estruturação de algumas atividades.

(ii) Discussão de práticas e partilha de experiências

Especificamente no que diz respeito à discussão de práticas, quando questionados sobre o tipo de reuniões/grupos de trabalho onde emerge, o CD1 considera que, embora os professores falem uns com os outros sobre o trabalho que vão desenvolvendo, fazem-no de forma muito superficial incidindo essencialmente em aspetos como os conteúdos que estão a ser abordados ou a calendarização dos testes, por exemplo. De certa forma, na sua opinião, isso reafirma a importância da supervisão que acabou por ser praticamente imposta pela avaliação externa.

Na mesma linha, no estudo de Abelha (2011), a respeito do trabalho colaborativo na gestão do currículo do ensino básico, conclui pela existência de trabalho entre pares ao nível do departamento, sobretudo em contextos de grupo de trabalho organizados por disciplina e ano de escolaridade. Contudo, a generalidade dos aspetos abordados prendiam-se com a gestão do tempo e a sequenciação dos conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo, sendo que as decisões

tomadas em grupo pouco ou nada se refletiam nas práticas profissionais docentes e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os entrevistados CD2 e CD4 remetem para reposta dada na questão anterior e o CD3 afirma que a troca de experiências e a partilha de opiniões: "...acontece por exemplo no pedagógico, espero que aconteça nos conselhos de turma e, claro, entre os professores que lecionam os mesmos anos ou níveis." Aponta como constrangimentos o excesso de trabalho burocrático, o facto de muitos professores residirem longe e a inexistência de um horário com tempos comuns para esse fim.

O Dir opta também por referir o que se afigura impeditivo dessa discussão e partilha de experiências, tal como a orgânica da escola, a resistência de muitos em mudar, a falta de tempo para discutir o essencial, o excesso de burocracia e por fim acrescenta a falta dessa visão na liderança.

O coorTEIP refere de imediato o pouco tempo disponível:

"Em muitas reuniões que se fazem, por exemplo, à hora de almoço, o tempo é para perguntar: 'o que vais dar esta semana? Eu estou aqui [nos conteúdos] ... vamos fazer esta ou aquela ficha', isto é, não se discute: 'como é que pensas dar a aula? Que prática usas? Se resulta ou não'...não há tempo!"

Quando questionado se, havendo condições, os professores estariam disponíveis para essa discussão e partilha, hesita:

"Não sei, só experimentando... é difícil pelo que já disse. Esse tipo de reuniões devia decorrer de uma forma mais planificada, mais organizada, o que na nossa escola, por exemplo, não é possível...há grupos que, pura e simplesmente, não reúnem...vão-se encontrando no café, no intervalo, por muita boa vontade que tenham é tudo muito a correr."

O monTEIP recorre aos projetos onde está envolvido para exemplificar:

"Por exemplo, nos projetos "turma gira" e "turma mais" todas as semanas reuníamos para consertar estratégias...partilha de materiais, experiência, formas de abordagem de conteúdos, forma de estruturar a aula..."

5.2.5.2. Implicações dos projetos na prática docente

No que diz respeito concretamente ao desenvolvimento dos projetos perguntamos se os docentes consideram que os mesmos tiveram implicações na prática, ou seja, se acarretou mudanças e, em caso afirmativo, solicitamos alguns exemplos.

O CD1 considera não ter havido implicações e o CD3 salienta a disponibilização de mais recursos nas salas que possibilitaram a realização de outras atividades: “na prática do professor acho que melhorou o acesso e o recurso a novas tecnologias que agora temos...quadros interativos, manuais interativos...”. Acrescenta ainda que “o facto de existirem metas levou as pessoas a pensar e a lutar por elas...” embora, acrescenta, “o sucesso não seja apenas os resultados ...inclui a postura, o saber estar...”. O CD2 começa por reconhecer e lamentar algum insucesso neste âmbito mas considera ter havido alguns progressos:

“Implicações na prática? Muito poucas, mas houve algumas... por exemplo as assessorias...não gosto de lhe chamar apoio individualizado, gosto mais de chamar apoio por grupos diferenciados...numa sala de aula consegue-se perfeitamente identificar grupos com o mesmo nível e diferenciar nas metodologias, critérios, instrumentos...acho que isso fomos conseguindo...Gostava que fosse mais mas ainda tenho esperança”

Este entrevistado remete novamente para a experiência vivenciada no que diz respeito à supervisão, que avalia muito positivamente, convicto de que deverá ser o próximo passo no caminho para a melhoria. Mas antes, insiste que é fundamental alterar a forma como a supervisão é encarada “e isso cabe aos departamentos, à gestão de topo, cabe a todos...e cabe ao pessoal que está a fazer formação e que sabe destas coisas”. O enfoque, completa, tem de ser a melhoria, desenvolvimento profissional e, acima de tudo, o sucesso dos alunos:

“Eu falo por experiência própria...há muitos anos tive também uma experiência na supervisão, como observada, na prática pedagógica e posso dizer que, entre o antes e o depois, eu desenvolvi-me profissionalmente e tenho certeza que é nisso que tem de estar o enfoque, que é não só o desenvolvimento das pessoas, dos professores, mas acima de tudo para os miúdos aprenderem mais, isso é que é importante. Portanto para mim essa é uma falsa questão”

O CD4 refere a “tutoria aluno a aluno” e as assessorias como exemplos de mudanças na prática, no entanto, volta a frisar que só com a supervisão será possível atentarmos ao que se passa na sala de aula, o que pressupõe o envolvimento e a tomada de consciência de que “de facto podemos aprender com o nosso par...”. Salienta que a observação de aulas e posterior reflexão, mais do que crítica, deverá focar-se nos aspetos positivos:

“Acho que não podemos ir à aula de um colega e dizer ‘devias fazer desta ou daquela maneira’, mas sim ‘achei este aspeto interessante, algo que pode fazer a diferença’...o cerne da questão está na sala de aula!...se chegamos a uma aula e verificamos que para os alunos não ficou nada da aula anterior, não compreenderam...é necessário pensar : ‘o que é que aconteceu? O que falhou?’ e isto terá de ser uma atitude constante”

Quando questionado no que diz respeito à inovação ou mudanças nas tarefas propostas aos alunos levanta mais algumas questões evidenciando as dificuldades sentidas:

“Bem, um dos lemas do TEIP é a promoção da diferenciação pedagógica, mas como conseguir essa diferenciação? Como concretizá-la? Há quem ache que deveriam existir turmas de nível porque é muito difícil numa turma muito heterogénea adequar as tarefas...como é que se gere esta situação? Toda a gente acha complicado! E, em alguns acham mesmo que não é exequível.”

O Dir responde a esta questão referindo sem hesitar:

”Eu acho que, na sala de aula, pouco ou nada mudou, salvo raras exceções...Não queremos mudar as nossas práticas, estamos confortáveis no nosso espaço, quando nos dizem que poderíamos mudar, trabalhar de outra forma e cooperar mais uns com os outros, por questões de tempo, ou por não querermos abrir a sala com medo da crítica...talvez até pelo clima de escola!”

Para o coordTEIP não se verificaram alterações na prática docente decorrentes do desenvolvimento dos projetos e o monTEIP aponta apenas o trabalho colaborativo. O responsável pelos SPO afirma categoricamente que “O TEIP deveria ter começado era na sala de aula” e, citando um dos docentes do ensino superior que apoiou, no passado, a equipa que elaborou o projeto nesta escola acrescenta:

“No início a docente que nos apoiou referiu claramente que ‘a geração do TEIP2 é menos folclore e mais intervenção dentro da sala de aula. Está provado que o aumento da carga horária dos alunos

não resolve os problemas, ficam saturados e não aumenta o sucesso. Conclusão: fez-se um TEIP sempre a aumentar o número de aulas, sobrecarregam-se os alunos e nunca se entrou na sala de aula, pelo menos até agora...”

Este entrevistado considera importante a supervisão mas admite outras possibilidades que não foram devidamente tidas em conta:

“Para além da supervisão se calhar havia outras estratégias nomeadamente organização do currículo, discussão do currículo, métodos de dar a aula... que nunca foram agarrados e uma das coisas que eu sempre senti que era uma dificuldade dos professores é que, de uma maneira geral, o professor é muito bem preparado cientificamente mas falta na sua formação uma componente pedagógica ou psicopedagógica, ou seja, há muitos professores que não percebem nada de pedagogia, é esta a minha leitura, a minha visão”

E exemplifica com a postura, que considera persistente, dos professores no que diz respeito à supervisão: “uma grande resistência...vem da insegurança: “O que é que o outro vai pensar de mim? O outro vai ver as minhas fragilidades’ e isso é difícil”.

5.2.5.3. Justificações atribuídas ao insucesso

Sobre este aspeto os docentes foram questionados sobre (i) as razões que, na sua opinião, se tornam impeditivos do sucesso bem como, (ii) o papel do professor no desempenho escolar do aluno.

(i) Fatores impeditivos do sucesso

Quando solicitamos a opinião dos entrevistados sobre as razões do insucesso dos alunos, o CD1 destaca a falta de empenho, o mau comportamento (agravado pelo aumento de turmas do ensino profissional), as famílias e o contexto socioeconómico.

Para o CD3, englobam a “falta de hábitos e métodos de trabalho e poucas expectativas em relação ao futuro”. O CD2 inicia a sua resposta referindo existir “uma multiplicidade de fatores” e acaba por salientar dois: o contexto e o envolvimento docente. A respeito do primeiro pronuncia-se da seguinte forma:

“O contexto é determinante e em vários aspetos. Por um lado porque é o contexto familiar, por outro lado, os bens a que os miúdos não têm acesso, o acompanhamento que os miúdos não têm e aqui há uma responsabilidade acrescida da escola e vamos voltar ao que eu dizia há pouco, se um aluno que anda nesta escola, tem um pai e uma mãe que estão fora, incapacitados de lhe dar apoio, a escola eticamente tem a obrigação de o fazer. Se eu sei que há um aluno que não pode fazer os trabalhos de casa eu, eticamente, não posso pedir-lhe para fazer trabalhos em casa, tenho de arranjar forma dele fazer os trabalhos na escola, acho que é por aí”

No que diz respeito ao segundo, salienta a importância do envolvimento de todos os professores “com entusiasmo, com proximidade” e considera que “muitas vezes, nos falta discutir sobre isso e apropriarmo-nos destas coisas!”. O CD4 reconhece o contexto complicado em que a escola está inserida mas considera que esse aspeto acrescenta responsabilidades à escola e aos professores:

“Fala-se muito na família, no contexto familiar, mas esta é realidade: as famílias dos nossos alunos têm baixa escolaridade, muitas são desestruturadas, com problemas gravíssimos...E portanto a questão é este facto torna ainda mais decisivo o trabalho que desenvolvemos na escola para minimizar o impacto dessa situação... parece-me importante adotar práticas que minimizem os efeitos dessas condições adversas...é assim que eu entendo...traz-nos mais responsabilidade e desafio é bem maior”

Também para o Dir os aspetos socioeconómicos são determinantes mas aponta outros fatores. Tendo em conta que, em termos de resultados, os menos conseguidos dizem respeito à avaliação externa (aos exames nacionais) considera importante refletir sobre a orientação vocacional dos alunos quando ingressam no secundário:

“A escola já oferece um leque variado de caminhos alternativos para que um aluno consiga concluir um ciclo sem ter de se sujeitar a um exame nacional... Há uma falha na orientação, os alunos vão muitas vezes uns pelos outros, têm ideias acima daquilo que eles estão preparados para fazer...querem ir para engenharia mas têm que estudar muito a matemática, a física e a biologia e geologia...ou querem ir para médicos e pensam que podem ir tirando médias de oito ...”

Além deste aspeto considera também essencial refletir no trabalho dos professores:

“Refletir sobre o trabalho em sala de aula...a escola tem de se apresentar com um valor acrescentado... para que os alunos que iniciam o secundário com médias razoáveis ou boas, e que portanto têm capacidades, consigam melhorar ainda mais durante os três anos que estão cá no secundário e chegar ao fim e o consigam concluir com sucesso...a escola tem de ser uma mais-valia!”

O coordTEIP opta por salientar a baixa escolaridade dos pais interligando este facto com o contexto:

“É também um entrave muito grande, não só no que diz respeito à participação e ao envolvimento na escola, mas também às condições que têm em casa...em termos de motivação, de ambições, tudo isso...o contexto socioeconómico, se for fraco, em termos de ambições também é mais fraco”

O docente monTEIP, remetendo para o que foi alvo de discussão durante os painéis realizados com os alunos, encarregados de educação e professores, refere que, no que diz respeito aos primeiros: “As causas do insucesso por eles apontadas foi ansiedade nos momentos de avaliação, uma certa desmotivação devido à conjuntura económica e o facto de as turmas terem diferentes alunos com diferentes objetivos na vida”. No que diz respeito às famílias:

“(…) Constatou-se que as famílias não têm conhecimentos que permitam acompanhar os educandos pelas mais variadas razões, o facto de não haver uma revisão para os testes, antecipadamente, não serem respeitadas as horas de sono... os alunos estão muito tempo com as novas tecnologias ...”

Termina dizendo que, pessoalmente destacaria “a situação geográfica, o contexto familiar e a desmotivação relativamente ao mundo atual...”. O responsável pelos SPO começa por se pronunciar sobre os alunos reconhecendo que a postura que evidenciam também afeta o trabalho do professor:

“Sim, se calhar os alunos fazem muito pouco e querem fazer ainda menos, trabalham muito pouco, estudam muito pouco e têm muito poucas ambições. E claro que é possível trabalhar a motivação, criar expectativas, aproximá-los mais do mercado de trabalho (...) se os alunos fossem interessados e exigentes, o professor entrava na sala de aula e dava mais de si, tinha de corresponder”

Na sua opinião tende a formar-se um ciclo vicioso. Em termos de comportamento, atendendo ao trabalho desenvolvido, conclui o seguinte:

“Eu dividiria em dois padrões: por um lado, a tipologia de aluno que vem sinalizado com comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula- o aluno que não acata as regras, tenta boicotar as aulas, tenta desafiar o professor, que faz barulho, que quebra as regras dentro da sala de aula de forma a interromper as aulas e tem falta de competências sociais, geralmente o professor diz que é mal-educado, falta ao respeito, não respeita o professor ou os colegas. Depois há outro tipo de conflituosidade quando os alunos usam violência para resolver os conflitos fora da sala de aula e isso também vem parar aos nossos serviços”

Finaliza referindo a quase inexistência de bullying na escola como aspeto positivo mas destaca “a conflituosidade, problemas com as namoradas, que por vezes acabam em violência, e também alguns consumos de álcool”, como alguns problemas de comportamento que surgem.

(ii) Papel do professor no desempenho escolar do aluno

Todos os coordenadores consideram que o professor é preponderante no sucesso do aluno. O CD2 é muito claro na sua resposta quando afirma: “Não acho que os fatores externos sejam os principais fatores de insucesso...é a sala de aula”. E explicita a sua ideia:

“Eu vejo isto nesta dimensão: o sucesso da escola não é só abrir a porta para todos! O sucesso da escola é garantir que todos aprendam...o professor, embora não unicamente, terá de arranjar formas disso acontecer...a maior parte da responsabilidade é do professor porque é o profissional que está com ele...”

Para tal é necessária articulação e exemplifica:

“Se eu estou com um problema de um miúdo que está constantemente triste na aula, ele não pode aprender! Mas se eu conseguir que o técnico de ação social saiba o que se está a passar com o miúdo e, a seguir, tiver o acompanhamento dos serviços de psicologia, eu tenho de garantir que aquele menino, habitualmente triste, vá para a minha aula, esteja melhor e capacitado para aprender...isto é só um exemplo. Eu entendo assim, isto é que é ética!”

Para o CD3, o importante é não ignorar e não desistir:

“Não podemos ser como a avestruz e enfiar a cabeça na areia!... e fingir que não é nada connosco, pelo contrário, é também connosco...tem de passar obrigatoriamente por todos os agentes

educativos: alunos, professores, funcionários, EE...em relação aos professores...se acham que a supervisão é a melhor estratégia, acho que sim, não se pode é desistir”

Mas adianta:

“(...) se não tiver a roupagem, os procedimentos, a operacionalização que teve a avaliação de desempenho, tudo bem! Se for para contribuir para melhores práticas e, conseqüentemente, melhores resultados académicos, muito bem! Se for apenas para preencher papeis, um *proforma*, para professores mostrarem o que não são, mas que naquele dia são, aí tenho as minhas dúvidas (...) Acho que seria de todo pertinente entre colegas que realmente têm uma relação muito franca, aberta e objetiva e não aquela relação de apontar o dedo e dizer que aquele é incompetente, e muito menos os que vão comentar as coisas com A, B ou C...tem de haver muita objetividade, muita honestidade, muita transparência e, sobretudo, muita colaboração”

E considera mais pertinente ser entre professores da mesma disciplina porque na sua opinião “a parte científica é essencial numa aula bem conseguida”. Para o CD4, “o professor é determinante nessa ação, tem de estar motivado e mesmo que existam situações difíceis, não pode desistir e tentar sempre aprender com os outros!”. Para o Dir, o professor é crucial:

“O professor é que marca a diferença, penso que tem de haver margem de manobra, há sempre margem de manobra...aquilo que eu entendo que está em causa é a forma como conseguimos agarrar os nossos alunos... é ao professor que compete agarrar esses alunos, motivar esses alunos para que eles consigam ter sucesso. É fácil? Claro que não...dá trabalho? Claro que sim, mas há quem consiga. Nós temos escolas inseridas em meios muito idênticos e que conseguem transformar alguns desses alunos. É na transformação desses alunos e é voltados para a transformação que a escola tem que estar porque ensinar os bons é fácil!”

O facto de todos os alunos terem de permanecer na escola mais tempo torna o desafio ainda maior:

“Há aqui uma necessidade de trabalharmos diferente e eu penso que nós professores ainda não alteramos a nossa rotina de trabalho...são poucos os que o conseguiram. Enquanto que, há alguns anos atrás perdíamos bastantes alunos, sei lá, havia 30% de taxas de abandono, hoje as taxas de abandono andarão cerca dos 0 ou 0,1%, uma coisa insignificante, mas os professores, a escola, ainda não operou as mudanças necessárias para trabalhar com estes alunos, porque hoje estão todos na escola e têm de estar cá”

O coorTEIP aponta o irrealismo das metas:

“Quando uma meta é irrealista, pode provocar a desistência não é? Quando a meta está tão longe, a pessoa desiste, logo à partida, nem sequer tenta atingir a meta. Nós temos metas de 80% de sucesso, se o professor tem 50 %, olha para os 80% e desiste, enquanto se lhe dissessem: ‘olha, tens de chegar aos 60’, às tantas, valia a pena o esforço, porque via a meta ali à frente, a luz ao fundo do túnel... assim desiste. Em algumas ações as metas estão mal definidas”

Acrescenta que a burocracia também se revela um obstáculo:

“Depois também há um acréscimo, (e a culpa também é da tutela e nossa), um acréscimo de trabalho burocrático, isto é, as pessoas deviam estar mais preocupadas em trabalhar com os alunos do que a preencher papeis, coisas que somos obrigados a fazer, relatórios para isto, relatórios para aquilo... isso também cansa, também desmotiva...”

Já no que diz respeito à sala de aula, em seu entender:

“Se calhar podemos mudar... com a capacidade de trabalhar em grupo, com a partilha... alguns estão a ter resultados com os alunos, que os outros não sabem... a mesma coisa com a indisciplina... alguns têm problemas outros não... saber porquê, aprender uns com os outros... E isso não acontece”

Para o CD4 o professor não deve desistir, “deve motivar os alunos para ir mais além... haver empenho e colaboração de todos (...) e deve também haver responsabilização”. Quanto à supervisão acaba por admitir:

“Neste momento penso que não deverá mudar, em muito, a prática letiva. Seria mais vantajoso que as pessoas tivessem consciência que devem reunir frequentemente para partilhar experiências, trocar materiais, para rentabilizar o trabalho... vai ser feito por obrigação, nada mais”

5.3. Análise dos registos das observações e das atas das reuniões

Ao longo do ano letivo, cada departamento reuniu onze vezes, cinco no primeiro período e três em cada um dos restantes. Desenrolaram-se, ainda, quatro reuniões gerais, que antecederam reuniões de departamento e das quais três tiveram enfoque no projeto TEIP.

No total foram observadas doze reuniões, quatro no departamento de Matemática e Ciências Experimentais (DMCE), três nos departamentos de Línguas (DL) e de Ciências Sociais e Humanas (DCSH) e duas no departamento de Expressões (DE). Tivemos ainda acesso às respectivas atas. O quadro 5.4. sistematiza o total de reuniões decorridas, a calendarização, a respetiva ordem de trabalhos (OT) e se a mesma foi observada (OBS.) ou se apenas se procedeu à análise da ata (ATA):

Quadro 5.4: reuniões decorridas durante o ano letivo 2012/2013

N.º	Data	Ordem de trabalhos das reuniões de Departamento	Departamentos				Ordem de trabalhos da reunião geral que antecedeu as reuniões de Dep.
			DMCE	DL	DCSH	DE	
1	setembro	Informações do CP Preparação do ano letivo 2012/2013 Outros assuntos (OA)	ATA	ATA	ATA	ATA	Início do ano letivo Apresentação do projeto TEIP Considerações sobre o programa INOVAR OA OBS.
2	outubro	Informações do CP Instrumentos/ critérios de avaliação OA	ATA	ATA	ATA	ATA	
3	Outubro/ novembro	Informações CP Instrumentos de avaliação (ratificação/orientações) OA	OBS.	OBS.	ATA	ATA	
4	novembro	Informações do Dir Informações do CP Análise das fichas de AA Eleição do CD OA	OBS.	ATA	ATA	ATA	Avaliação do desempenho docente (ADD) PTE (Plano tecnológico da Educação) OBS.
5	dezembro	Informações do CP Avaliação do 1º P OA	OBS.	ATA	ATA	ATA	Apresentação do projeto TEIP pelo consultor externo OBS.
6	janeiro	Informações do CP Análise dos resultados do 1ºP	ATA	ATA	OBS.	ATA	
7	fevereiro	Informações da Direção Informações do CP Exames 2013 OA	ATA	ATA	ATA	OBS.	
8	março	Informações do CP avaliação do 2º P Exames 2013 OA	ATA	ATA	OBS.	ATA	1. Mobilização dos agentes educativos para atingir as metas OBS.
9	abril	Informações do CP Reflexão sobre os resultados do 2ºP Exames 2013 OA	ATA	OBS.	OBS.	ATA	
10	maio	Avaliação externa com propostas para plano de melhoria	Remetido para discussão em grupo disciplinar		ATA	OBS.	
11	maio	Informações do CP avaliação 3ºP OA	ATA	ATA	---	ATA	
12	julho	Informações CP Preparação próximo ano letivo OA	OBS.	OBS.	ATA	---	

Para cada reunião enumerada apresentamos os pontos essenciais abordados bem como as principais questões/preocupações manifestadas pelos professores. Para tal recorreremos à análise das atas bem como dos dados obtidos a partir das observações realizadas. Tendo em conta que a ordem de trabalhos é idêntica, procuramos salientar semelhanças e diferenças na abordagem dos coordenadores dos quatro departamentos.

5.3.1. Primeira reunião geral

Em setembro, a anteceder a primeira reunião dos departamentos, decorreu uma reunião geral que teve como ordem de trabalhos o início do ano letivo, a apresentação do projeto TEIP, considerações sobre o programa informático e outros assuntos. O coordenador do TEIP fez a apresentação do projeto incidindo essencialmente em três aspetos:

- A inexistência, nos últimos três anos, de resultados pretendidos advertindo para as consequências que daí advêm, nomeadamente, na diminuição do número de horas, no crédito da escola, que poderiam ser utilizadas para apoios e projetos, ou seja, os recursos proporcionados pelo TEIP são colocados em causa;

- Apresentação do plano de melhoria com as metas pretendidas no que diz respeito, designadamente, aos resultados nas disciplinas sujeitas a exame nacional; taxa de insucesso, percentagem de alunos com notas positivas a todas as disciplinas e taxa de abandono precoce;

- Ações a implementar, constantes no plano de melhoria, enfatizando os projetos a desenvolver no que diz respeito à melhoria das aprendizagens. Faz referência a projetos como “aqui acreditam em mim”, “a turma gira”; “+além”, procura-nos”, “+45” e outros mais direcionados à prevenção do abandono e absentismo, designadamente, GAAF, “lado a lado” e “+ vale prevenir” onde, acrescida a respeito deste último, comportamentos e atitudes menos adequados dos alunos deverão ser registados em grelha sendo posteriormente analisadas no “clube de inteligência emocional”. Enfatiza que as equipas envolvidas nos diferentes projetos terão de trabalhar em articulação.

Os docentes consideram existir alguma pressão para a melhoria dos resultados educativos e levantam algumas questões após a apresentação das metas, designadamente, como se traduzem as percentagens de sucesso em contexto específico de uma dada turma e, ainda, sobre quem decide que alunos e em que turmas os resultados deverão melhorar. O coordenador TEIP apela à articulação em conselho de turma e ao bom senso.

Os quatro departamentos curriculares reuniram após esta reunião geral.

5.3.1.1. Reunião de departamento número um

Esta primeira reunião decorreu em setembro com a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações do CP
2. Preparação do ano letivo 2012/2013
3. Outros Assuntos

O quadro seguinte sistematiza os pontos essenciais abordados nos quatro departamentos, o que resultou da análise das respetivas atas:

Quadro 5.5: pontos essenciais abordados na primeira reunião dos DC

Pontos essenciais abordados									
Informações do Conselho Pedagógico				Outros destaques					
Definição/ aprovação/ de critérios	Propostas/ sugestões	Outras informações	Apresentação./ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Atividades (confirmação, aval.,, propostas...)	Questões suscitadas	Sugestões de melhoria		Outros assuntos abordados	
						Orient. escolar e vocacional/ Oferta formativa	Plano Atividades		Práticas educativas
DCSH	Área de projeto formativo (programa a elaborar pelos DT)	Dia do diploma Aprovação do Projeto Desporto escolar	Calendarização das reuniões	Referência à aprovação, em reunião extraordinária do DC, Critérios de avaliação.	Definição de atividades a propor por grupo disciplinar	Ponderação sobre as atividades a propor no DC.	Reflexão/ partilha entre docentes	Instrumen tos de avaliação semelhante s/comuns	Distribuição dos horários
DE		Dia do diploma	Calendarização de reuniões						Entrega dos horários aos docentes
DL		Dia do diploma Aprovação do Projeto Desporto escolar	Calendarização de reuniões	Referência aos prazos de entrega das planificações em grelha pp do DC Solicitação da atualização dos critérios de avaliação					Entrega de horários Normas de uniformização de procedimentos Dia da semana para realização das reuniões DC
DMC		Dia do diploma	Calendarização de reuniões						Entrega dos horários aos docentes

Da análise do quadro podemos salientar que, em todos os departamentos, as informações transmitidas do conselho pedagógico (CP) se prenderam essencialmente com atividades a desenvolver e a calendarização de reuniões (dos conselhos de turma, com pais e EE, alunos, diretores de turma, etc).

No DCSH o coordenador fez referência à atribuição, no ensino básico, da disciplina de oferta de escola, Área de Projeto Formativo, aos diretores de turma informando que os mesmos deverão reunir para elaborar o respetivo programa que, posteriormente, será submetido a aprovação no CP.

Nos DL e DCSH foi solicitada a leitura e eventual atualização dos critérios de avaliação das várias disciplinas incluídas nos respetivos departamentos.

Parece-nos pertinente destacar que o coordenador do DCSH solicitou reflexão por parte dos grupos disciplinares que constituem o seu departamento no que diz respeito às atividades a propor salientando que as mesmas deverão ter em conta a melhoria das aprendizagens e, consequentemente, dos resultados escolares. Neste sentido salientou a ponderação dos seguintes pontos: preocupação em levar os alunos a trabalhar em sala de aula; partilha de materiais entre colegas permitindo mais disponibilidade para se dedicarem a outras tarefas; nos grupos disciplinares com exame nacional, trabalhar numa lógica de escola com instrumentos de avaliação com estrutura similar à dos exames, bem como aulas e conteúdos trabalhados de forma semelhante; assumir em conjunto as decisões mais difíceis e partilhar experiências bem-sucedidas.

No DL o coordenador salientou algumas normas a seguir pelos docentes por forma a uniformizar procedimentos, designadamente, registo, no sumário, das diferentes formas de avaliação realizadas; utilização da grelha de autoavaliação específica do departamento; dar conhecimento aos alunos dos critérios de avaliação; registar as cotações das questões nos enunciados dos testes e, nas disciplinas sujeitas à avaliação externa, elaborar testes com estrutura semelhante à dos exames.

As principais preocupações dos professores dos DMCE e DE, nesta primeira reunião, prenderam-se com alguns aspetos de caráter funcional, designadamente os horários que lhes foram atribuídos (quem participa nos projetos, clubes...) e, no DCSH, a colocação tardia de docentes. O DMCE mostrou-se preocupado com a redução do número de professores no departamento comparativamente ao ano letivo anterior.

5.3.1.2. Reunião de departamento número dois

A segunda reunião teve lugar em outubro e da ordem de trabalhos constaram os seguintes pontos:

1. Informações do CP
2. Instrumentos/ critérios de avaliação
3. Outros assuntos

Os principais tópicos que foram abordados nesta reunião encontram-se sintetizados no quadro seguinte:

Quadro 5.6: pontos essenciais abordados na segunda reunião dos DC

Pontos essenciais abordados						
Informações do Conselho Pedagógico				Outros destaques		
	<i>Definição/ aprovação de critérios</i>	<i>Propostas/ sugestões</i>	<i>Outras informações</i>	<i>Questões suscitadas</i>	<i>Sugestões de melhoria</i>	<i>Outros assuntos abordados</i>
	<i>Avaliação de alunos</i>	<i>Plano Atividades</i>		<i>Práticas educativas</i>		
DCSH		Dia do diploma	Calendarização das aulas de apoio (professores de filosofia, geografia e história) a combinar com os alunos			Apresentação por cada grupo disciplinar da proposta dos critérios de avaliação a divulgar junto dos alunos e EE Solicitação das planificações
DE		Dia do diploma				Solicitação dos critérios de avaliação e atividades a definir
DL		Dia do diploma		Questionamento por parte de uma docente sobre a pertinência dos testes de avaliação diagnóstica	Adoção manuais de português para os cursos profissionais	Entrega por parte de cada grupo disciplinar dos critérios de avaliação e definição das atividades
DMCE (obs.)	Existência, nos cursos profissionais, de testes teóricos e práticos	Dia do diploma				Os grupos reuniram separadamente para definição dos critérios de avaliação e as atividades

A segunda reunião foi bastante breve nos quatro departamentos. No que diz respeito às informações do CP destacam-se as atividades a decorrer no “dia do diploma”.

Os grupos disciplinares nos DL, DCSH e DE entregam os critérios de avaliação e atividades definidas.

No DL uma docente questionou a pertinência da realização dos testes de avaliação diagnóstica por considerar que os alunos não se empenham, sendo proposta a sua abolição. Neste departamento sugeriu-se ainda a adoção de manuais na disciplina de português nos cursos profissionais facilitando o trabalho de professores e alunos.

No DCSH constituiu uma preocupação para os docentes de filosofia a marcação do apoio nesta disciplina no horário dos alunos do curso de ciências e tecnologias dada a sobrecarga letiva já constatada.

Na reunião de departamento observada (DMCE) não foram discutidos quaisquer assuntos apenas se sugeriu a reunião por grupo disciplinar no sentido da definição dos critérios de avaliação e atividades a propor.

5.3.1.3. Reunião de departamento número três

Decorreu em outubro/novembro e teve a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações
2. Instrumentos de avaliação (ratificação/orientações)
3. Outros assuntos

Os principais pontos abordados estão sistematizados no quadro 5.7:

Quadro 5.7: pontos essenciais abordados na terceira reunião dos DC

Pontos essenciais abordados												
Informações do Conselho Pedagógico								Outros Destaques				
	Definição/ aprovação de critérios		Propostas/ sugestões				Operacionalização TEIP	Outras informações	Apresentação / referência a doc. orientadores (TEIP, RI, planificações...)	Atividades	Questões suscitadas	Outros assuntos
	Orient. escolar e vocacional/ Oferta formativa	Avaliação de alunos	Alterações ao R.I.	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Formação docente	Constituição de grupos de trabalho	Dificuldades encontradas				Resultados ações TEIP	
DCSH	Aprovação da planificação da disciplina de oferta de escola	Orientações sobre Critérios gerais de avaliação	Constituição do CP Algumas alterações ao RI	Projeto SPRINTA no secundário Planos SPO e GAAP	“Papel da Psicologia na escola”	Atualização do TEIP3		Aprovação de dois PEI Proposta de criação de plataforma		Atualização do PAO; inserção da atividade “500 anos do Foral do concelho”	Questionamento sobre avaliação aulas de apoio 12º	Indicações do PNL Tomada de posse do diretor
DE	Aprovação da planificação da disciplina de oferta de escola	Orientações sobre critérios gerais de avaliação	Constituição do CP			Atualização do TEIP3				Atualização do PAO (confirmam-se as atividades propostas)		
DMCE	Aprovação da planificação da disciplina de oferta de escola	Orientações sobre critérios gerais de avaliação	Constituição do CP Alterações do RI	Projeto SPRINTA ao secundário		Atualização do TEIP3	Grelha de registo (SPRINTA)		Questionamento sobre o regime de assiduidade do RI	Atualização do PAO		
DL (obs)	Aprovação da planificação da disciplina de oferta de escola	Orientações sobre critérios gerais de avaliação	Constituição do CP Alterações do RI	Projeto SPRINTA alargado ao secundário		Atualização do TEIP3	Grelha de registo pouco clara (Ação SPRINTA)			Atualização do PAO Comemoração dos “150 anos de Camilo Castelo Branco”		Questionamento da ausência do prof. Bibliotecário no CP

No que diz respeito às informações do CP, todos os coordenadores fazem referência à aprovação da/dos (i) planificação da Área de Projeto Formativo no 3º ciclo (oferta de escola), (ii) critérios gerais de avaliação, (iii) equipa de docentes responsáveis pela atualização do projeto TEIP3, que serão os coordenadores dos DL e DMCE; (iv) proposta de alteração ao Regulamento Interno (RI) relativa aos elementos constituintes do CP do qual farão parte o Dir, os quatro CD, dois coordenadores de ciclo, o coordenador das áreas profissionais, o coordenador do projeto educativo TEIP3, o coordenador da equipa de autoavaliação, o representante dos SPO e o coordenador do plano de formação. Os representantes dos EE, do pessoal não docente e alunos participam quando a situação o exigir.

Com exceção do DE, os docentes foram informados das propostas de alterações ao RI, na sequência do novo estatuto do aluno.

O facto do projeto/ação SPRINTA ser alargado ao secundário consta da ata do DCSH tendo sido também abordado nos DL e DMCE. Na mesma há ainda referência à aprovação do plano dos Serviços de Psicologia e Orientação e GAAF, incluindo funções e atividades inerentes, bem como a inserção, no plano de formação da escola, da formação de carácter obrigatório sobre o “Papel da Psicologia na escola” da responsabilidade de uma Instituição de Ensino Superior. Foi também divulgada a proposta de criação de uma plataforma *online*, em articulação com PESES (Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual), com o objetivo do esclarecimento de dúvidas aos alunos de forma anónima.

Podemos também destacar que, no DCSH, ficou registado em ata o desagrado manifestado por uma docente de história pelo facto do CP ter recusado a sua proposta de contemplar na avaliação da disciplina a participação e empenho dos alunos do 12º ano de escolaridade nas aulas de preparação para exame.

Nas duas reuniões observadas, nos DL e DMCE, os coordenadores referem ter sido identificadas em CP algumas dificuldades no que diz respeito à utilização da grelha de registo, por parte do professor, dos comportamentos menos adequados dos alunos em sala de aula, criada no âmbito da ação “SPRINTA para a Vitória” (SPRINTA) constante no TEIP3. Este assunto foi alvo de bastante atenção na reunião do DL onde vários professores evidenciam preocupação e discordância em vários aspetos da estrutura e conteúdo da referida grelha detetando algumas incorreções na sua redação bem como expressões pouco claras e de difícil perceção até para os EE. Demarcam-se da sua elaboração e acrescentam que nestes documentos os autores deveriam estar devidamente identificados.

Sobre este mesmo assunto no DMCE não são feitas sugestões específicas mas surgem algumas preocupações de carácter funcional, nomeadamente no que diz respeito ao número de faltas de atraso que podem constituir falta injustificada, aos procedimentos a adotar quando o professor dá ordem de saída da sala de aula a um aluno e, nestas situações, se a falta é assinalada no programa informático e de que forma.

À parte das informações do CP, nos quatro departamentos, foi atualizado o Plano de Atividades e Orçamento (PAO) com a confirmação das atividades propostas. Neste âmbito, no DMCE, destaca-se o professor coordenador do PESES devido ao número considerável de atividades sugeridas. Quando colocada a hipótese de participação conjunta numa atividade a desenvolver pelos diferentes grupos disciplinares deste departamento, um professor, sem hesitar, faz referência à falta de disponibilidade e recusa-se a participar em qualquer atividade que não seja letiva.

Na reunião observada do DL os assuntos mais discutidos incluíram o questionamento da aprovação em CP da saída do professor bibliotecário como elemento constituinte deste órgão. O docente em causa, membro deste departamento, mostrou alguma indignação e argumenta que, na sua opinião, esta medida coloca em causa a articulação e apoio curriculares que se esperam por parte de quem desempenha a função de professor bibliotecário. Considera existir uma desvalorização da biblioteca e questiona a proveniência dessa proposta bem como as razões que a suportam. O coordenador afirmou desconhecimento das mesmas.

Além deste aspeto, o restante tempo de reunião foi dividido entre a discussão do que consideram ser incorreções na grelha utilizada no âmbito da ação SPRINTA e a atualização da lista das atividades propostas pela biblioteca no PAO que, de acordo com a professora bibliotecária, continham algumas imprecisões no que diz respeito aos dinamizadores e participantes e outras estavam omissas.

Foi ainda lamentada a impossibilidade de dinamizar atividades que não constem neste PAO desde o início do ano inviabilizando outras ideias que possam surgir.

Por último, o coordenador alertou uma vez mais para a importância dos alunos tomarem conhecimento pormenorizado dos critérios utilizados na sua avaliação e, por fim, discute-se a calendarização das reuniões de departamento, nomeadamente, o dia da semana e se o mesmo deverá, ou não, ser alternado.

5.3.2. Segunda reunião geral

Em novembro, antes da reunião de departamento número quatro, decorreu uma breve reunião geral onde se trataram assuntos relacionados com os procedimentos da avaliação de desempenho docente (ADD) designadamente no que diz respeito a procedimentos e prazos e com o designado Plano Tecnológico da Educação (PTE) visando a obtenção de certificação de competências TIC pelos professores.

5.3.2.1. Reunião de departamento número quatro

Esta reunião decorreu em novembro e da ordem de trabalhos constaram os seguintes pontos:

1. Informações do diretor
2. Informações do CP
3. Análise das fichas de autoavaliação
4. Eleição do CD
5. Outros assuntos

Quadro 5.8: pontos essenciais abordados na quarta reunião dos DC

Pontos essenciais abordados											
Informações do Conselho Pedagógico							Outros destaques				
Definição/ aprovação de critérios	Propostas/ sugestões/aprovação de doc			Acompanha- mento/ monitorização		Outras informações	Apresent./ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Atividades	Sugestões de melhoria		Outros assuntos abordados
Avaliação de alunos	Pl. Atividades	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Const. grupo trab.	Operacio- nalização TEIP	Resultados				Gestão flexível currículo	Outras sugestões	
				Dificuldades encontradas							
DCSH	Esclarecimento ao Dec.-Lei sobre avaliação diagnóstica	Aprovação do PAO Ceia de natal	pTEIP e Plano de melhoria para 2012/2013 Relatório de AA e sugestões	Equipa de AA	Implementação da Ação “+perto”	Testes intermédios a realizar	Formulário- ordem de saída Identificação de 3 alunos com NEE	Relatório de AA da escola		Readaptação do professor nas disciplinas com redução na carga horária (geografia C e psicologia B)	Eleição do coordenador Análise da ficha de autoavaliação Agendamento de reunião (Ação “+ Perto”)
DE		Aprovação do PAO Ceia de natal	Aprovação do relatório de AA da escola de 2011/2012 Plano de melhoria para 2012/2013				Formulário a preencher – ordem de saída Datas testes intermédios				Plenário com prof e EE Como melhorar os CT e reuniões com EE Análise da ficha de autoavaliação Eleição do CD
DL		Aprovação do PAO Ceia de natal	Apresentação do TEIP e alterado com base no Plano de melhoria para 2012/2013 Relatório de AA			Testes intermédios a realizar	Formulário a preencher Ordem de saída Aprovação de 3 PEI de alunos de cursos profissionais	Relatório de AA enfatizando as conclusões e sugestões	Ponto de situação relativo a algumas atividades	Readaptação dos conteúdos, temas e atividades em função da nova carga horária a inglês e espanhol- 12º	Pedido de esclarecimento (SVP) Normas em de visitas de estudo Sugestões sobre reuniões Reunião (Ação “+ perto”) Análise da fichas de AA dos alunos Eleição do CD

No que concerne às informações do CP começamos por destacar, da leitura da ata do DCSH que, em resposta ao questionamento de um docente do DL sobre a pertinência da avaliação diagnóstica escrita, o CP considera que esta não se reveste de carácter obrigatório ficando a sua aplicação dependente da decisão do professor. No que respeita ao projeto “+ Perto” foi agendada uma reunião dos diretores de turma e coordenadores de ciclo numa tentativa de ultrapassar constrangimentos identificados mas que não são especificados (agendamento também referido na ata do DL).

Em todos os departamentos foi referenciada a aprovação do Plano de Atividades e Orçamento (PAO), a grelha a utilizar aquando da saída de um aluno da sala de aula por ordem do professor, com posterior encaminhamento para o GAAF, e a inscrição no projeto exames intermédios, aprovada em Conselho Geral.

À exceção do DCSH, cuja ata é omissa a este respeito, os restantes departamentos fazem algumas sugestões, a pedido do CP, no sentido de melhorar os conselhos de turma e reuniões com os EE. Os professores do DL entendem que essas reuniões seriam mais profícuas se realizadas no início do ano para informar os EE sobre o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, estatuto do aluno e critérios de avaliação. No DE recomenda-se a realização de plenário por ano de escolaridade com professores e EE e, eventualmente, reuniões individuais com o diretor de turma para obtenção de informações mais concretas.

No DL é também feito o ponto de situação relativo a algumas atividades, designadamente, Concurso Nacional de Leitura (fase de escola), “Olimpíadas de Português”, “Dia da Escócia” e “Encontro de animadores socioculturais” que consideram ter decorrido com sucesso. É ainda solicitado ao CP um esclarecimento mais detalhado, a respeito das sugestões de melhoria, especificamente no que concerne aos mecanismos de supervisão de acompanhamento de docentes em sala de aula.

Nos quatro departamentos foi analisada a ficha de autoavaliação dos alunos, assunto que mereceu particular destaque no DCSH que o debateu ponto por ponto. Procedeu-se, ainda, à eleição do coordenador e, à exceção do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, os detentores do cargo mantiveram-se.

Foi apresentado o relatório de autoavaliação da escola com referência ao Plano de melhoria para 2012/2013, no qual constam as metas gerais a contratualizar. O DCSH refere, em ata, que a equipa responsável pela sua elaboração bem como o CP sugeriram medidas tendentes a melhorar a indisciplina e aproveitamento escolares, embora sem especificar.

Esta quarta reunião foi observada no DMCE cujo coordenador se mostrou, à partida, indisponível para continuar no cargo. No que diz respeito às informações destaca-se o pedido de sugestões aos docentes sobre as reuniões que decorreram com os EE. Note-se que, nos últimos anos decorreram reuniões no final de outubro entre os alunos da turma, os professores e os encarregados de educação cujos objetivos, além da apresentação, passavam por evidenciar dificuldades já diagnosticadas na turma com indicação de estratégias para as colmatar e alertar para a importância do estudo sistemático e um comportamento adequado. Por outro lado, os pais e EE eram informados sobre os meios e recursos à disposição na escola em prole da melhoria dos resultados, tentando responsabilizá-los no acompanhamento dos seus educandos. A este respeito, um docente do departamento mostra-se preocupado por constatar que os pais e EE cuja presença seria mais desejada são os que, geralmente, não comparecem. Quanto a sugestões, é referida a curta duração das reuniões impossibilitando a abordagem de todos os assuntos relevantes e salientando a necessidade de falar individualmente com alguns elementos; o contacto por telefone explicando aos pais e EE, de forma clara, os objetivos e a importância destas reuniões e a realização das mesmas apenas após os resultados dos primeiros testes.

No que diz respeito ao relatório de autoavaliação (disponibilizado aos docentes por *email*) foram salientados alguns aspetos positivos, negativos e algumas sugestões de melhoria apontados pela equipa responsável e outras, de acordo com o coordenador, acrescentadas e aprovadas pelo CP. Os pontos fortes destacados incluíram, entre outros, a inexistência de abandono no 3º ciclo no último triénio, o número reduzido de alunos que registam absentismo, a redução do número de negativas, a melhoria da classificação interna a algumas disciplinas, a média dos exames a geografia e espanhol (que foram sempre superiores a onze valores) e a reduzida taxa de insucesso a matemática no 12º ano de escolaridade. Como pontos fracos apontou-se o facto da taxa de sucesso respeitante aos alunos do 7º ano de escolaridade ter descido na disciplina de matemática lembrando que esses alunos são os que, neste momento, se encontram a frequentar o 9º ano de escolaridade apresentando médias preocupantes na referida disciplina; no 3º ciclo do ensino básico, a média interna nas disciplinas de matemática e português distam da média nacional, quatro e seis décimas respetivamente; no 11º ano de escolaridade, na disciplina de biologia e geologia, a discrepância entre a avaliação interna e a externa é de quatro valores; a taxa considerável de alunos impossibilitados de concluir o 12º ano de escolaridade, devido aos resultados obtidos nos exames nacionais e a taxa de sucesso nos exames, aquém do desejável.

Assim, no referido relatório apresentam-se sugestões das quais, podemos destacar: partilhar, entre colegas, de materiais designadamente de avaliação; analisar, em departamento os resultados e definir estratégias; aplicar os critérios de correção vigentes nos exames nacionais; informar os EE do rigor e exigência dos exames; respeitar os critérios na correção dos testes intermédios que deverá ser feita por vários professores; solicitar a colaboração dos párocos para sensibilização dos pais e, por sugestão do CP, ponderar a possibilidade de acompanhar o professor na sala de aula mediante um modelo de supervisão pedagógica.

5.3.3. Terceira reunião geral

Em dezembro, antes da reunião de departamento número cinco decorreu uma reunião geral, com um único ponto na ordem de trabalhos: apresentação do projeto TEIP, onde marcou presença o consultor externo do TEIP. Este dá início à reunião levantando as seguintes questões: que papel cabe a cada professor em relação ao TEIP? O que pode cada um acrescentar em relação ao que tem sido feito? Tendo em conta estes alunos e estas famílias, não será mesmo possível fazer mais? Partindo desta realidade, tendo em conta a desmotivação dos alunos e a falta de acompanhamento familiar, lança a questão de como motivar o aluno na sala de aula. Alerta para a necessidade de descobrir o conceito TEIP, lembrando que acarreta privilégios, designadamente alguns recursos que outras escolas não têm e que são proporcionadas no sentido de melhorar porque, à partida, apresenta resultados inferiores às médias nacionais e são territórios com características específicas em termos socio económicos. A grande questão, insiste, prende-se com o que é possível fazer perante esta realidade. Acrescenta ainda que, atualmente os alunos têm mais estímulos fora da sala de aula, trazem mais apetrechos, mais informação ainda que, muitas vezes, não a saibam interpretar. Assim, já não é suficiente o professor inteirado e conhecedor das suas matérias, é necessário assumir uma atitude proativa.

Posteriormente foca-se em dois conceitos: educar e ensinar. Começa por questionar alguns professores sobre a forma como descrevem as suas famílias para, logo depois, apontar o facto de ser constantemente referenciado nos relatórios a existência de ambientes familiares problemáticos e disfuncionais. Acrescenta que, sem descurar a parte social, com as famílias, é importante procurar respostas dentro da escola. Trata-se de pensar na forma de ensinar e como fazer diferente para melhorar os resultados.

De seguida projeta um *powerpoint* com tópicos do projeto TEIP para 2012/2013. Lembra tratar-se do TEIP3 e acrescenta que, enquanto os dois primeiros se focaram na questão da indisciplina, da socialização e foram desenvolvidos mais numa lógica organizacional e estrutural, este tem claro enfoque na aprendizagem, sendo necessário provar que os recursos têm efeito na aprendizagem. Adverte ainda que, se não existir melhoria significativa com tendência positiva nas disciplinas consideradas nucleares como matemática e português, a escola pode deixar de ser TEIP e, conseqüentemente perder recursos. Assim, considera necessário, já com os resultados do primeiro período, fazer uma análise e repensar formas de atuar. Questionar de que forma as ações definidas concorrem para a melhoria dos resultados na avaliação interna e sobretudo externa.

5.3.3.1. Reunião de departamento número cinco

Esta reunião decorreu em dezembro e teve a seguinte ordem de trabalhos:

1. Apresentação do Plano de Ação projeto TEIP3
2. Informações do CP
3. Avaliação do 1º Período
4. Outros assuntos

Quadro 5.9: pontos essenciais abordados na quinta reunião dos DC

Pontos essenciais abordados															
Informações do Conselho Pedagógico								Outros destaques							
Def./ aprovação de critérios	Propostas/ sugestões			Acompanhamento/ Monitorização			Outras informações	Apresentação/ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Atividades	Questões suscitadas		Sugestões de melhoria			Outros assuntos abordados
Avaliação de alunos	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Formação docente	Constituição de grupos de trab.	Operacionalização TEIP		Resultados				Resultados/Ações TEIP	Práticas educativas	Práticas educativas	Avaliação das aprendizagens	Outras sugestões	
				Ações/ Atividades	Dificuldades										
DCS Recuperação de faltas em visita de estudo Recomendação	Recomendações Sugestões (Ação *45*) Próximo ano, sugestão de reunião	No âmbito do TEIP	Equipa TEIP3	Relatórios da ação "+além"		Consideração sobre as metas Correção dos testes intermédios	Apresentação pelos SPO de 3 PEI Fase modular (CP)			Relatório Ação "+ Além"		SVP entre dois docentes	Valorização do processo		Avaliação externa
DE	Projeto svp entre dois docentes: filosofia e geografia		AA, PAO, plano de formação, clubes e plano de melhoria			Informar os DT sobre participação em Clubes e resultados	Fase modular (cursos profissionais) Final 1ºP							Sensibilizar os alunos	Avaliação externa
DL Recuperação de faltas a visitas de estudo Recomendação sobre avaliação	Recomendações Projeto de observação de aulas "comunidade de aprendizagem" do DCSH- prof de geografia e filosofia Sugestão reunião próximo ano		Equipa TEIP (de acordo com normativo 20/2012)		A Ação "+45": falta de cooperação transdisciplinaridade	Testes intermédios	Aprovação de três PEI Calendarização da fase modular (CP)		Feira do livro						Avaliação externa Material danificado Testes na biblioteca
DMCE (obs) Recuperação de faltas a uma visita de estudo Recomendações	Recomendações - Ação "+45": Solicitação de sugestões aos Conselhos de Turma Recomendações sobre avaliação SVP (Geografia e Filosofia) proposta do DCSH.		Equipas: AA, PAO, Plano de formação; Plano de melhoria	Registo da assiduidade e participação dos alunos nas Ações de apoio	Monitorização Assiduidade e participação nos apoios Ação "+perto	Correção anónima dos testes intermédios	Calendarização da fase modular (cursos profissionais)	Contrato TEIP		Participação dos alunos nas aulas de apoio.	Questionamento sobre motivação e práticas de avaliação.		Reflexões sobre práticas de avaliação		Arquivar atas das reuniões/ encontros pedagógicos (avaliação externa)

A respeito das informações do CP destaca-se a recuperação de faltas em visitas de estudo mediante a realização de um trabalho de pesquisa sobre o que se pretende visitar; a recomendação, na avaliação de final de período, em atender aos critérios gerais e específicos bem como a correção, em anonimato, dos testes intermédios para apuramento de resultados e ambientação dos alunos à estrutura semelhante à dos exames nacionais. Outras recomendações são salientadas, designadamente, a calendarização de apenas um teste por semana nas disciplinas sujeitas a exame nacional e, no que respeita às questões-aula, o agendamento com conhecimento dos alunos no sentido de possibilitar a sua preparação. Nos DMCE e DCSH faz-se referência, sem especificar, à diversificação dos instrumentos de avaliação.

Em todos os departamentos os docentes são informados de que existirá acompanhamento e observação de aulas entre dois docentes do DCSH, que lecionam a disciplina de geografia e filosofia, tendo como objetivo a diminuição de comportamentos perturbadores no sentido da melhoria das aprendizagens.

Nos DL e DCSH há referência à proposta de realização, no início do ano letivo seguinte, de uma reunião com alunos do mesmo ano letivo onde serão apresentados os SPO, os projetos da escola e alguns critérios de avaliação. A convocatória deverá ser feita telefonicamente.

No DMCE e DCSH informam-se ainda os docentes que o CP solicita recomendações aos conselhos de turma sobre atividades a desenvolver na ação “+ 45” tendo sugerido a exploração de artigos científicos. No DL, sobre esta ação, o coordenador salienta a dificuldade de cooperação transdisciplinar.

No que diz respeito à monitorização/ acompanhamento dos resultados o coordenador do DMCE, na reunião observada, faz saber que foram levantadas questões no CP que se prenderam, essencialmente, com a definição de formas de constatar se as metas estão a ser atingidas, como colmatar a falta de assiduidade dos alunos nas aulas de apoio e como ultrapassar a falta de envolvimento e disponibilidade de alguns professores para operacionalizar algumas ações. Considerou-se pertinente, por forma a saber como decorrem certas ações, a elaboração de relatórios de participação e assiduidade bem como a realização dos testes intermédios possibilitando a familiarização dos alunos com a tipologia de questões e critérios de correção do exame nacional.

Ainda nesta reunião faz-se referência ao contrato TEIP enfatizando os quatro domínios do projeto: avaliação externa, avaliação interna, indisciplina e abandono. O coordenador lança algumas questões para eventual reflexão, designadamente, sobre formas de motivar os alunos a frequentar as aulas de apoio disponibilizadas, a pertinência das questões aula e se existirá

confusão na prática docente entre a avaliação formativa e sumativa. A este respeito são feitas algumas sugestões tais como evitar que as “questões aula” sejam mais um teste e proporcionar momentos de avaliação formativa complementando a sumativa.

Também na ata da reunião do DCSH se sugere ter em conta a autoavaliação do aluno e a maior valorização dos processos de ensino e aprendizagem em detrimento dos produtos.

Em todos os departamentos salienta-se a organização do dossiê do departamento bem como o arquivo de todos os documentos importantes, devido ao processo de avaliação externa a decorrer em breve.

5.3.3.2. Reunião de departamento número seis

Esta reunião decorreu em janeiro e foram tratados os seguintes assuntos:

1. Informações do CP;
2. Análise dos resultados do primeiro período
3. Outros assuntos

Quadro 5.10: Pontos essenciais abordados na sexta reunião dos DC

Pontos essenciais abordados														
Informações do Conselho Pedagógico						Outros destaques								
Pl. Atividades	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Formação docente	Operacionalização TEIP	Resultados										
			Ações/ Atividades											Resultados/Ações TEIP Práticas educativas
DCSH	Dia da escola	Sugestão de mudança de percurso escolar a alguns alunos de 10º ano	Áreas de oferta de formação para os docentes e CD	Relatório intermédio da biblioteca	Estatística 1º P		Estatística resultados 1ºP TEIP (plano de melhoria - METAS Comparação de resultados	Questionamento sobre características dos alunos/resultados/melhoria/ações a decorrer	Em algumas turmas prioriza a aquisição dos conceitos essenciais	Incentivar a participação e discussão em sala de aula com questões apelativas	Observação mútua de aulas em 2 disciplinas Trabalho conjunto entre prof.	Valorização do trabalho em sala de aula Diversificação de instrumentos	Sensibilização dos alunos e EE Equacionar mudança de percurso Redução nº alunos/turma	Contexto como condicionante do sucesso Avaliação externa
DE	Dia da escola	Reuniões conjuntas nas turmas com maior insucesso Mudança de percurso	Áreas de oferta de formação docente	Relatório intermédio da biblioteca	Estatística 1º P	Apresentação do PAPI								
DL	Dia da escola	Reuniões conjuntas nas turmas com maior insucesso	Áreas de oferta de formação docente	Relatório intermédio da biblioteca	Estatística 1º P Estatística últimos 3 anos	Apresentação do PAPI	Estatística resultados 1ºP nas disciplinas do departamento				Trabalho cooperativo entre prof de francês		Reunião com prof de português 3º ciclo	Aval. externa Atualização de dossiês Atividades
DMCE	Dia da escola	Reuniões conjuntas nas turmas com maior insucesso Sugestão de mudança de percurso a 18 alunos do 10º ano	Áreas de oferta de formação docente	Relatório intermédio da biblioteca	Estatística 1ºP		Estatística dos resultados 1ºP					Diversificação dos (sem especificar)	Tutoria entre pares Horários de estudo Envolver os alunos Reuniões para reflexão	avaliação externa

No que diz respeito às informações do conselho pedagógico destaca-se a análise estatística dos resultados relativos ao primeiro período. Perante os resultados menos bons de dezoito alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade, designadamente nas disciplinas da formação específica do curso que frequentam, aprovou-se o agendamento de reuniões entre a direção da escola, os pais e EE e os SPO no sentido de analisar as dificuldades sentidas e aconselhar esses discentes a refletir e ponderar a possibilidade de ingressarem num curso do Ensino Profissional. Este assunto foi abordado nos quatro departamentos.

São ainda referenciadas as três áreas propostas no plano de formação docente: supervisão pedagógica, comunicação e assertividade na sala de aula e coadjuvância e cooperação. Os docentes deverão inscrever-se em pelo menos uma destas áreas. A este respeito o coordenador do DCSH sugere, tendo em conta a impossibilidade dos docentes participarem em todas as formações, a elaboração de um panfleto a ser entregue na reunião geral ou de departamento no sentido de proporcionar momentos de reflexão/formação sobre as várias temáticas. Um dos professores deste departamento reconheceu a necessidade, sentida na prática pelos professores que acompanham as PAP (provas de aptidão profissional), de formação sobre metodologia de projeto. Já os docentes do DL manifestaram a sua preferência pelo tema -comunicação e assertividade na sala de aula.

O segundo ponto da ordem de trabalhos consistiu na análise dos resultados relativos ao primeiro período. No DCSH, reunião observada, foi feita uma análise pormenorizada dos resultados, por turma, ao mesmo tempo que eram solicitadas opiniões específicas, para cada turma, bem como sugestões de melhoria por parte dos professores que nelas lecionam. À medida que são apresentados os resultados, com a projeção de gráficos e tabelas, o coordenador comenta e questiona os professores. Começa por assinalar a turma do ensino secundário com melhor média salientando algumas características destes alunos e os resultados do 10º ano de escolaridade, na disciplina de filosofia, questionando o professor da disciplina sobre a diferença de médias entre as duas turmas que leciona, bem como estratégias com vista à melhoria. O professor aponta algumas características dos alunos com melhores resultados que, na sua opinião, justificam a discrepância, nomeadamente, maior abertura para as questões relacionadas com temas da disciplina bem como mais participação e questionamento. Acrescenta que, na turma com resultados menos positivos, a estratégia passará pela aquisição de um mínimo de conceitos, o levantamento de questões para discussão e fomento da participação com valorização da mesma. Este professor refere ainda que a turma com resultados inferiores evidencia menos autonomia, menos apoio em casa e menor motivação. O professor de história

concorda com esta afirmação salientando que se trata de alunos que, em contexto sala de aula levam a cabo as tarefas solicitadas e, na maioria dos casos, o mesmo não se verifica em relação aos trabalhos extra aula. O coordenador questiona o professor de filosofia se as aulas e os instrumentos de avaliação estão a ser construídos em conjunto, salientando que em breve darão início ao projeto de supervisão. No que diz respeito à disciplina de história são referidas as médias e as turmas com maior número de negativas solicitando a opinião dos professores envolvidos. Um destes refere que, comparativamente a outras turmas, considera estes alunos despreocupados e sem noção da exigência que se pretende nesta altura do percurso escolar. Quando solicitada a opinião da outra docente sobre os resultados na sua turma, esta salienta a dificuldade em escrever, evidenciada por muitos alunos, o facto de estudarem pouco e a heterogeneidade do grupo como principais obstáculos no processo de ensino aprendizagem. Ainda sobre estes alunos o professor de filosofia salienta que, embora demonstrem participação e alguma facilidade em comentar certos assuntos, quando se trata da aquisição de conceitos, a dificuldade torna-se evidente. O número de alunos da turma, nesta altura vinte e nove, é apontado como impeditivo ao sucesso. A este respeito, o coordenador lembra aos DT que deverão informar devidamente os alunos, no final do 3º ciclo do ensino básico, sobre a exigência do secundário e os diferentes percursos, uma vez que muitos iniciam o ano em turmas de ciências e tecnologias e, após algumas semanas e mediante os fracos resultados, pedem transferência de percurso, engrossando as turmas do curso de ciências socio económicas, aspeto que dificulta o trabalho em sala de aula. Acrescenta o facto de alguns EE não concordarem na mudança de percurso dos seus educandos quando lhes é sugerido ingressar num curso profissional, por exemplo, mesmo perante os maus resultados nas disciplinas nucleares do curso que frequentam.

De seguida, o coordenador chama a atenção para os resultados no 11º ano de escolaridade, para sublinhar que numa das turmas onde também leciona o absentismo e a desmotivação são preocupantes e lembra que estes alunos, no ano anterior, tiveram melhores resultados na sua disciplina. Manifesta alguma preocupação em relação à disciplina de filosofia, referindo a observação mútua de aulas entre o docente desta disciplina e o de geografia no sentido de estreitar a colaboração e minimizar a indisciplina. A professora de história considera necessário um maior controlo da assiduidade por parte dos DT sendo que, na sua opinião, por vezes são aceites demasiadas justificações de faltas. Os pais e EE deverão ser também sensibilizados para esse aspeto.

O coordenador considera importante estar atento à necessidade de antecipação do professor relativamente a alguns alunos tendo em conta que, muitas vezes, estão inseridos em ambientes familiares complicados: muitos pais já se encontravam desempregados, outros estão a regressar do estrangeiro também sem emprego, alguns separam-se. Refere, ainda, que o trabalho em sala de aula é fundamental.

Na análise dos resultados, o coordenador continua o diálogo com os professores, questionando o professor de economia sobre os resultados na sua disciplina que salienta a falta de maturidade dos alunos. Já o professor de filosofia, sobre os mesmos alunos, refere não sentir dificuldades e considera que os mesmos participam. Perante esta opinião o coordenador solicita partilha e sugere, até, observação da aula em filosofia. Ao terminar o coordenador sintetiza como estratégias de melhoria a supervisão com aulas observadas, analisadas em conjunto com posterior reflexão; valorização e diversificação dos instrumentos de avaliação (relatório da visita de estudo, por exemplo) e maior relevância do trabalho em sala de aula.

Na análise sobre os resultados dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, na disciplina de história, o programa demasiado extenso comparativamente à carga horária semanal e a falta de trabalho em casa por parte dos alunos são apontados como dificuldades.

No final da reunião são solicitadas sugestões e questionada a pertinência em encaminhar alguns alunos para ações que decorrem no âmbito do TEIP. O coordenador salienta o facto de ações como “a turma gira” não estar a resultar, apontando como razão provável a falta de experiência num projeto com estas características. Acrescenta ainda que, na sua opinião, será mais importante o trabalho realizado em sala de aula uma vez que estes alunos se forem encaminhados para ações como “procura-nos” ou aulas de apoio não comparecem.

A respeito dos resultados, na ata do DE pode ler-se que foi feita uma análise dos resultados escolares do ensino básico e secundário, sem especificar mais pormenores. Regista-se a preocupação do CP face ao insucesso escolar de alguns alunos e, na tentativa de reverter esta situação, informam-se os docentes das reuniões conjuntas entre o diretor da escola, o diretor de turma, os EE e alunos nas turmas com maior insucesso com o objetivo não apenas de abordar a indisciplina e solicitar sugestões sobre a escola mas também propor a mudança de curso a dezoito dos alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade. Faz ainda referência à apresentação no CP de um plano de acompanhamento pedagógico individual (PAPI). Ao nível do departamento não se registaram sugestões exceto a abertura do curso científico-humanístico de artes visuais.

Em relação ao DL é feita referência à reflexão, pelos membros do departamento, dos resultados obtidos, destacando-se que a média na disciplina de português encontra-se abaixo da definida no TEIP bem como a francês. Salienta-se o facto de esta última ser uma disciplina de iniciação, sendo que seria de esperar melhores resultados. O docente da disciplina refere a falta de empenho dos alunos que, muitas vezes entregam os testes em branco e salienta que, em conselho de turma, já tinha sido proposto o acompanhamento por tutores incidindo nas regras de conduta. Como estratégia ficou registado o incremento do trabalho colaborativo entre docentes da mesma disciplina e foi agendada uma reunião entre docentes de português do terceiro ciclo para uma análise mais pormenorizada dos resultados

No ensino secundário é feita referência a uma turma de 10º ano de escolaridade com média inferior a dez na disciplina de português. O docente responsável apontou a avaliação oral como tendo sido decisiva na avaliação destes alunos, alguns avaliados com zero valores.

Na ata do DMCE é referida a apresentação dos resultados da avaliação com ênfase nas disciplinas do departamento. Destaca-se que no ensino básico, em algumas turmas, o aproveitamento nas disciplinas de matemática e ciências físico-químicas são pouco satisfatórios comparativamente às metas definidas. Propõe-se a tutoria entre pares, elaboração de horários de estudo e diversificação dos elementos de avaliação, mas não se especificam.

No que concerne aos resultados do 10º ano de escolaridade, as metas, no geral, encontram-se aquém das estipuladas no TEIP e apontam-se como razões o perfil inadequado de alunos que frequentam este curso e a indisciplina. O coordenador alerta para a importância do cumprimento das metas e a necessidade de envolver os alunos, como parte interessada, no projeto. Foi solicitada uma análise, por parte dos grupos disciplinares dos resultados com delimitação de estratégias e sugeriu-se a possibilidade de supervisão entre pares, com vista à partilha e discussão de ideias. O coordenador informa ainda que, no 7º ano de escolaridade, o projeto “Turma gira” deverá ser reformulado, sem especificar mais detalhes e, no que diz respeito a outros assuntos, são feitas referências a procedimentos relativos à avaliação externa a decorrer em breve.

5.3.3.3. Reunião de departamento número sete

Esta reunião decorreu em fevereiro e teve a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações do diretor e CP
2. Exames 2013
3. Outros assuntos

As informações relativas ao primeiro ponto foram transmitidas, em simultâneo, a todos os docentes numa breve reunião geral. O diretor foca basicamente dois aspetos: o comportamento dos alunos e os resultados académicos. Sobre o primeiro, alerta para a importância de fazer cumprir as regras em sala de aula, com uma ação concertada de todos os professores. De seguida, lembra que os resultados do 1º período e as metas do TEIP se encontram afixados na sala de professores. Acrescenta que, embora consciente de que as mesmas são ambiciosas, apela ao esforço de todos nesse sentido e apela aos professores para que acreditem na possibilidade de serem alcançados. Termina referindo que este assunto será alvo de discussão nas reuniões de departamento que se seguem.

Um outro elemento da direção dá continuidade à reunião dando conta do material desaparecido ou destruído nas salas de aula. Apela, por isso, à atenção dos professores e termina com o esclarecimento de algumas dúvidas relativas ao programa informático.

Em seguida cada departamento curricular reúne individualmente tendo sido observadas as reuniões dos DE e DMCE. Os pontos essenciais que foram abordados nestas reuniões encontram-se sistematizados no quadro seguinte.

Quadro 5.11: Pontos essenciais abordados na sétima reunião dos DC

Pontos essenciais abordados														
Informações do Conselho Pedagógico							Outros destaques							
Propostas/ sugestões		Acompanhamento/ monitorização		Outras informações	Apresent./ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Atividades	Questões suscitadas	Sugestões de melhoria						
Pl. Atividades	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Operacionalização TEIP						Resultados	Resultados/Ações TEIP	Gestão flexível currículo	Aprendizagens	Práticas educativas	Avaliação das aprendizagens	Diferenciação pedagógica
		Ações/ Atividades												
DCSH	Atividades de final de período Final das olimpíadas de português	Reunião da direção/ GAAF e DT sobre resultados avaliação	Reunião entre docentes de português e matemática sobre ações "turma gira" e "turma +"	Estatística alunos dos Cursos profissionais e CEF	Calendário dos exames nacionais	Estatística alunos do curso prof.		Disciplinas e turmas com módulos em atraso	Terminar programa mais cedo no 10º e 11º anos Recuperação de aprendizagens		Maior interação entre colegas		Tratamento diferenciado	Rentabilização das visitas de estudo Maior envolvimento de professores e alunos Sensibilização dos EE sobre exames
DE (obs.)	Dia da Escola Atividades do último dia do período			Estatística dos resultados 1º P Cursos profissionais e CEF	Calendário dos exames nacionais	Estatística dos resultados 1º P Plano de melhoria (TEIP)	Dificuldade na realização de torneios desportivos	Balanco disciplinas do departamento Questionamento sobre módulos em atraso nos cursos profissionais Justificação dos maus resultados		Valorização da componente prática				
DL	Atividades final 2º P Torneios Olimpíadas de português	Reunião DT do 10º ano Sensibilização dos EE e alunos		Estatística dos resultados 1º P Cursos profissionais e CEF	Calendário dos exames nacionais			Turmas com mais módulos em atraso Percentagem negativas no CEF Reflexão sobre as metas TEIP/ exames		Reforço da motivação	Delinear estratégias mais práticas/ inserção no mercado de trabalho			Investir na orientação vocacional no final do 3º ciclo e reforçar a importância dos cursos profissionais
DMCE (obs)	Atividades final período	Sensibilização dos EE e alunos Preparação adequada das aulas de apoio Se possível terminar os programas mais cedo		Questionamento sobre CIF e a média nacional	Calendário dos exames nacionais		Impossibilidade de realização do peddy paper	Comparação de CIF entre disciplinas e a nível nacional Questionamento sobre eventual inflação nas classificações atribuídas				Maior exigência		

No que diz respeito às informações do CP, no DE faz-se referência aos resultados alcançados nos cursos profissionais. Constatou-se a existência de um número significativo de módulos em atraso embora, salienta-se, praticamente não digam respeito às disciplinas do departamento. Assim, vários professores sugerem que esses cursos deveriam ser mais direcionados para a componente prática e não incidir tanto na componente teórica dado que os resultados são melhores na primeira. Um professor de Educação Física refere a existência, na sua disciplina, de alguns alunos com módulos em atraso justificando esse facto com a não participação nas atividades propostas e a dificuldade evidenciada na elaboração de trabalhos, nomeadamente em procurar e seleccionar informação, limitando-se, frequentemente, a imprimir informação da *internet*. Não são apresentadas sugestões. A discussão, em seguida, centra-se nas atividades planeadas para o final do período apelando à divulgação e incentivo à participação dos alunos e lamentando o facto dos torneios desportivos ficarem comprometidos pela inexistência de interrupção letiva.

No DMCE faz-se uma breve referência às atividades a desenvolver mencionando, em seguida, algumas questões discutidas em sede de conselho pedagógico e que vão suscitando intervenções dos professores. Assim, o coordenador referiu a necessidade de agendar uma reunião no início do 3º período letivo, entre diretores de turma, alunos e pais/EE no sentido de sensibilizar para a importância do estudo e obtenção de bons resultados nos exames nacionais bem como a frequência das aulas de apoio.

No que diz respeito à disciplina de matemática, foi salientada a necessidade em diminuir a diferença entre CIF (classificação interna final) e a classificação de exame (CE), sendo esta uma das metas do TEIP. Uma das possíveis justificações apontadas foi a de que, tendo em conta que a classificação final engloba 70% da classificação interna da disciplina e 30% da obtida no exame, muitos alunos com CIF razoável objetivam apenas conseguir a classificação mínima no exame que lhes permita obter nota final de dez valores. Nesse sentido, os alunos deverão ser sensibilizados para a importância de obterem bons resultados no exame.

A este propósito o coordenador mencionou o facto de, nas disciplinas deste departamento, a CIF ser quase sempre superior à média nacional ao contrário do que acontece, por exemplo, nas disciplinas de história e geografia; lembrou que, embora sejam disciplinas com características distintas, os alunos em causa provêm de contextos socioeconómicos semelhantes e, de seguida, lançou a questão: estarão as classificações inflacionadas?

Estabeleceu-se, então, um diálogo sobre as classificações internas serem muito diferentes das obtidas a nível nacional poder prejudicar a escola em termos de contratação de professores.

Um docente de física e química considerou que não deviam ser feitas essas e outras comparações, no entanto, outra colega que leciona a mesma disciplina lembra que todos os alunos, a nível nacional, estão sujeitos ao mesmo exame e que as comparações são inevitáveis. Uma outra docente considerou que nos últimos anos, em alguns casos, houve facilitismo exemplificando com situações em que, em conselho de turma, se subiu uma classificação de oito para dez valores para permitir que o aluno pudesse ir a exame. Sobre este assunto, outra docente, membro da direção, afirma que, perante as metas traçadas, nessas situações é preferível não subir a nota e, conseqüentemente, impedir a realização do exame por parte do aluno, como interno. Foi, também, argumentado por uma das docentes da disciplina de física e química que a média nacional do exame desta disciplina é baixa e, por isso, este não é um problema apenas desta escola.

Neste contexto, o coordenador enfatizou a importância das aulas de apoio e realçou que as mesmas deveriam incidir no esclarecimento de dúvidas e, por isso, deviam ser preparadas adequadamente de forma a incidirem também, se necessário, sobre conteúdos específicos. Por fim, alguns docentes consideraram que há disciplinas prejudicadas com a realização de atividades e, por isso, as aulas só deveriam ser interrompidas quando se justificasse.

Na análise da ata da reunião do DCSH verifica-se que foi abordada a especificação, em cada turma dos CEF e dos cursos profissionais, do número de alunos com módulos em atraso. Sublinhou-se a necessidade de pensar num plano de inserção na vida ativa de alguns alunos e faz-se apelo ao tratamento diferenciado destes alunos e maior rentabilização das visitas de estudo. Em seguida, foi feito o ponto de situação de algumas atividades desenvolvidas e outras a desenvolver bem como as datas em que decorrerão o teste intermédio de geografia e os exames nacionais. O coordenador informou que os docentes de matemática e de português fizeram uma análise à avaliação das ações do TEIP, em particular, sobre “a turma mais” e “a turma gira” concluindo que, no 8º ano de escolaridade, esta última estava a resultar em ambas as disciplinas.

Com vista à melhoria dos resultados, foi salientada a importância do diálogo e empenhamento de professores e alunos. Neste âmbito, sugeriu-se a cada docente do departamento que, numa das aulas, fizesse uma apresentação dos resultados obtidos na sua disciplina nos últimos anos bem como as metas TEIP a atingir visando um maior envolvimento e corresponsabilização dos alunos. Solicitou ainda que, na entrega das avaliações aos EE, se insistisse na sensibilização para os resultados e a importância dos exames nacionais. Os professores de filosofia mostraram-se preocupados com o elevado número de alunos que se propõem realizar o exame nacional a esta disciplina temendo a diferença considerável entre CIF

e CE. Decidiu-se uma abordagem atempada de conteúdos permitindo, no final do ano letivo, a recuperação de aprendizagens. A este respeito os grupos de economia e geografia deram o seu testemunho sobre o trabalho desenvolvido no ano anterior.

A análise à ata da reunião do DL, permite constatar que a respeito dos resultados do ensino profissional, foi feita referência às turmas com mais módulos em atraso nas disciplinas do departamento. Como estratégia apontou-se a delineação de atividades e estratégias de caráter mais prático e direcionadas para um percurso potenciador da inserção no mercado de trabalho. Em seguida, a ata faz referência a atividades a desenvolver e a alguns aspetos relacionados com os exames nacionais. Ficou ainda registada uma reflexão por parte dos docentes deste departamento no que diz respeito às metas TEIP para os exames nacionais e estratégias a implementar na consecução das mesmas. Os professores entendem que estão a ser desenvolvidos todos os esforços nesse sentido e mostram-se preocupados com os alunos com aproveitamento mais fraco, sugerindo um acompanhamento mais individualizado, o reforço na motivação e a realização de tarefas mais diferenciadas. Considerou-se importante um maior investimento na orientação vocacional dos alunos no final do 3º ciclo do ensino básico e valorização dos cursos profissionais.

5.3.4. Quarta reunião geral

Em março, antes da reunião de departamento número oito, a direção entendeu realizar duas reuniões, uma com os DMCE e DCSH (observada) e outra com os DE e DL. Da ordem de trabalhos constava um único ponto: mobilização dos agentes educativos para atingir as metas.

Na reunião onde estiveram presentes os docentes dos DMCE e DCSH e ainda sem a presença dos elementos constituintes da direção, o coordenador deste último departamento começa por justificar a reunião conjunta com uma maior uniformidade na transmissão de informação e acrescenta que o principal objetivo se prende com a mobilização dos agentes educativos para a necessidade de dar cumprimento às metas estabelecidas no documento TEIP. Previamente à abordagem deste assunto, que teve a intervenção da direção, são transmitidas as informações emanadas do CP, designadamente:

- Proposta, por parte do DE, de inclusão na oferta formativa do próximo ano letivo do curso científico-humanístico de artes;
- Apelo ao bom senso no que respeita às atividades a decorrer no final do período;

- Constatação da falta de compromisso por parte dos alunos no que diz respeito às metas;
- Preocupação do DMCE que diz respeito aos alunos que não manifestam interesse nas atividades desenvolvidas em sala de aula;
- Ponderação sobre a possibilidade de utilizar algumas aulas no final do ano para apoio aos exames, embora em algumas disciplinas não seja viável devido à extensão dos programas;
- Maior rigor por parte dos professores de matemática e ciências experimentais na atribuição de classificações e refletir em CT sobre situações específicas nomeadamente a alteração de nota atribuída baseada apenas no argumento de possibilitar ao aluno a realização do exame.
- Preocupação no que respeita aos resultados obtidos no exame intermédio do 12º ano de escolaridade, que se situaram abaixo do esperado;
- Preocupação com a data de exames, alguns próximos da comemoração do S. João o que, dado o contexto em que a escola se insere, pode ter alguma influência nos resultados;
- Apelo do diretor aos docentes para a frequência da formação disponibilizada, dada a sua reduzida; o coordenador acrescenta que existirá formação na área da supervisão pedagógica.
- Preocupação por parte da professora do apoio na disciplina de filosofia com a falta de assiduidade dos alunos nessas aulas.

De seguida, o diretor e o coordenador do projeto TEIP dão seguimento à reunião direcionando o assunto para o projeto TEIP. O diretor convida a uma breve reflexão (no seguimento do já feito no CP) sobre o facto da escola ser TEIP, elencando vantagens que daí advieram nos últimos três anos, nomeadamente, o facto de a escola não ter sido integrada num mega agrupamento, a existência de mais horários completos, disponibilidade de técnicos do GAAF, mais recursos físicos e de melhor qualidade. Chama a atenção para a necessidade de se atingirem as metas definidas e explica os quatro domínios que constituem o projeto TEIP: avaliação externa, avaliação interna, interrupção precoce e indisciplina. Em seguida, para cada domínio explica claramente o ponto de partida em a escola se encontra para depois evidenciar o que é necessário para atingir as metas, designadamente no que respeita aos resultados dos exames nacionais, ao número máximo de alunos retidos no 3º ciclo e secundário e a percentagem de alunos com positiva a todas as disciplinas nos dois ciclos.

Na sua intervenção, o diretor sugeriu uma reflexão cuidada nos conselhos de turma, designadamente atendendo a que, de acordo com a legislação, existe a possibilidade de transição de um aluno do 7º para o 8º ano e deste para o 9º ano de escolaridade mesmo com vários níveis inferiores a três, desde que se considere ser o melhor para o discente. No 9º ano de escolaridade, final de ciclo, deverá realizar exame apenas quem estiver preparado. Só assim

será possível melhorar a taxa de insucesso no exame nacional. Referiu, ainda, que no secundário pretende-se uma taxa de insucesso muito inferior à que existe atualmente e, para isso, a triagem no 10º ano de escolaridade é fundamental, apontando os percursos alternativos como possibilidades a serem ponderadas pelos alunos; neste sentido, este assunto deve ser abordado com os alunos e EE.

Ainda sobre a avaliação externa foi recomendado bom senso e ponderação designadamente nas situações em que, por votação em conselho de turma, se equaciona subir a classificação interna da disciplina, para permitir que um aluno possa ir a exame. Foi também proposto que se ponderasse a não transição de um aluno, por exemplo no 7º ano, questionando se a mesma é vantajosa para o aluno. Na sequência desta intervenção, uma professora questiona se, ao transitar um aluno com vários níveis inferiores a três não se estaria a criar-lhe ilusões ou até transmitir-lhe a ideia de que é possível transitar sem grande esforço. Na sua resposta, o diretor sublinhou que o EE deve ser esclarecido sobre a situação e acrescentou que as classificações não são alteradas na pauta. Por fim, o diretor afirmou que as metas seriam alcançáveis no que diz respeito aos domínios relacionados com a interrupção precoce do percurso escolar por parte dos alunos e à indisciplina.

Após esta reunião, cada departamento reúne individualmente dando seguimento à ordem de trabalhos. Os tópicos essenciais abordados estão sistematizados no quadro 5.12

5.3.4.1. Reunião de departamento número oito

Esta reunião que decorreu em março teve a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações
2. Avaliação do 2º período
3. Exames 2013
4. Outros assuntos

Quadro 5.12: Pontos essenciais abordados na oitava reunião dos DC

Pontos essenciais abordados															
Informações do Conselho Pedagógico									Outros destaques						
Definição/ aprovação de critérios		Propostas/ sugestões		Acompanhamento/ monitorização			Outras informações	Apresent./ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Questões suscitadas	Sugestões de melhoria			Outros assuntos abordados		
Orient. escolar e vocacional/ Oferta formativa	Avaliação de alunos	Pl. Atividades	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Operacionalização TEIP		Resultados				Resultados/Ações TEIP	Gestão flexível currículo	Práticas educativas		Outras sugestões	
				Ações/ Atividades	Dificuldades encontradas										
DCSH (obs)	Oferta formativa Secundário para 2013/2014 SPO-orientação do percurso escolar	Realização de trabalhos para aprovação em módulos nos cursos profissionais - 2º ano		Aulas de apoio na disciplina de Filosofia Sugere-se maior rigor na avaliação no secundário Refletir nas retenções no 3º ciclo	Visitas de estudo realizadas Relatório da Biblioteca	Falta de compromisso e motivação dos alunos Falta de assiduidade nos apoios de Filosofia Apelo à formação docente.	Testes intermédios Elevado nº de participações disciplinares nos cursos profissionais	ADD	Metas TEIP nos 4 domínios Recomendações avaliação dos alunos (2º período) Metas nacionais disponíveis no GAVE	Na disciplina de Geografia, pela 1ª vez nos últimos 6 anos, a média nos testes intermédios não foi positiva Resultados distanciados das metas	Tentar terminar o programa de Filosofia mais cedo para permitir apoio/estudo para o exame	Consulta de doc do IAVE Recomendações sugeridas pelo ME	Reunião com EE	Exames de equivalência à frequência	
DE	Oferta formativa Secundário para 2013/2014 - cursos		Semana da leitura			Apelo à participação nas sessões de formação disponibilizada.		Calendarização relativa à ADD	Metas TEIP						Exames de equivalência à frequência
DL	Oferta formativa Secundário para 2013/2014- cursos	Proposta do DL para realização de trabalhos para aprovação em módulos nos cursos profissionais - 2º ano	Semana da leitura		Visitas de estudo realizadas Relatório da Biblioteca	Apela-se à participação na formação	testes intermédios elevado nº de participações nos Cursos P	- Calendarização relativa à ADD	Metas TEIP						Exames de equivalência a frequência
DMCE	Oferta formativa Secundário para 2013/2014- cursos	Proposta do DL para realização de trabalhos possibilitadores da aprovação em módulos nos C. prof. - 2º ano			Visitas de estudo realizadas Relatório da Biblioteca	Apelo à participação na formação	Testes intermédios (considerados fracos) Participações disciplinares nos cursos profissionais	Calendarização relativa à ADD	Metas TEIP						Informações sobre exames de equivalência à frequência

Na reunião observada do DCSH o coordenador retoma a questão dos alunos que se propuseram realizar o exame de filosofia. A docente da disciplina no 11º ano de escolaridade lembra que, mesmo terminando o programa mais cedo e dedicando algumas aulas à preparação para o exame há alunos que não estão inscritos para a realização do mesmo e que, por isso, não se mostrarão interessados nessas aulas e ficariam desocupados. O coordenador sugere que esses alunos se dediquem a outras disciplinas em que terão exame nacional, apoiados pelos respetivos professores, mas levanta-se o problema da compatibilidade de horários. Salienta que este obstáculo terá de ser contornado acrescentando que terão de ser os professores a tentar criar soluções e recordando que muitos pais não são capazes de controlar a situação ou, por vezes, não demonstram preocupação nem envolvimento.

De seguida foram transmitidas diversas informações e recomendações, designadamente os procedimentos a adotar e preocupações que deverão ser tidas em conta pelo conselho de turma no decorrer das reuniões de avaliação do 2º período letivo. Foi salientada a importância de uma reflexão cuidada tendo em conta as informações da direção e as metas definidas no TEIP. Sugeriu a possibilidade de ajustamentos nos critérios de avaliação e chamou a atenção para a calendarização dos testes nas disciplinas sujeitas a exame se tal se considerar relevante para o sucesso dos alunos.

Um outro ponto abordado foi a avaliação de desempenho docente, referindo a necessidade da designação de avaliadores externos, no caso em que seja solicitada observação de aulas, de carácter obrigatório na transição para os 2º e 4º escalões da carreira docente. Os professores serão informados sobre a calendarização dos diversos procedimentos e aprovação dos instrumentos e grelhas de avaliação acrescentando que, no âmbito da ADD, a formação não é obrigatória para os docentes contratados.

Por fim, o coordenador refere estarem disponíveis nos *sites* do Ministério da Educação as metas para as disciplinas do departamento salientando que os professores podem e devem dar a sua opinião sobre o assunto em locais próprios disponibilizados nos referidos *sites*. Da análise das mesmas considera, com preocupação, que os objetivos parecem mais difíceis de atingir em relação a anos anteriores.

Sobre esta reunião, as atas do DE e DMCE são bastante sucintas. É feito o ponto de situação de algumas atividades que já decorreram e a calendarização de outras. São recomendados alguns procedimentos relativos às reuniões de avaliação referindo o facto da mesma assumir um carácter contínuo e advertindo para o lançamento atempado dos níveis por parte dos professores responsáveis. Pode ainda ler-se que os professores foram informados

sobre procedimentos e calendarização relativa a ADD bem como da ação de formação a decorrer brevemente sobre o tema “supervisão entre pares” sendo que os interessados deverão inscrever-se na direção.

5.3.4.2. Reunião de departamento número nove

Em relação a esta reunião, realizada em abril, a ordem de trabalhos foi a seguinte:

1. Informações
2. Reflexão sobre resultados do 2º período
3. Exames 2013
4. Outros assuntos

Quadro 5.13: pontos essenciais abordados na nona reunião dos DC

Pontos essenciais abordados																	
Informações do Conselho Pedagógico									Outros destaques								
Propostas/ sugestões				Acompanhamento/ monitorização			Outras informações	Apresent./ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Atividades	Questões suscitadas		Sugestões de melhoria					Outros assuntos abordados
Pl. Atividades	Alterações ao R.L.	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Const. de grupos de trabalho	Operacionalização TEIP		Resultados				Resultados/Ações TEIP	Práticas educativas	Gestão flexível currículo	Práticas educativas	Avaliação das aprendizagens	Diferenciação pedagógica	Outras sugestões	
				Ações/ Atividades	Dificuldades												
DL (obs)	Final ano letivo	Regime de assiduidade nos C. Prof.	Definição de estratégias na ação “turma +” para os alunos de níveis 1 e 2	Sec. de Exames	Balço de atividades	Ausência dos EE nas atividade Diferenciação pedagógica Assiduidade nos C.Prof.	Estatística 2ºP	Datas de exames	TEIP (metas) Relatório da atividade “+ 45”	Workshop sobre educação alimentar	Disciplinas com piores resultados Turmas com mais participações falta de assiduidade	Que estratégias Justificação do insucesso		Realizaçã o fichas de trabalho Treino da escrita	Valorização conteúdos adquiridos e o trabalho dos alunos Testes com cotações ou critérios de correção diferentes	Ação “turma +” insistir na construção de ases, elaboração memorização de composições	Exames de equivalência a frequência Material para a biblioteca
DCSH (obs.)	Encerrament o do ano letivo		SPO sugere reflexão sobre diferenciação pedagógica e curricular Ponderar as retenções no 3º ciclo Banco de recursos			Reduzida participação dos EE Contexto familiar problemático de alguns alunos Risco de abandono Considerar percursos alternativos	Estatística 2ºP Testes intermédios	Exames Reuniões de avaliação Aulas apoio a filosofia.	TEIP (metas)		Resultados dos testes intermédios aquém do esperado Comparação com os do ano anterior Solicita-se reflexão e sugestões	Inexistência de condições para refletir sobre os alunos, problemas, estratégias. Falta de envolvimento do CT Investir no trabalho em sala de aula	Sugere-se terminar o programa mais cedo Preparaçã o do exame	Avaliação formativa	Valorização e diferenciação de técnicas de avaliação formativa	Espaços de partilha e procura de respostas e operacionalizaç ão Compromisso por parte dos EE e alunos Envolvimento do CT e alunos	Exames de equivalência a frequência Material para a biblioteca Afixação dos resultados dos exames
D F	Encerrament o do ano letivo						Testes intermédios				Preocupação com os resultados						Exames de equivalência a frequência
DMCE			Reuniões sobre a ação “turma+” Decorreu formação para os CD sobre “avaliação formativa”	Secretaria do de Exames			Estatística 2ºP Testes intermédios	Datas de exames			Testes intermédios e comparação com o ano anterior por disciplina Curso CEF e alunos dos C. Prof.			Realização de trabalhos	Valorização do trabalho na aula		SVP no próximo ano Exames de equivalência a frequência,

Esta reunião foi observada nos DL e DCSH. No DL, o coordenador iniciou a reunião salientando as seguintes informações do CP:

- Constituição do secretariado de exames e o calendário do final do ano letivo;
- Alteração do regime de assiduidade nos Cursos Profissionais: passa a existir um limite de faltas por módulo e não por disciplina que, quando ultrapassado, implica uma prova de recuperação;
- Procedimentos relativos aos exames de equivalência a frequência e exames;
- Existência de um elevado número de participações e fraca assiduidade em algumas turmas de CEF;
- Existência de dezassete alunos, no 9º ano de escolaridade, com quatro ou mais negativas e quinze alunos com nível dois a português e matemática, destacando que seriam muitos os alunos retidos se estes resultados se mantivessem no terceiro período.

Foram, ainda, dadas informações sobre as atividades previstas e que já foram desenvolvidas, tendo-se verificado um fraco envolvimento dos pais e EE na atividade “semana da leitura”.

Em seguida, foram apresentados os resultados académicos e estabeleceu-se um diálogo entre o coordenador e os docentes. O coordenador aponta a existência de um aluno com doze módulos em atraso a inglês, tendo a docente referido que o mesmo evidencia muitas dificuldades e falta de trabalho. Uma outra docente afirma que um dos seus alunos não sabe ler nem escrever e acrescenta que a mãe nem sequer consegue assinar o nome. O coordenador tenta que os professores apontem estratégias na tentativa de superar este insucesso lembrando o investimento significativo na melhoria dos resultados. Os professores consideram estar a fazer tudo o que é possível. Uma docente exemplificou com uma das medidas adotadas numa turma do 9º ano de escolaridade, em que os EE foram convidados a assistir a aulas, mas a melhoria foi provisória e apenas no que diz respeito ao comportamento dos alunos.

Em relação ao ensino secundário, o coordenador apontou as médias por turma e as obtidas nas disciplinas do departamento, salientando que, em muitos casos, são inferiores às do ano anterior. E acrescentou que existem metas que serão muito difíceis de alcançar.

No que diz respeito ao 3º ciclo do ensino básico, na ação “turma mais”, o coordenador enfatiza que o foco deverá ser nos alunos com aproveitamento entre os níveis um e dois, pretendendo-se que consigam obter pelo menos 20% no exame nacional de 9º ano de escolaridade na disciplina de português. Tendo em mente esse objetivo deverá insistir-se na construção de frases, formas adequadas de responder ao que é solicitado bem como na

elaboração de composições que possam ser adaptadas a várias temáticas. Foi assinalado que algumas faltas devem-se ao excesso de atividades em que os alunos estão envolvidos e que uma vez que decorrem muitas vezes nos mesmos dias da semana a falta de assiduidade torna-se evidente em certas disciplinas.

Perante a análise da situação, o coordenador questionou se os docentes estavam a praticar diferenciação pedagógica e solicitou sugestões a esse respeito, tendo uma docente sugerido a elaboração de testes diferenciados, com diferentes graus de dificuldade. O coordenador acrescentou que este assunto tem de ser discutido e que, a ser implementado, deverá ser levado a cabo desde o início do ano, tendo em conta que os EE devem ser ouvidos a esse respeito. Na sequência desta questão, uma docente que era membro do CP referiu que foi definido nesse órgão a possibilidade de atribuir diferentes cotações e valorizar de forma diferenciada determinados conteúdos. No entanto, esta possibilidade não foi unânime entre os presentes por se considerar que os bons alunos seriam prejudicados, tendo-se avançado com outras estratégias como valorizar os TPC ou o trabalho realizado em aula.

Após este diálogo, os professores concluem que os resultados são fracos mas sentem-se impotentes para modificar a situação, dando como exemplo, situações em que solicitam aos alunos a realização, pela segunda vez, de fichas de trabalho e que, após a sua correção, os resultados são os mesmos ou piores. Como incentivo, o coordenador termina referindo que os resultados dos testes intermédios a português foram razoáveis.

No DCSH as informações dizem respeito à constituição do secretariado de exames, procedimentos relativos às provas de equivalência a frequência, alunos inscritos para realização de exames nacionais, calendarização do encerramento o ano letivo bem como outras informações dos coordenadores, das quais se destacam:

- Os SPO consideram pertinente uma reflexão sobre diferenciação pedagógica e curricular justificada pela dificuldade em conseguir atingir as metas, não apenas em termos de resultados mas no sentido de conseguir melhorar as aprendizagens dos alunos.
- O DL lamentou a fraca participação dos pais nas atividades da “semana da leitura”.
- Constatação de uma reduzida adesão dos alunos que frequentam os cursos profissionais em algumas atividades desenvolvidas na escola.
- Ponderação das situações de retenção no 3º ciclo do ensino básico.
- Existência de um banco de recursos com materiais didáticos que podem ser partilhados pelos docentes.

- Considerar a diferenciação pedagógica, ponderando a possibilidade de substituir, em algumas situações, um teste por um trabalho escrito e valorizar o que os alunos sabem.
- Por solicitação deste departamento, será disponibilizado aos alunos apoio nas disciplinas com exame nacional, permitindo à docente de filosofia focar-se na preparação dos que realizarão exame na disciplina.
- Resultados dos testes intermédios, em que no 3º ciclo do ensino básico e no secundário as médias obtidas foram inferiores às do ano anterior, nas disciplinas de português, geografia, biologia e geologia.

Após a divulgação destas informações a reunião focou-se na discussão dos resultados. O coordenador começou por salientar as médias negativas nas disciplinas de história A e geografia e interrogou os docentes sobre a possibilidade de terminar o programa mais cedo permitindo a preparação para os exames. Alguns afirmaram não ser possível e alertaram para os efeitos de acelerar o ritmo de trabalho, contudo o coordenador lembrou que para muitos alunos é quase indiferente mas se existir um grupo que beneficie dessa preparação já valeu a pena tentar.

Sobre as aulas de apoio, os docentes foram questionados sobre a sua frequência e um dos docentes responsáveis afirmou que os alunos têm participado responde e acrescentou que, na sequência do que tinha sido acordado, esteve presente na reunião com os EE apelando ao seu comprometimento.

A propósito dos resultados do 2º período letivo, iniciou-se a análise das médias das turmas do 7º ano de escolaridade relativas às disciplinas do departamento. Um docente afirmou que a postura de muitos alunos do 3º ciclo do ensino básico em sala de aula não é adequada. Neste sentido, o coordenador referiu ir avançar com uma proposta em CP visando direcionar as primeiras duas semanas de aula do início do ano letivo, nas turmas dos 7º e 8º anos de escolaridade, para trabalhar com os alunos o saber ser e saber estar na sala de aula bem como as regras a cumprir. Este assunto originou um debate sobre a importância de todo o CT atuar nos mesmos moldes, considerando-se que, em muitos casos, os professores agem de diferentes formas em circunstâncias semelhantes o que dificulta a aquisição de normas adequadas de conduta por parte dos alunos e que o CT constitui o local mais indicado para a tomada de decisões.

O comportamento dos alunos, assunto muito debatido nesta reunião, suscitou da parte de outros docentes uma explicação com base nos contextos familiares frágeis e que a postura e comportamentos menos adequados que muitos alunos evidenciam na escola são o reflexo do seu dia-a-dia em casa. Neste cenário, o coordenador lembrou que o ambiente e a conjuntura

atual exigem que a escola ainda invista mais, havendo o risco de abandono, e a conseqüente necessidade de encontrar mecanismos de inclusão.

Um outro assunto que mereceu destaque na reunião teve a ver com a avaliação, sublinhado a pertinência do desenvolvimento de mais formas de avaliação formativa dado que, muitas vezes, os maus resultados nos testes conduzem à desmotivação e até desistência por parte dos alunos, indicando a possibilidade da substituição de um teste de avaliação por outras formas como a realização de um trabalho.

Uma docente salientou com alguma preocupação que os alunos a frequentarem o 9º ano de escolaridade estiveram sempre integrados no TEIP e, como tal, usufruíram de todos os apoios e ações disponíveis. Não obstante, verifica-se que há turmas com piores resultados tanto em aproveitamento como em comportamento. Na sua opinião, o problema não reside nos apoios aos alunos mas sim na inexistência de trabalho conjunto entre os professores no sentido de desenvolver estratégias que levem os alunos a trabalhar. Torna-se cada vez mais evidente a falta de autonomia por parte dos alunos na execução de determinadas tarefas e, muitas vezes, o professor, tendencialmente, vai resolvendo os problemas, ajudando, facilitando. Cabe aos alunos encontrar caminhos para a resolução dos problemas devendo o professor assumir o papel de orientador, para tal, torna-se necessário existir tempo para que, em conjunto, os docentes possam delinear estratégias que permitam desenvolver essa autonomia. Uma outra acrescentou que, na sua perceção, os problemas tinham aumentado e os professores sentem-se desorientados, sendo necessário direcionar o foco para o que realmente é importante, ou seja, melhorar as aulas.

A propósito deste assunto, outras docentes referiram ser necessário envolver os professores nos projetos, repensar estratégias para acompanhamento dos projetos, reuniões de equipas multidisciplinares, melhorar a reflexão nos conselhos de turma evitando respostas repetitivas e estandardizadas sem ter em conta que o que resulta com uma turma poderá não resultar para a outra. A falta de disponibilidade e o aumento do trabalho docente foram considerados entraves na procura de soluções. Neste contexto, o coordenador apelou à colaboração, divisão de tarefas e partilha de trabalho entre colegas e insistiu que os professores deviam conversar seriamente com os alunos sobre a importância da assiduidade nas aulas de preparação para os exames.

Em relação às classificações no 10º ano de escolaridade, o coordenador chamou a atenção para a necessidade de dialogar com os alunos e EE sobre a possibilidade de alguns alunos enveredarem por um percurso alternativo. Contudo, segundo uma docente, em muitas

situações, são os próprios alunos ou os pais que não pretendem mudar alegando, algumas vezes, a intromissão do professor numa escolha que é pessoal. O coordenador retomou a sua argumentação e comparou os resultados obtidos com as metas propostas, em que se constata haver resultados muito aquém do esperado; terminou a sua intervenção salientando que os professores não podiam desistir da procura da melhoria.

Com a mesma ordem de trabalhos na reunião do DE e, por análise da ata, as informações prenderam-se essencialmente com as atividades de encerramento do ano letivo, procedimentos relativos à realização das provas de equivalência a frequência e calendarização dos testes intermédios ainda a realizar. Ficou registada a preocupação face aos resultados obtidos no 2º período letivo tendo em conta as metas a atingir, sem que sejam feitas sugestões.

No que diz respeito à ata do DMCE foram transmitidas as informações do CP designadamente no que diz respeito à estatística dos resultados do 2º período letivo e dos testes intermédios já realizados comparando com os resultados obtidos no ano anterior. De seguida foram apresentados os resultados, por turma, em cada disciplina do departamento. No que concerne às estratégias são mencionadas reuniões designadamente no âmbito da ação “turma mais” a português e matemática, no 9º ano de escolaridade. Acrescenta que, no próximo ano letivo deverão ser definidas estratégias no conselho de turma, nomeadamente de supervisão pedagógica, e trabalhar de forma mais específica, diferenciada com os alunos que evidenciam mais dificuldades. No Ensino Secundário, nas disciplinas não sujeitas a exame nacional, o trabalho deve incidir mais na sala de aula e privilegiar a avaliação de trabalhos.

É ainda apresentada a estatística relativa aos resultados dos cursos profissionais afirmando-se a necessidade de repensar estratégias, sem que no entanto sejam especificadas. Foram também dadas informações sobre os exames nacionais e os de equivalência a frequência bem como de algumas atividades que irão decorrer.

5.3.4.3. Reunião de departamento número dez

Esta reunião decorreu em maio, apenas nos DE e DCSH e teve um único ponto na ordem de trabalhos: avaliação externa-apresentação de propostas para o plano de melhoria.

Quadro 5.14: pontos essenciais abordados na décima reunião dos DC

Pontos essenciais abordados														
Informações do Conselho Pedagógico					Outros destaques									
Propostas/ sugestões		Acompanhamento/ monitorização		Operacionalização TEIP	Resultados	Apresent./ referência a doc. orientadores	Questões suscitadas		Sugestões de melhoria			Outros assuntos abordados		
Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Constituição grupos de trabalho	Dificuldades encontradas	Resultados				Resultados/Ações TEIP	Práticas educativas	Avaliação das aprendizagens	Diferenciação pedagógica				
DCSH	Reflexão em departamento sobre relatório de AA, mudança de critérios de avaliação, a existência ou não de toques, menção qualitativa e /ou quantitativa nos testes...	Elaboração do plano de melhoria da escola				Avaliação externa da escola	Avaliação externa da escola	Valorização do trabalho de pares Supervisão entre professores de geografia nas aulas de preparação para o exame	Registo da menção quantitativa nos testes	Aprofundar o conhecimento dos alunos Insistir respeito mútuo, responsabilização e pontualidade Simplificação de procedimentos Maior responsabilização dos EE Contacto mais próximo entre DT e EE				
DE (OBS)	É solicitada a reflexão nos departamentos sobre o registo da classificação em termos quantitativos nas fichas de avaliação; a existência, ou não, de toque de entrada e saída e supervisão de aulas Ponderar a classificação dos alunos nas disciplinas com exame nacional		Falta de empenho dos alunos nos exames Falta de objetivos Muitos alunos não pretendem prosseguir estudos	Relatório da Avaliação externa		Relatório da Avaliação externa Plano de melhoria	São lidos os "pontos fortes" e áreas prioritárias de melhoria constantes no relatório da Avaliação externa Reflexão sobre discrepâncias entre CIF e classificação de exames Fatores de insucesso Estratégias de melhoria Opinião sobre supervisão			Repensar os critérios específicos de avaliação no Pedagógico	Desvalorização do ensino profissional. Seleção desadequada dos alunos para os Cursos Profissionais			

No DE, reunião observada, o coordenador começou por esclarecer que a avaliação externa incide, atualmente, sobre três domínios: resultados académicos, prestação de serviço educativo e liderança e gestão tendo sido atribuídas as menções de suficiente, no primeiro domínio e bom nos restantes. Em seguida, realçou os pontos fortes definidos pela equipa de avaliação destacando, entre outros, o desenvolvimento de projetos com efeitos na formação dos alunos, o SPO, o GAAF, a Educação Especial, direção de turma e articulação com as famílias; impacto na progressão, desistência e abandono escolar; liderança quer ao nível da direção quer as lideranças intermédias e cursos profissionais e a gestão de recursos humanos. Prosseguiu dando conta que a equipa de avaliação externa recomendou algumas áreas prioritárias de intervenção, designadamente, a reflexão sobre fatores explicativos dos resultados com vista à melhoria; prática letiva (supervisão); diversificação de estratégias para maior responsabilização dos pais e consolidação do processo de autoavaliação na melhoria.

O coordenador referiu que, em CP, foi solicitada a reflexão e opinião do departamento sobre estes aspetos, dando a palavra aos docentes. Uma docente afirmou claramente que a escola não pode fazer mais e que é necessário “trabalhar” os pais, ou seja, os pais necessitam de valorizar a escola, caso contrário, não se consegue melhorar; referiu, ainda, que muitos destes alunos esperam seguir o exemplo dos pais, ou seja, abandonar os estudos e procurar trabalho fora do concelho e que a escola é só uma obrigação, sem a menor importância. Um outro professor mencionou que apenas cerca de 50% dos alunos se esforçam pelos resultados e pretendem prosseguir estudos, os restantes, não têm objetivos e como tal não se empenham. O ambiente familiar foi considerado como obstáculo ao desempenho de muitos alunos. No entanto, um professor de educação física sublinhou não haver estudos que demonstrem que o nível socioeconómico seja determinante no aproveitamento do aluno e argumentou que havia alunos que não tendo posses financeiras têm objetivos, constando até do quadro de excelência. O mesmo professor afirmou ser necessário promover atividades para trazer os pais à escola, mas lembrou que este mesmo discurso se arrasta há já alguns anos e sem sucesso e concluiu que, se fosse possível conseguir que estes alunos, quando forem pais, se envolvessem mais e comparecessem mais amiúde na escola, já se poderia considerar uma vitória.

Um outro professor chamou a atenção para que os resultados em discussão se referiam aos alunos internos que vão a exame e que os restantes, autopropostos, não eram contabilizados, havendo alguns que faziam exame tendo obtido apenas 10 na classificação interna da disciplina, o que conduzia a resultados muito baixos. Em muitas escolas os alunos que vão a exame como internos são os que realmente estão preparados, com bons resultados na classificação interna,

caso contrário, realizam o exame como autopostos. Este aspeto, por si, condiciona a estatística mas, ao aumentar o número destes alunos, corremos o risco das turmas ficarem reduzidas.

Posteriormente, o coordenador solicitou a opinião sobre a supervisão como estratégia de melhoria uma vez que foi apontado como um ponto fraco pela comissão de avaliação externa. Vários docentes não concordaram e levantaram uma série de questões relacionadas com o excesso de burocracia, mais horas de trabalho antes e depois da observação de aulas, e ainda sobre como a sua operacionalização e quem supervisionaria.

Uma outra questão debatida na reunião teve a ver com a existência ou não de toques de entrada e saída das aulas. Alguns professores consideraram que a existência de toques possa revelar-se importante para garantir a pontualidade dos alunos e professores, a larga maioria entendeu tratar-se apenas de um pormenor que em nada contribui para a melhoria dos resultados.

Por fim, a reunião terminou com um conjunto de sugestões que se espera vir a contribuir para a melhoria dos resultados educativos:

- Realização de palestras ou outras atividades por parte de antigos alunos, atualmente com sucesso na vida académica ou já no mercado de trabalho como incentivo uma vez que muitos alunos não têm objetivos de vida;
- Alteração de estratégias por parte dos professores das disciplinas onde os resultados são menos bons;
- Contribuição conjunta dos docentes nessa alteração de estratégias;
- Valorização do ensino profissional, dado que na prática o que tem acontecido é que quem é considerado incapaz de progredir no ensino regular é encaminhado para um curso profissional; para isso, será necessário criar condições, como a formação de oficinas equipadas adequadamente, tornando este ensino mais dinâmico e atrativo o que, consequentemente, contribuirá para diminuir os casos de indisciplina e insucesso;
- Alteração dos critérios de avaliação diminuindo o peso na avaliação atribuído às atitudes e valores em sala de aula, aproximando as CIF e as CE; no entanto, e porque esta alteração poderá levar a mais retenções, pode considerar-se a componente prática ou oral de cerca de 25% prevista no decreto e que, no exame nacional, não é contemplada.

Na análise à ata do DCSH relativa a esta reunião constata-se a referência ao resultado da avaliação externa manifestando preocupação e reconhecendo a necessidade de repensar estratégias dentro e fora da sala de aula, remetendo para as elencadas na reunião anterior. São

feitas considerações por parte dos professores sobre a necessidade de conhecer melhor os alunos, trabalhando de forma mais intensa os domínios social e emocional, repensar a relação professor aluno valorizando o respeito mútuo, simplificar procedimentos aquando da ordem de saída da sala de aula e de fomentar uma maior responsabilização do EE com um contacto mais próximo entre estes e o DT. A este propósito, o coordenador sugere que talvez fosse pertinente ter a presença de alguns pais em algumas aulas;

Em seguida é solicitada a opinião (a pedido da direção) relativa a alguns pontos, designadamente os critérios de avaliação e a existência de toques para entrada e saída das aulas. No que concerne ao primeiro aspeto, os professores consideram que os critérios estão adequados, a respeito do segundo, as opiniões dividem-se: se por um lado, a existência de toques de entrada/saída conduziria a uma maior pontualidade, por outro, o facto de não existirem exige mais responsabilidade por parte dos alunos. De seguida foi debatido o modelo de supervisão que seria implementado no ano letivo seguinte. Alguns consideram pertinente a supervisão entre professores da mesma disciplina, outros entre colegas do mesmo conselho de turma. Um outro docente refere a possibilidade da presença, em determinadas aulas, de técnicos especializados, por exemplo psicólogo, quando julgado necessário para melhorar o ambiente em sala de aula.

No que concerne à formação docente, estes professores são da opinião de que deverá rentabilizar-se a formação dada por professores da escola capacitados para tal e incidir, preferencialmente, na área curricular específica dos grupos disciplinares. Considera-se também importante privilegiar o trabalho de pares e a partilha de conhecimentos e estratégias/atividades para melhorar práticas letivas.

Nos DMCE e DL este assunto foi remetido para reuniões de grupos disciplinares.

5.3.4.4. Reunião de departamento número onze

Esta reunião realizada em maio e teve a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações do CP
2. Avaliação do 3º período

Quadro 5.15: pontos essenciais abordados na décima primeira reunião dos DC

Pontos essenciais abordados							
Informações do Conselho Pedagógico					Outros destaques		
Propostas/ sugestões			Acompanhamento/ monitorização	Outras informações	Apresent./ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Questões suscitadas	Outros assuntos abordados
Plano Atividades	Melhoria (aprendizagem/ Resultados) - TEIP Formação docente	Constituição grupos de trabalho	Operacionalização TEIP Ações/ Atividades			Resultados/ Ações TEIP	
DL	PESES criação espaço online para esclarecer questões	A psicóloga da escola apresentou algumas propostas para elaboração de painéis no sentido de refletir sobre indisciplina e aproveitamento. Os destinatários serão professores, delegados e subdelegados de turma O diretor poderá entrar nas salas de aula	Elaboração do plano de melhoria da escola (CD e direção)	Calendarização das aulas preparação para exame Relatório de AA da BE-CR	Foram aprovadas inf de exame (comuns com Aval. Externa) 8ªA venceu Olimpíadas de Português	Avaliação externa da escola Plano de melhoria será analisado em CP	questionado se o procedimento é adotado por todos de igual forma GAAF informa que 60% ordem de saída é no DL. e Alunos que abandonam o 10º ano para frequentar Cursos prof fora Novo C. Prof em colaboração Câmara Municipal 5 medalhas Desp. Escolar Seleção de manuais Avaliação do 3º período (critérios e continuidade)
DMCE	PESES criação espaço online para esclarecer questões	A psicóloga da escola apresentou algumas propostas para elaboração de painéis no sentido de refletir sobre indisciplina e aproveitamento. Os destinatários serão professores, delegados e subdelegados de turma SPO- sessão de relaxamento para alunos em época de exames e professores	Elaboração do plano de melhoria da escola (foram ouvidos DC, DT, GAAF, EE...)	Nas aulas de preparação para exames, deverão incidir na preparação por temas específicos e/ou tratados globalmente Relatório de AA da BECR	Foram aprovadas inf de exame (comuns com Aval. Externa)	Avaliação externa da escola Contraditório relativo ao relatório d avaliação externa Plano de melhoria A elaborar na sequência da Aval. Externa. Proposta de relatório TEIP do coord TEIP em análise	Visita de estudo (apoio e orientação vocacional) Seleção de manuais para os profissionais no DL Fatores a ponderar na avaliação do 3ºP (critérios, discrepâncias e continuidade) Vencedora das Olimpíadas de português Desporto Escolar parabenizado Novo Curso Prof em colaboração Câmara Municipal
DE		SPO apresentou programa para integração mercado de trabalho para alunos 12º com média igual ou superior a 14 PESES criação espaço online para esclarecer questões SPO- sessão de relaxamento para alunos em época de exames e professores			Foram aprovadas inf de exame (comuns com Aval. Externa)	Plano de melhoria será analisado em CP Contraditório relativo ao relatório d avaliação externa	Novo Curso Prof em colaboração Câmara Municipal Alunos e prof do desporto e parabenizados Calendário de avaliação do 3º P Adoção de manuais

Esta reunião, bastante breve, não se realizou no DCSH e, nos restantes departamentos, da análise das atas constata-se que, no que diz respeito às informações estas incidem sobre a realização dos exames nacionais, a proposta de realização por parte dos SPO de painéis de reflexão sobre indisciplina e resultados escolares com os alunos e posteriormente com os docentes e EE, bem como atividades a desenvolver.

No DL, pode ler-se em ata que, segundo dados do GAAP, 63% das ordens de saída da sala de aula são da responsabilidade dos professores deste departamento. Os docentes questionam se os procedimentos a adotar nesses casos estão a ser cumpridos por todos os professores dos outros departamentos e consideram que muitos alunos são convidados a sair sem ser feito qualquer registo por parte do docente responsável, não fazendo parte da estatística. Foram lembrados os fatores a ponderar na avaliação do terceiro período, salientando o seu carácter contínuo e sistemático e registados os manuais adotados.

5.3.4.5. Reunião de departamento número doze

Esta reunião decorreu em julho e teve a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações do CP
2. Preparação do próximo ano letivo
3. AO

Quadro 5.16: Pontos essenciais abordados na décima segunda reunião dos DC

Pontos essenciais abordados																			
Informações do Conselho Pedagógico										Outros destaques									
Definição/ aprovação de critérios		Propostas/ sugestões				Acompanhamento/ monitorização				Outras informações	Apresent./ referência a doc. orientadores (TEIP, RI, ...)	Atividades	Questões suscitadas		Sugestões de melhoria				Outros assuntos abordados
Orient. escol. e vocac. Oferta form.	Elaboração de horários	Plano Atividades	Melhoria (aprendizagens/ Resultados) - TEIP	Formação docente	Operacionalização TEIP		Resultados	Resultados/Ações TEIP	Aprendizagens				Práticas educativas	Diferenciação pedagógica	Outras sugestões				
					Ações/ Atividades	Dificuldades encontradas													
DCSH	Critérios de seleção dos alunos C. profissionais Oferta de Espanhol Mesma carga letiva de história e geografia	Critérios	Pouca adesão à atividade "sarau" (repensar a sua continuidade)	Preocupação com os alunos que transitam com níveis negativos.		Relatório de AA da biblioteca Relatório do PAO	Controlo da assiduidade dos alunos	Estatística dos testes intermédios 3º período Estatística do 3ºP Apresentação avaliação intermédia do plano de melhoria		Estatística dos testes intermédios 3º período Metas para 2013/2014		Alunos que não transitaram % de sucesso	Rentabilizar aprendizagens na sala de aula Potenciar experiências diferentes	Supervisão pedagógica Acompanhamento extra aula Reforço do trabalho de pares	Seleção do DT no 12º ano Divulgação dos critérios de correção dos exames Relação professor aluno	críticas ao enunciado de exame do 11ºano Concentração de recursos da disciplina de história			
DMCE (obs)		Critérios		Preocupação com os alunos que transitam com níveis negativos. Sugere-se alguma reflexão sobre as práticas Apresentação das metas para ao próximo ano	Sugestão dos SPO Formação próximo ano (moldes)		Reflexão sobre critérios de análise do comportamento e aproveitamento das turmas Projeto SPRINTA dificuldades no controlo da assiduidade e Participação dos professores na formação	Estatística dos testes intermédios 3º período Resultados exames nacionais Estatística dos resultados 3ºP Apresentação do relatório TEIP		Resultados exames nacionais Estatística 3º P As metas para o próximo ano letivo são apresentadas	Propostas	% de sucesso nos exames nacionais Metas atingidas Reflexão sobre comportamento dos alunos Cumprimento dos programas		Criação de grupos de nível nas aulas de apoio	Ter em conta o nº de níveis atribuídos a cada docente	Sugestões nas áreas de formação docente			
DL (obs)		critérios	Questionamento sobre a continuidade de atividades com reduzida participação	Reflexão sobre a obrigatoriedade, ou não, das aulas de apoio Solicitação de sugestões para melhorar, centradas no comportamento em sala de aula e relação com a comunidade ou EE No 8º ano, 7 alunos obtiveram quatro ou mais níveis inferiores a 3 deverão ingressar num curso vocacional.		Relatório da biblioteca e Plano Anual e Orçamento (PAO)		Estatística dos testes intermédios 3º período Resultados exames nacionais Estatística dos resultados 3ºP Apresentação do relatório TEIP		Resultados dos exames nacionais Estatística do 3ºP Metas para 2013/2014	Propostas	Testes intermédios com Exames Médias por disciplina Como trazer os pais à escola? A avaliação oral Metas próximo ano			Iniciar a s aulas de apoio no 9º ano apenas no 2ºP Recuperação de módulos no ensino profissional	sugestão de opções aos alunos Atividades a realizar no próximo ano			

O DE não reuniu e foram observadas as reuniões do DL e DMCE.

No DL, além de algumas informações do CP, designadamente no que diz respeito aos resultados obtidos nos testes intermédios, questionou-se a assiduidade e comportamento nas aulas de apoio a exame equacionando se as mesmas deveriam ter carácter obrigatório. Os professores consideraram importante que as referidas aulas tivessem início no segundo período e que deveria existir um compromisso por parte dos EE.

O coordenador afirmou terem sido solicitadas estratégias, pelo CP, para melhorar o comportamento em sala de aula e relação com a comunidade. Um docente referiu que o elevado número de alunos por sala, por vezes com dimensão reduzida, facilita conversas paralelas. O coordenador retomou a questão inicial, solicitando propostas relativamente às estratégias de sala de aula, atendendo a que os resultados pioraram. Não são apresentadas propostas, referindo-se apenas que as aulas decorrem preferencialmente no período da manhã. Nos cursos profissionais foi proposto que limitassem as possibilidades concedidas aos alunos para recuperação de módulos em atraso dado que, muitas vezes, há falta de empenho por existirem demasiadas hipóteses.

Um outro assunto que foi debatido prende-se com os moldes em que tem decorrido a avaliação oral e como se deve proceder nas situações em que os alunos não a realizam, para o que se sugere a consulta de legislação.

Sobre a relação com a comunidade, o coordenador questionou a relevância do almoço turma para o envolvimento dos pais e EE mas considerou-se que esta atividade só faz sentido se os pais comparecerem e participarem nas diferentes etapas da sua operacionalização.

Por fim, o coordenador apresentou os resultados obtidos confrontando com as metas definidas, constatando-se que poucas foram atingidas. Foram, ainda, apresentados aspetos a ter em conta na elaboração dos horários e atividades a propor para o próximo ano. No que diz respeito à formação considerou-se prioritário que a mesma fosse na área disciplinar dos docentes.

No DMCE, a reunião iniciou-se enfatizando os resultados obtidos nos testes intermédios bem como os resultados do 3º período comparativamente às metas. Em seguida, o coordenador sublinhou que a maioria das disciplinas envolvidas no projeto “+ além” não obtiveram os resultados pretendidos nos exames nacionais e apenas foi atingida uma das metas no que diz respeito à % de sucesso nos exames nacionais. Quanto ao 3º ciclo do ensino básico a única meta atingida foi a “percentagem de níveis 4 na disciplina de matemática”. O coordenador referiu

que, curiosamente, se tem verificado que alguns alunos que se destacam pela positiva, em particular, nas atitudes e comportamento, são provenientes da mesma escola do concelho e que, há alguns anos atrás, verificava-se precisamente o inverso. Esta observação que foi apresentada no CP suscitou a questão sobre se existiria uma estratégia concertada da referida escola no sentido da mudança e, talvez, maior abertura dos professores nesse sentido, no entanto um docente questionou se seria possível estabelecer essa relação causa-efeito.

Prosseguindo o diálogo entre os professores, passou-se à análise do projeto “Sprinta”, tendo sido salientada a dificuldade por parte dos DT em controlar semanalmente, e com rigor, a assiduidade dos alunos bem como as justificações por estes apresentadas. Para possibilitar um controlo mais eficaz da assiduidade, uma docente sugeriu contactar a empresa responsável pelo programa informático no sentido de ser possível alertar, por *sms*, os EE sempre que o seu educando não apresentasse o cartão na entrada. Foi, ainda, questionado se dar ordem de saída da sala de aula seria a melhor solução e que procedimentos se deveriam adotar nessas situações.

O coordenador prosseguiu com as informações destacando que os SPO consideravam importante a realização de ações de motivação para professores e técnicos e, a respeito da formação docente, ficou decidido que, no próximo ano letivo decorrerá por convocatória e direcionada especificamente a grupos. Foram apresentadas as metas para o próximo ano letivo e informado que foram definidas atendendo à média dos resultados obtidos nos últimos três anos. Assim, nas disciplinas com sucesso inferior a 100%, a meta será aumentar 2% (na prática, melhorar um aluno de nível dois para três); se o sucesso é já 100% a meta será melhorar a média em 0,03; no ensino secundário, na primeira situação pretende-se melhorar 2% e, na segunda, 0,1 valores. No que respeita aos cursos profissionais, nas disciplinas com módulos em atraso, diminuir um módulo por disciplina e se não existirem módulos em atraso, melhorar a média em 0,1.

Posteriormente foram elencados os critérios gerais de elaboração de horários (tendo em conta aspetos como continuidade pedagógica, duração dos tempos letivos, apoios,...) e, em seguida, feitas algumas sugestões pelos professores do departamento, a saber: as disciplinas específicas e/ou sujeitas a exame deverão ser lecionadas, preferencialmente, no período da manhã; os apoios deverão ser dirigidos a grupos de nível e com dois professores no sentido da sua melhor rentabilização; os professores com aulas de preparação para exame deverão possuir um dos tempos da componente não letiva para preparação das mesmas.

Por fim, a reunião terminou com propostas de atividades a realizar futuramente e, no que diz respeito à formação foram sugeridos temas como gestão de comportamentos desadequados, bem como motivação e aprendizagem.

No DCSH, a análise da ata permite constatar que as informações transmitidas são as já referidas nas reuniões dos restantes departamentos destacando-se que, no que diz respeito ao plano de melhoria, na ação “+ além” não foi atingida qualquer meta. No que concerne a outros resultados salienta-se 100% de sucesso no 7º ano e 98% no 8º ano e que dezanove alunos não transitaram no 10º ano de escolaridade. O CP alertou para a importância dos critérios de seleção dos alunos que ingressam nos cursos profissionais tendo em conta os interesses e aptidões, após avaliação dos SPO.

No que diz respeito à formação foi sugerida formação em contexto de trabalho/prova de aptidão profissional, práticas na sala de aula, diferenciação pedagógica e resolução de conflitos e prevenção da indisciplina. Para o plano de melhoria foi proposta a supervisão pedagógica, o acompanhamento extra aula e o reforço do trabalho de pares.

No sentido da melhoria dos resultados nos exames nacionais, o departamento considerou importante intensificar a aprendizagem em sala de aula, proporcionar experiências diferentes, repensar formas de potenciar as aulas do final do ano letivo, reforçar a divulgação dos critérios de correção, demonstrar aos alunos a forma correta de responder aos itens e estreitar as relações professor-aluno. Foi, ainda, proposto que, sempre que possível, o DT das turmas de 12º ano de escolaridade deveria ser um professor que, na sua disciplina, tivesse inscritos todos os alunos da turma.

5.3.5. Síntese dos tópicos mais abordados nas reuniões dos diferentes DC

A tabela seguinte representa o número de vezes que foram abordados alguns tópicos durante o ano nas reuniões de cada um dos departamentos:

Tabela 5.17: principais tópicos abordados e respetiva frequência

	Tópicos abordados						
	Informações do CP	Outros					TOTAL
		Documentos	Atividades	Dúvidas/Questões	Sugestões melhoria	Outros	
DCSH	104	13	2	24	61	12	216
DMCE	78	3	3	23	12	14	133
DL	85	11	9	30	17	26	178
DE	52	7	4	15	4	12	94

A percentagem relativa de aspetos abordados no que diz respeito a informações do conselho pedagógico e sugestões de melhoria pode ser constatada na tabela seguinte.

Tabela 5.18: percentagem relativa de informações do CP e sugestões de melhoria abordadas ao longo do ano letivo nos diferentes departamentos

Tópicos abordados nas reuniões durante o ano letivo			
	Total	Informações do CP (%)	Sugestões de melhoria (%)
DCSH	216	48,15	28,24
DMCE	133	58,65	9,02
DL	178	47,75	9,55
DE	94	55,32	4,26

Da análise da tabela é possível verificar que as reuniões que incluem a abordagem de um maior e menor número de tópicos foram as do DCSH e DE, respetivamente. Os tópicos que predominam são os referentes às informações do CP, sendo cerca de 59% no DMCE, no DE aproximadamente 55% dos assuntos abordados são dessa natureza e, nos DL e DCSH, cerca de 48% dos tópicos abordados estiveram relacionados com as informações do CP. O departamento que mais frequentemente fez sugestões de melhoria foi o DCSH constatando-se que, cerca de 28% das intervenções registadas, se direcionaram nesse sentido. Nos restantes departamentos as sugestões dadas foram em número bastante reduzido.

Capítulo VI: Discussão dos resultados

Neste capítulo procedemos à discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, tendo por base as questões de investigação por nós delineadas e que recordamos:

- (i) Como é que os professores percecionam as lógicas de ação dos departamentos curriculares, designadamente no que diz respeito às redes comunicacionais que se estabelecem e aos processos de decisão, em geral, e no desenvolvimento de projetos, em particular?
- (ii) Como se desenvolvem as práticas de liderança nos departamentos curriculares da escola em estudo? Qual a sua relação com os projetos a desenvolver na escola?
- (iii) Em que medida essas práticas de liderança contribuem para a formação de uma comunidade de aprendizagem profissional?

A partir das questões anteriores, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar as perceções dos professores da escola em estudo sobre as lideranças intermédias, em particular, no que diz respeito aos processos comunicacionais e de decisão;
- (ii) Analisar práticas de liderança nos vários departamentos curriculares da referida escola na relação com o desenvolvimento de projetos;
- (iii) Compreender como as lideranças intermédias contribuem para formação de uma comunidade de aprendizagem profissional.

Assim, numa fase inicial, centramo-nos na opinião dos docentes sobre o papel dos departamentos curriculares bem como as funções do coordenador e características julgadas pertinentes no desempenho do cargo. Posteriormente, focamo-nos na ação e importância dos departamentos curriculares no contexto da escola TEIP onde decorreu o estudo, com destaque para os projetos em desenvolvimento para, de seguida, direcionarmos a nossa discussão para as práticas dos coordenadores que possam ser consideradas potenciadoras da formação de comunidades de aprendizagem profissional.

6.1. Os DC e o papel dos coordenadores de departamento na escola TEIP.

Neste ponto dedicamo-nos à discussão dos dados relativos às percepções dos docentes sobre o papel dos DC (departamentos curriculares) e sobre as funções e importância atribuídas aos coordenadores de departamento bem como as características consideradas mais importantes no desempenho do cargo. Nesta discussão consideramos os resultados dos questionários aos professores bem como os dados recolhidos nas entrevistas realizadas ao diretor, coordenadores de departamento, coordenador do projeto TEIP (coordTEIP) e coordenador do projeto de monitorização TEIP (monTEIP).

6.1.1. Papel dos departamentos e funções e importância atribuídas ao CD

Quando solicitamos no nosso questionário as três ações da responsabilidade dos departamentos curriculares consideradas mais importantes, destacam-se a promoção do trabalho colaborativo, a promoção de reflexões atendendo ao PEE e a colaboração com o conselho pedagógico e direção no sentido de assegurar a articulação educativa. Notamos também que nenhum docente parece valorizar a realização da avaliação do desempenho docente como competência do departamento e menos de 10% consideraram importante o desenvolvimento de estratégias de ensino atendendo ao PEE.

Se, como acabamos de referir, tivermos em conta que mais de metade dos professores consideram importante, nos departamentos curriculares, a promoção de reflexões atendendo ao projeto educativo de escola não podemos deixar de questionar qual o propósito destas reflexões, uma vez que, na mesma questão, menos de 10% dos docentes atribuíram importância a ações como a conceção de projetos e o desenvolvimento de estratégias de ensino atendendo, precisamente, ao projeto educativo.

Por sua vez, se a promoção do trabalho colaborativo é assinalado por 65% dos inquiridos como sendo muito importante no âmbito das responsabilidades dos departamentos, indaga-se se o mesmo não implicaria reflexão, partilha na tomada de decisões, discussão de assuntos como a consecução de projetos, modos de os implementar, eventualmente readaptar, bem como as estratégias de ensino pois, como referem Fullan e Hargreaves (2001: 102), “as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes,

procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor”.

Tendo em conta que o próprio conceito de trabalho colaborativo pode ter entendimentos diversos, reconhecemos a impossibilidade de conhecer o que estariam, exatamente, estes docentes a considerar nas suas respostas. Podemos, no entanto, questionar se o trabalho colaborativo que assumem como importante ser promovido nos DC, não estará limitado no tempo e focalizado em aspetos imediatos e práticos como a definição de metas e ações a desenvolver, atendendo ao que eram as exigências no projeto educativo, não correspondendo a uma prática reflexiva e sistemática sobre as mesmas. A relevância destas questões parece ainda mais evidente se tivermos em conta que, no preâmbulo do projeto educativo da instituição se afirma que “o principal objetivo é o sucesso educativo visando uma escola onde a cultura de isolamento seja substituída pela cultura da participação, da negociação, da partilha, da cooperação e da decisão”. Que papel cabe aos departamentos na consecução deste propósito?

Não obstante a opinião destes professores, reconhecemos que os dados por nós recolhidos não nos permitem constatar a existência de colaboração efetiva entre os docentes de cada departamento nem tão pouco as suas implicações. Assim, tendo em conta a especificidade e complexidade do meio escolar, concordamos com Lima (2002) ao considerar importante refletir cuidadosamente sobre as potencialidades da colaboração docente particularmente quando se observam de forma mais atenta as práticas colegiais dos professores. A colaboração pode nem sempre contribuir para fortalecer a união entre os docentes.

Os quase dois terços dos docentes que assinalaram que o trabalho colaborativo é uma das ações mais importantes dos departamentos curriculares estariam a considerar uma colaboração que, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001), se assumiria como confortável, ou seja, uma colaboração que foca os aspetos imediatos, excluindo preocupações de planificação de mais longo prazo, uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática. Por outro lado, atendendo à vigência do projeto TEIP nesta escola, as reflexões sobre o PE e a articulação educativa, também valorizadas, estariam enquadradas numa forma de colaboração imposta superiormente, a colegialidade artificial, definida por Fullan e Hargreaves (2001).

Nas entrevistas por nós realizadas, quando questionamos sobre as funções que deverá desempenhar o coordenador de departamento, embora nenhum dos entrevistados tenha feito referência específica ao termo trabalho colaborativo, várias respostas são direcionadas para o trabalho em conjunto. Dois coordenadores destacam a cooperação entre professores,

designadamente, na procura de medidas a implementar com ênfase na melhoria dos resultados e, por sua vez, o coordenador do TEIP salienta a promoção do trabalho dentro e entre cada grupo disciplinar, por exemplo, na planificação de atividades.

A colaboração dos departamentos na articulação educativa foi salientada nas respostas dos inquiridos por questionário e dos entrevistados. Destes últimos, o professor responsável pela monitorização do projeto TEIP e três dos quatro coordenadores de departamento consideram o coordenador de departamento o representante dos docentes, o “intermediário” e/ou o “elo de ligação” entre as diferentes estruturas educativas. Todos destacam, nesse âmbito, o papel de transmissão de informações.

Ainda no que diz respeito ao papel do coordenador, embora os CD2 e CD3 façam referência à promoção de práticas reflexivas, dos entrevistados, apenas o diretor menciona especificamente o projeto educativo atribuindo-lhe importância como documento orientador no papel de liderança que considera crucial em quem desempenha este cargo, no sentido de “motivar os docentes para os objetivos e orientações que a escola determina como fundamentais em termos no seu PE” (entrevista ao diretor). A capacidade de liderança está também implícita na resposta de um dos coordenadores, o CD2, quando atribui ao coordenador de departamento as funções de gestor do currículo, líder de um grupo de docentes e promotor da partilha de práticas e reflexão contínuas. Acrescenta que deverá, ainda, ter uma preocupação constante no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes que integram o seu departamento no sentido da melhoria das aprendizagens. Repare-se que esta opinião parece não ser partilhada por cerca de dois terços dos docentes que responderam ao questionário, uma vez que, apenas 32% e 30% dos mesmos atribuem importância, no âmbito das ações da responsabilidade dos DC, ao trabalho dos coordenadores no que concerne ao “acompanhamento do trabalho dos professores” e “supervisão e acompanhamento das atividades escolares”,

Lima (2008) concebe a liderança distribuída em contexto escolar como um processo onde, individual ou coletivamente, o professor influencia outros colegas no sentido da melhoria da prática profissional implicando, necessariamente, o envolvimento destes em papéis e funções que, tradicionalmente, não desempenham. Nos estudos realizados sobre departamentos curriculares, o autor conclui que a maioria dos professores líderes não são eficazes na criação de uma cultura onde a colaboração profissional seja frequente.

A existência de lideranças intermédias competentes parece, assim, ser apenas o ponto de partida, no entanto, na opinião de vários entrevistados, fundamental. No estudo de Pires

(2012), para 79% dos professores inquiridos, a capacidade de liderança foi o critério mais valorizado na seleção do coordenador de departamento sendo, ainda, salientada nas entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento da escola em estudo. O mesmo constatou Cabral (2009) na entrevista levada a cabo a dois coordenadores do DL de duas escolas.

A este respeito destacamos o parecer do diretor quando, sobre a importância dos coordenadores na escola e em linha com o CD2, salienta a ação dos mesmos, no âmbito das lideranças intermédias, designadamente na tomada de decisões, na orientação dos professores que coordena, na promoção de reflexão para a melhoria bem como na forma como a informação é veiculada aos professores que integram os diferentes departamentos. Parece-nos que para este entrevistado, mais do que um transmissor de informação, um CD deverá ter uma voz ativa no processo de decisão e, eventualmente, poderá influenciar a ação e/ou mobilizar outros, dependendo da forma como comunica e interage com os docentes que representa. A capacidade de comunicação e interação do coordenador são distintivos individuais também salientados pelo professor responsável pela monitorização TEIP, enfatizando duas características que considera fundamentais no CD, auscultar opiniões e encontrar consensos.

Na entrevista do CD2 é possível também constatar a aproximação do cargo de coordenador de departamento ao papel de um líder escolar quando considera que o mesmo deve assumir o papel de orientador, alguém que “dá o norte”, que é conhecedor das suas funções e se apropria das mesmas. Já os restantes CD enfatizam, essencialmente, a importância da função do coordenador como elo de ligação/articulação entre estruturas/hierarquias educativas. Note-se que o CD1 praticamente resume as funções do coordenador a um intermediário entre o conselho pedagógico e os docentes.

Embora seja importante a tomada de decisões do coordenador de departamento com o envolvimento e participação de todos os docentes vários entrevistados assumem não se tratar de um processo fácil, apontando diversos obstáculos, o que parece ir ao encontro da opinião de Fullan e Hargreaves (2001) ao referir que, um dos principais desafios que as escolas enfrentarão no próximo século será o de conseguirem desenvolver um “profissionalismo interativo” entre os docentes. Este profissionalismo define-se entre outras coisas por eles tomarem decisões em conjunto com os seus colegas em “culturas de colaboração, de ajuda e de apoio” (Fullan & Hargreaves, 2001: 42).

Ainda sobre a importância atribuída à existência de coordenadores, todos os entrevistados consideram relevante e necessário o cargo de coordenador de departamento à exceção do

professor coordenador do TEIP que hesita em considerar o cargo indispensável, alegando a dificuldade em trabalhar com elevado número de elementos e com grupos disciplinares muito díspares. O mesmo, acrescenta que esse trabalho “só faz sentido se existir um objetivo comum”, quer seja a concretização do projeto TEIP ou objetivos mais específicos, no âmbito dos departamentos curriculares e/ou grupos disciplinares.

Quando, no decorrer das entrevistas, questionamos especificamente sobre as funções do CD constantes dos documentos de legislação e/ou orientadores, notamos dificuldade por parte dos coordenadores em pormenorizar competências definidas nesses documentos. O CD2 é o único que faz referência à legislação evocando o Decreto-Lei n.º 75/2008. Este entrevistado, para além da gestão curricular e da avaliação do desempenho docente, refere-se também ao coordenador como “agente mobilizador com vista a que as estruturas de gestão intermédia tenham sucesso”.

As funções de transmissão de informação, avaliação do desempenho docente, representação dos professores do departamento e elaboração de normativos são competências que, na opinião dos coordenadores, constam na legislação e/ou documentos orientadores. O CD4 acrescenta o contributo do coordenador de departamento para a formação contínua dos professores, proposta de medidas destinadas à melhoria do desempenho dos alunos e a promoção de partilha de experiências.

Sublinha-se ainda que, embora nenhum docente tenha atribuído importância à responsabilidade dos departamentos no que diz respeito à realização da avaliação do desempenho docente (ADD), mais de 90% dos inquiridos considera ser um assunto frequente na prática do coordenador. Esta constatação poderá ser justificada por, de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de ADD, ser o coordenador de departamento curricular a proceder à avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões (a) científica e pedagógica, (b) participação na escola e relação com a comunidade e (c) formação contínua e desenvolvimento profissional. A classificação proposta é, posteriormente, sujeita a aprovação pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, constituída pelo diretor e quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho.

6.1.2. Caraterísticas relevantes no desempenho do cargo de CD

Nas respostas obtidas por questionário constata-se que as caraterísticas consideradas mais importantes no desempenho do cargo de coordenador poderão incluir-se num dos seguintes domínios: (i) capacidades pessoais, com destaque para a mediação e gestão de conflitos, tomada de decisões e resolução de problemas bem como a facilidade de comunicação e de relacionamento com outras estruturas educativas (atributos considerados muito importantes por mais de 93% dos inquiridos); (ii) mobilização e envolvimento/corresponsabilização dos outros, designadamente, a capacidade de implementação de processos participativos e de envolvimento do departamento na tomada de decisão bem como o incentivo ao trabalho colaborativo (muito importantes para mais de 90% dos professores) e (iii) conhecimento evidenciado, não apenas em termos de legislação, mas também ao nível da organização escolar e documentos orientadores (valorizado por 94% dos docentes).

Alguns destes resultados estão em linha com outros estudos realizados (Cabral, 2009; Pires, 2012) onde a facilidade de relacionamento com os outros e/ou com estruturas educativas e a capacidade de gestão de conflitos e resolução de problemas se destacam nos critérios a ter em conta no desempenho do cargo de coordenador de departamento. Nas entrevistas realizadas aos CD, em ambos os estudos, além da capacidade de liderança, valorizaram-se caraterísticas como a comunicação, cooperação entre docentes e estímulo à participação.

O trabalho colaborativo, teoricamente, parece ser um aspeto importante e valorizado pelos docentes. Como refere Roldão (2007: 25) “importa discutir um pouco alguns aspetos que estão por trás desta situação algo paradoxal, o louvor permanente da colaboração versus a prática persistente do modo individual de trabalho”. Na opinião desta autora, o trabalho colaborativo implica uma dinâmica de grupo que, partindo do envolvimento e interação conjunta, possibilite ampliar o conhecimento de todos e alcançar as aprendizagens pretendidas. Acrescenta que a lógica normativa que prevalece ao nível da administração central e da própria escola, em termos organizacionais e curriculares, constituem entraves ao trabalho colaborativo estando, muitas vezes, na base do individualismo frequentemente atribuído ao trabalho docente.

Resta-nos, assim, questionar se, nas condições atuais vividas nas escolas, não será exigir demasiado aos professores, quando se lhes pede mais envolvimento e mais trabalho colaborativo. Por outro lado, desenvolver um trabalho colaborativo com as caraterísticas aqui apresentadas não aparenta ser tarefa fácil. Estarão os professores dispostos a envolver-se no

trabalho colaborativo? Que papel poderá desempenhar o coordenador de departamento nesse âmbito? Como pode fazê-lo? Que competências são necessárias? (lembramos que cerca de 91% dos inquiridos consideram que o coordenador deverá ser capaz de fomentar o trabalho colaborativo).

Retomando os aspetos importantes no desempenho do cargo de coordenador de departamento, no que respeita às respostas dos entrevistados, em termos gerais, parece-nos que as características relacionadas com as capacidades pessoais merecem particular destaque na opinião dos professores CD1 e monTEIP. O primeiro, quando salienta a importância do saber ouvir, respeitar a diversidade de opiniões, abertura e negociação, e o segundo quando refere a capacidade de comunicação no seio do departamento. Outras qualidades como a flexibilidade e a gestão de conflitos são assinaladas pelo CD4. Recordamos que esta última característica foi a mais valorizada nos questionários, isto é, 98% destes docentes consideram a capacidade de mediação e gestão de conflitos muito importante no desempenho do cargo de coordenador de departamento.

As particularidades que a nosso ver se relacionam com a corresponsabilização e envolvimento dos pares aparecem destacadas na resposta do CD2, ao valorizar a capacidade de mobilização de outros (também referida pelo coordTEIP), a promoção da mudança e inovação bem como a troca de práticas e partilha de experiências. Esta partilha é também salientada pelo CD4 que a considera essencial na tomada de decisões e construção conjunta “do melhor caminho”, só possível com a contribuição de todos.

A avaliar pelas respostas dos inquiridos, por um lado, os docentes esperam que o coordenador seja capaz de tomar decisões, resolver problemas e gerir conflitos, mas não isoladamente uma vez que, por outro lado, consideram importante a sua ação no sentido de envolver os membros do departamento na participação, trabalho colaborativo e tomada de decisões. Estes últimos conceitos surgem associados em várias entrevistas e, para Guerra (2002a: 10), são interdependentes, na medida em que “não se pode participar sem decidir” e uma participação real consiste em intervir ativamente nas decisões e ações que se desenvolvem na escola e na aula no sentido de participar na construção da realidade em que vivem. Para este autor, “o termo participação é um «guarda-chuva» sob o qual se escondem muitos conceitos de diversos conteúdos semântico e refere que uma coisa é colaboração, outra é co-decisão e outra ainda intervenção naquilo que outros decidiram” (ibidem: 10).

Etimologicamente, participação significa tomar parte e, “estando associada à intenção de contribuir para a formação da vontade coletiva, vincula-se de algum modo e em todos os casos, à tomada de decisões da instituição” (idem).

Cerca de 80% dos docentes que responderam ao questionário consideram pouco ou nada importante o tempo de serviço por parte de quem desempenha o cargo e mais de 75% dos docentes têm a mesma opinião sobre a formação específica. Estes resultados estão alinhados com os obtidos no estudo de Cabral (2009) na medida em que, na opinião dos coordenadores de DL entrevistados em duas escolas, é atribuída pouca importância à antiguidade e importância reduzida à formação específica no desempenho do cargo.

O coordenador do TEIP enfatiza o conhecimento da legislação e dos colegas do departamento por parte do coordenador sendo que esta é uma opinião partilhada por cerca de 90% dos inquiridos por questionário. Entretanto, o CD2 valoriza a competência profissional bem como a formação/informação do coordenador.

Acrescentamos, ainda, algumas características evidenciadas que, a nosso ver, se enquadram no que podemos considerar ser a imagem do coordenador perante os outros uma vez que, por exemplo, o CD2 salienta a importância do coordenador ser alguém que inspire confiança, o CD4 e o diretor apontam o reconhecimento pelos pares e, este último acrescenta, ainda, a aceitação por parte dos colegas.

Como já referimos, apenas o diretor e o CD2 mencionaram, claramente, a liderança quando questionados a respeito das funções e papel do coordenador de departamento. No entanto, quando indagamos os entrevistados sobre a importância desta característica no desempenho do cargo, à exceção do CD1, todos valorizam este atributo num coordenador, evidenciando o que nos parecem ser diferentes perspectivas do conceito de liderança. A julgar pela resposta do CD1 este parece associar o conceito de líder a alguém que, tendencialmente, toma as decisões individualmente sendo pouco receptivo uma vez que considera não existir necessidade de liderança na atuação do coordenador, mas sim que o mesmo tenha alguma experiência e um bom relacionamento com todos e manifeste abertura e paciência. Nas suas palavras: “não, não é necessário liderança, desde que tenha um bom relacionamento com os colegas e alguma experiência...mas não é fácil lidar com pessoas que pensam diferente umas das outras...”.

Esta conceção parece-nos oposta à manifestada pelo CD2 que coloca a liderança no topo da lista das características do coordenador consideradas mais importantes. A mesma é associada

à capacidade em “arrastar” os outros na consecução dos objetivos pretendidos por parte de um grupo ou da escola assumindo-se, simultaneamente, promotor e agente de mudança. Esta opinião parece ir ao encontro do que refere Lima (2008) quando considera que a influência de um professor líder se pode traduzir na capacidade de encorajar os colegas a mudar tomando iniciativas que, sem a sua intervenção, não teriam lugar ou em direcionar os professores na consecução de um objetivo comum, ou ainda, influenciar outros na melhoria da prática profissional. O autor considera, por isso, haver uma influência interpessoal que requer, por um lado, alguém com capacidade para influenciar mas, por outro, alguém que reconheça essa capacidade de liderança e se deixa influenciar. Salienta-se ainda que este coordenador foi o único, por um lado, a associar o conceito de liderança ao de mudança e, por outro, a fazer referência aos projetos que estão a ser desenvolvidos no âmbito do TEIP, processos onde, em seu entender, o coordenador assume um papel importante. No que diz respeito à mudança enfatiza que o coordenador deverá ter a capacidade de, ele próprio mudar, inovar e tomar a iniciativa. Já no que concerne ao desenvolvimento de projetos considera fundamental definir-se, à partida e de forma clara, os objetivos ambicionados e o papel que se pretende para o coordenador na consecução dos mesmos pois, em seu entender, este deverá ser o primeiro a dar o exemplo e a mostrar-se disponível.

As características de liderança valorizadas no desempenho do cargo de coordenador de departamento prendem-se, na opinião do CD3, com uma postura de concertação e equilíbrio. Para o CD4 relacionam-se com o reconhecimento dos pares, o desenvolvimento de esforços e aprendizagem conjunta na definição de rumos bem como com a capacidade de diálogo e gestão de conflitos. Segundo o diretor, a capacidade de liderança do coordenador reflete-se na aceitação e reconhecimento dos que representa, em ser responsável, de confiança e em encarar as situações sempre numa perspetiva de melhoria.

Em síntese, fazem parte das ações da responsabilidade dos DC, definidas nos documentos estruturantes da escola, mais valorizadas pelos docentes inquiridos, a promoção do trabalho colaborativo e reflexões. Parece, portanto, fazer sentido que a capacidade em fomentar o trabalho colaborativo e envolver todos os elementos do DC na tomada de decisões sejam aspetos considerados muito importantes, relativamente ao desempenho do cargo de CD, por mais de 90% dos respondentes. Salientamos, no entanto, que a mediação entre estruturas educativas e a ADD foram as ações mais frequentes, sendo que as práticas mais comuns se prenderam com a divulgação de informações e a análise dos resultados dos alunos.

6.2. Práticas nos DC e os projetos desenvolvidos na escola

Focamos agora a nossa discussão nas práticas correntes nos departamentos curriculares, socorrendo-nos, essencialmente, dos dados obtidos nas várias reuniões observadas nos diferentes departamentos curriculares mas também nas entrevistas e questionários por nós efetuados onde solicitamos a opinião dos docentes sobre a pertinência dessas reuniões, as ações que aí predominam e eventuais formas de as rentabilizar.

Por se tratar de uma escola TEIP, procuramos também saber que projetos se desenvolveram nesse âmbito se existiram, ou não, mudanças na escola e qual o papel dos departamentos nesse processo, enquanto estruturas de liderança intermédia.

6.2.1. Temas dominantes nas reuniões de departamento

No que diz respeito às reuniões de departamento recorde-se que, à exceção do coordenador do TEIP, todos os entrevistados as consideram pertinentes embora tenham sido apontadas dificuldades e alguns entraves no que respeita ao trabalho que aí se desenvolve. Constata-se que a relevância atribuída se prende, de acordo com a maioria destes docentes, com a oportunidade de diálogo e partilha bem como a possibilidade de manifestar opinião ou dar sugestões. Para o CD2 esses encontros são importantes na medida em que possibilitam reflexão, designadamente, sobre o papel do professor ou práticas adotadas e até formação. Acrescenta a sua própria experiência levada a cabo em anos anteriores quando incentivava nas reuniões, a leitura e posterior discussão de textos que entendia serem interessantes e pertinentes.

O CD4 faz também referência à possibilidade de alguma reflexão nesses momentos, embora, por falta de tempo, admita que o principal objetivo seja despoletar outros momentos reflexivos posteriores em grupos mais pequenos. Este facto foi possível constatar, por exemplo, na reunião do DMCE decorrida em dezembro, presidida por este coordenador que, após a referência ao contrato TEIP com ênfase nos quatro domínios principais do projeto - avaliação interna, avaliação externa, indisciplina e abandono - lança algumas questões sobre as quais convida os professores a refletir, designadamente, sobre formas de motivar os alunos a frequentar as aulas de apoio disponibilizadas, a pertinência e o peso na avaliação das questões aula realizadas em algumas disciplinas e a eventual tendência de desvalorização dos momentos de avaliação formativa. Salienta-se que esta foi uma das reuniões observadas, constatando-se

que, embora tenham sido lançadas estas questões, não foram alvo de discussão ou partilha de opiniões entre os docentes que estavam presentes.

Para o diretor as reuniões assumem um papel importante em dois aspetos que considera fundamentais no processo educativo: a motivação dos professores e o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Dois coordenadores e outros três entrevistados fazem referência a algumas dificuldades sentidas no desenrolar destas reuniões essencialmente devido ao facto dos departamentos serem constituídos por um elevado número de docentes, de diferentes grupos disciplinares e com interesses e sensibilidades muito distintos. A este respeito Fullan e Hargreaves (2001) referem que o número considerável de docentes nas reuniões pode, eventualmente, contribuir para o receio, por parte de alguns docentes, em partilhar ou solicitar ajuda, pensando que os seus pares os considerariam menos competentes profissionalmente, situação que inibe os professores de obterem um *feedback* significativo sobre a validade e eficácia do que fazem. Por outro lado, igualmente com receio de prolongar excessivamente a duração das reuniões de trabalho, os professores raramente apresentam propostas no âmbito das decisões tomadas ou a tomar em conselho pedagógico, aprovando na sua generalidade as sugestões do coordenador (Abelha, 2011).

Parece-nos interessante destacar o ponto de vista do CD2 que considera uma vantagem o facto de existirem diferentes grupos disciplinares na medida em que pode enriquecer o diálogo, a reflexão e a partilha. A opinião deste coordenador, em divergência com os outros entrevistados, remete-nos para a conclusão de Lima (2002: 90) no estudo que realizou em duas escolas portuguesas sobre as relações que se estabelecem na instituição e nos DC, que os professores que têm um “maior poder interpessoal, maior potencial de influência e maiores oportunidades de desenvolvimento profissional através da interação com os outros encontram-se distribuídos desigualmente pelos grupos disciplinares”.

Quanto às ações predominantes nas reuniões de departamentos destaca-se, na opinião de todos os entrevistados, a transmissão de informações, ideia também partilhada por cerca de 96% dos docentes inquiridos por questionário. Estes resultados estão alinhados com os obtidos por Pires (2012), que inquiriu professores pertencentes a seis departamentos e a grande maioria, (82%) dos docentes, considerou que a função mais comum do coordenador de departamento é a transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas. Em segundo lugar reportou o envolvimento dos docentes do departamento nas orientações da escola (46%) e,

somente em terceiro lugar, a articulação e a partilha de experiências e a cooperação entre os docentes, com 36% das respostas em cada um desses itens. Na mesma linha, no estudo de Cabral (2009), colocada a questão relativa às práticas do coordenador, a transmissão de informação veiculada pelo conselho pedagógico e conselho executivo foi considerado o procedimento mais habitual, de acordo com a quase totalidade dos inquiridos do DL de duas escolas envolvidas no estudo. Num outro estudo, (Abelha, 2011: 391), em reuniões observadas no DMCE durante um ano letivo, no sentido de averiguar práticas de gestão do currículo ao nível do departamento, constatou que, grande parte do tempo era ocupado na leitura de decisões tomadas em CP, sendo assumida por parte dos professores “uma postura passiva e acrítica sobre tais decisões com notória falta de envolvimento e desresponsabilização, no que se refere ao insucesso escolar dos alunos”.

Da observação de reuniões e análise de atas dos quatro departamentos foi possível constatar que entre 48% e 59% dos tópicos abordados são referentes a informações do conselho pedagógico, nomeadamente, as relativas aos resultados bem como as relacionadas com documentos orientadores, atividades, constituição de grupos de trabalho, propostas de melhoria e a operacionalização do pTEIP.

Tópicos relacionados com a apresentação ou referência a documentos como o plano anual e orçamento (PAO), regulamento interno, plano de melhoria, relatórios de atividades e ações TEIP bem como relatórios de autoavaliação da escola e da avaliação externa foram uma constante nos assuntos abordados nas reuniões ao longo do ano letivo, quer para dar conhecimento aos docentes, quer para serem alvo de análise ou para solicitação de sugestões. Se tomarmos como exemplo o primeiro período letivo, constatamos que nas reuniões que decorreram nos quatro departamentos, os assuntos destacados passam pelas atividades propostas (atualização do PAO) bem como transmissão de informações relativas, por exemplo, ao regime de assiduidade, ao regulamento interno e à constituição de equipas de trabalho. Solicita-se ainda a atualização dos critérios de avaliação e planificações por grupo disciplinar bem como a análise do relatório de autoavaliação da escola relativo ao ano anterior e do projeto TEIP. Serão estes os aspetos que 80% dos docentes inquiridos tiveram em conta ao considerar a reflexão sobre situações importantes na vida da escola um tópico dominante nas reuniões de departamento? Por outro lado, podemos também equacionar se a mediação, considerada por mais de 90% dos docentes como prática comum dos coordenadores, não se relaciona

exclusivamente com a predominância, na maioria das reuniões, de assuntos que se prendem com a divulgação de informação entre as estruturas de orientação educativa.

A análise dos resultados dos alunos foi também identificada, por quase todos os docentes inquiridos, como sendo prática comum nestas reuniões o que se confirma, nomeadamente, com as estatísticas relativas a cada período que são alvo de análise em conselho pedagógico e, posteriormente, nos departamentos. Também no estudo de Cabral (2009), já mencionado, a quase totalidade dos docentes inquiridos numa das escolas em estudo confirma ser habitual nestes encontros a promoção de reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos, no entanto, nas entrevistas realizadas constatou-se que, mais do que promover a reflexão, se procede à divulgação de dados estatísticos.

Note-se que, no presente estudo, os resultados dos alunos serviram de base à construção do próprio projeto educativo e, ao longo do ano letivo, houve necessidade da sua monitorização bem como das ações programadas tendo em conta as metas estabelecidas. Este aspeto pode, também, estar relacionado com o facto de cerca de 82% dos docentes considerarem que “adequar os objetivos do projeto TEIP” seja também prática comum do coordenador do respetivo departamento, bem como “envolver os docentes na resolução de problemas” (74%). A este respeito, durante o ano letivo, nas reuniões observadas, foram abordados vários constrangimentos sobre as ações desenvolvidas no âmbito do TEIP, algumas de caráter prático ou funcional, outras consistindo, frequentemente, em preocupações manifestadas pelos professores no que concerne ao fraco envolvimento dos alunos e à falta de resultados. Por diversas vezes, a pedido do CP, foram solicitadas sugestões aos departamentos não apenas sobre a operacionalização dos projetos mas também estratégias de melhoria. Por outro lado, em várias reuniões e entrevistas realizadas comentou-se que as metas estipuladas estavam desadequadas à realidade e que os objetivos teriam de ser repensados.

Estas evidências recolhidas pela observação de reuniões vão ao encontro do apontado por vários entrevistados que incluem a tomada de decisões e auscultação do departamento a pedido do conselho pedagógico como assuntos tratados constantemente. Um dos coordenadores, o CD2, assinala ainda a partilha de práticas e experiências e outro, o CD3, faz referência à reflexão sobre as práticas e os resultados bem como à definição de estratégias de melhoria em sala de aula.

Nas reuniões observadas ao longo do ano letivo, excetuando as situações de análise dos resultados que, em alguns departamentos, despoletam questionamento e ponderação mais

aprofundados, podemos dizer que as questões relacionadas com as práticas em sala de aula que geraram algum diálogo e reflexão nos departamentos se prenderam essencialmente com o seguinte:

- No DL, na reunião decorrida em setembro e presidida pelo CD3, questionou-se a pertinência da realização de testes escritos de avaliação diagnóstica argumentando que muitos alunos não se preocupam e não se empenham nessa tarefa; no que diz respeito à ação “turma mais”, na reunião de abril, sugeriu-se focalizar a atenção nos alunos com nível um ou dois insistindo na construção de frases e realização de composições, possíveis de serem adaptadas a várias temáticas com o objetivo de obter pelo menos 20% no exame nacional de português. Em março, salienta-se a valorização do trabalho que os alunos realizam além dos testes e sugere-se uma reflexão sobre a diferenciação pedagógica, nomeadamente, na atribuição de diferentes cotações nos testes de avaliação;

- No DMCE, em dezembro, levantaram-se algumas questões sobre a avaliação, nomeadamente a pertinência para o sucesso das aprendizagens das questões aula realizadas em algumas disciplinas e se as mesmas devem ou não ser agendadas com os alunos. As questões-aula, são instrumentos de avaliação com o objetivo de avaliar a aquisição de determinados conceitos/conteúdos após a sua lecionação. Assim, no final da(s) aula(s) destinada(s) a esse efeito, os alunos respondiam, por escrito, a algumas questões sobre o assunto, com correção posterior por parte do docente.

Os professores foram também convidados a refletir se o facto de os alunos realizarem exames nacionais são conducentes à sobrevalorização dos testes e se é levada a cabo a avaliação formativa;

- No DCSH, na reunião de setembro, o coordenador CD2 sugere reflexão sobre como levar os alunos a trabalhar na aula, em março sugere a consulta dos objetivos específicos e estratégias sugeridas pelo Ministério da Educação disponíveis no *site* do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), a diversificação dos instrumentos de avaliação e a supervisão entre pares, realizada numa turma, no sentido de minorar situações de indisciplina sinalizadas por um docente do departamento.

Na reunião do DE não foram por nós registadas quaisquer reflexões específicas sobre práticas educativas.

Devemos, no entanto, salientar que nas reuniões presididas pelo CD2, no DCSH, a partilha de experiências foi manifestada de forma mais evidente quando foram analisados os

resultados no final de cada período constatando-se ter sido neste departamento onde se registou um maior número de sugestões de melhoria, durante o ano letivo, isto é, cerca de 28% das intervenções foram nesse sentido. Este valor sobressai claramente quando constatamos que nos DMCE e DL (este último presidido pelo CD3, coordenador que salienta a definição de estratégias) as sugestões de melhoria constituem entre 9 a 10% dos tópicos abordados e no DE, apenas 4%.

No que respeita às práticas dos coordenadores onde se integram os respondentes do questionário, para mais de dois terços dos inquiridos, o coordenador do seu departamento atuou, frequentemente, no sentido de promover a comunicação entre professores e contribuir para a criação de um clima relacional construtivo. Podemos interrogar-nos até que ponto poderão ter surgido dificuldades no que diz respeito ao trabalho em conjunto e à cooperação, ainda mais se recordarmos as características consideradas mais importantes para exercer as funções de coordenador: cerca de 98% dos docentes destacam a capacidade para mediar e gerir conflitos e mais de 90% assinalam a capacidade no que diz respeito à tomada de decisões, resolução de problemas, fomento do trabalho colaborativo e envolvimento dos membros do departamento na tomada de decisões. A este propósito, parece-nos pertinente a questão levantada por Lima (2002a: 180): “por que razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em atividades práticas conjuntas? Será porque não o desejam ou porque não o conseguem?”. O autor afirma que, apesar daquilo que podem obter, os professores também sentem que podem perder muito ao colaborar com os colegas. A exposição das suas práticas e competências ao olhar crítico dos seus pares comporta sérios riscos para a sua autoestima pessoal e profissional. Por outro lado, é indiscutível que um conjunto de fatores organizacionais inerentes à forma como as escolas do ensino secundário estão estruturadas atualmente (além de fatores que se lhe impõem do exterior como as pressões da comunidade circundante e as políticas educativas), limita muito as oportunidades de os professores interagirem profissionalmente. Como sublinha Lima (2002a: 180) “têm razão muitos daqueles que sustentam que os professores não colaboram mais entre si simplesmente porque não têm mais tempo nem estímulo para tal”.

Ainda sobre as ações mais frequentes do coordenador durante o ano letivo em questão, entre 50 e 60% dos professores discorda ou discorda totalmente que o seu coordenador tenha agido no sentido de disponibilizar as suas próprias aulas para observação e reflexão e que tenha existido incentivo à supervisão com vista à melhoria profissional. No entanto, lembramos que

cerca de dois terços dos docentes consideram que a reflexão sobre práticas educativas seja comum nas reuniões de departamento. Interessa questionar sobre que práticas educativas estariam estes professores a considerar ser alvo de reflexão e se as mesmas estariam relacionadas, por exemplo, com as atividades propostas, os critérios de avaliação, procedimentos a adotar ou os conteúdos a privilegiar nas aulas de apoio, dado integrarem os assuntos abordados nas reuniões observadas em vários departamentos. Recordamos que o CD2 foi o único coordenador que deu início a um projeto de supervisão pedagógica com observação mútua de aulas entre este e outro docente do departamento disponibilizando dessa forma as suas aulas para observação e posterior discussão.

Interessante constatar que embora 40% dos docentes considerem não haver reflexão conjunta sobre a prática docente e falta de hábito em partilhar ideias, percentagem semelhante discorda do facto de existir pouco espírito colaborativo dos professores. Parece, contudo, que o espírito colaborativo não se estende à sala de aula.

De acordo com o projeto educativo, uma das linhas de ação a adotar prendia-se com o incentivo ao “trabalho colaborativo e a supervisão entre pares no sentido da melhoria das práticas letivas, das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares” bem como o “reforço da autonomia e o papel das lideranças intermédias” (PE: 21). Note-se, contudo, que a supervisão e o acompanhamento das atividades e do trabalho dos professores por parte dos departamentos foi considerada relevante por menos de um terço dos inquiridos.

Este facto parece estar em consonância com o observado em algumas reuniões ao longo do ano letivo. Na reunião do DE decorrida em maio, é solicitada a opinião dos professores sobre a supervisão por a mesma constar do relatório da avaliação externa como proposta de melhoria. Os docentes mostram pouca receptividade e alguns manifestam claramente a sua discordância em relação a esta medida. São levantadas de imediato uma série de questões relacionadas com a burocracia que lhe está associada e o modo de operacionalização, nomeadamente, quem supervisionaria, em que turmas seria levada a cabo, que relatórios seria necessário preencher e quantas aulas envolveria. Os professores não pretendem passar mais horas na escola, a levar a cabo reuniões e relatórios que, na realidade, acreditam não surtir qualquer efeito positivo.

Diferente abordagem parece ter tido lugar no DCSH que, a este respeito, na ata do departamento relativa à reunião com a mesma ordem de trabalhos, a discussão não se prendeu com a pertinência da supervisão que, aparentemente, não é posta em causa nem com entraves da mesma mas sim sobre os moldes em que deveria decorrer. Alguns consideram pertinente a

supervisão entre professores da mesma disciplina, outros entre colegas do mesmo conselho de turma, dado partilharem um conhecimento mais aprofundado dos alunos. Um outro docente sugere a possibilidade de, em situações que o justifiquem, estar presente em algumas aulas, técnicos especializados como, por exemplo um psicólogo, no sentido de melhorar o ambiente em sala de aula. Mais uma vez se assume importante privilegiar o trabalho de pares e a partilha de conhecimento e estratégias/atividades para melhorar práticas letivas, posição aparentemente bem diferente evidenciada no DE.

Retomamos o estudo de Lima (2002) sobre os traços dominantes das culturas docentes de dois departamentos, nomeadamente quanto às vivências profissionais dos seus membros, ao conteúdo das trocas efetuadas com os colegas, aos seus modos de organização do trabalho colaborativo e à forma de integrar os recém-chegados (estagiários) nos modos habituais de trabalho estabelecidos em cada departamento. Além de considerar existir uma certa “romantização na literatura da área” (Lima, 2002: 168) sobre a ideia de grupo colaborativo, o autor adianta que, em grande parte dos estudos publicados internacionalmente, as escolas e os departamentos colaborativos apresentam-se com características muito diferentes das que têm lugar na realidade. Embora possam existir contextos onde todos os membros se envolvem despoletando interações ricas e estimulantes, há instituições em que os departamentos ditos colaborativos assumem contornos diferentes. Como já referimos, no seu estudo, foi evidente a existência de “vários patamares de atividade colegial” (Lima, 2002: 169), constituindo-se um ou vários subgrupos cuja intensidade e frequência das interações variava havendo inclusive membros que não estabeleciam qualquer contacto entre si. Assim, este autor alerta para a aplicação do adjetivo “colaborativo” a um departamento ou a uma escola globalmente considerada uma vez que, na realidade, em muitas situações faz sentido quando consideramos apenas um grupo restrito de professores, às vezes integrante num departamento curricular e, mesmo nos departamentos que apresentam níveis elevados de atividade colegial, “é possível encontrarmos um “núcleo duro” de membros que são colegialmente muito ativos, que coexiste com diversos colegas que enveredam por abordagens mais individualistas de trabalho” (Lima, 2002: 168-169).

Em resumo, parecem existir circunstâncias, em que o adjetivo “colaborativo” não passa de um rótulo geral e pouco elucidativo que, em rigor, deveria ser atribuído apenas a subgrupos de professores dentro dos

departamentos, mais do que às escolas, globalmente consideradas, ou mesmo aos seus grupos disciplinares ou a outros agrupamentos

(Lima, 2002: 169)

No que respeita à eventual rentabilização das reuniões fazendo uso, por exemplo, das novas tecnologias, embora se considere que estas permitem o acesso fácil à informação disponibilizando mais tempo para outros assuntos, o CD2 insiste na importância da transmissão das informações presencialmente na medida em que possibilita a “apropriação e humanização” das mesmas.

A questão da comunicação foi também levantada pelo CD4, embora numa perspectiva diferente, uma vez que considera essencial que a informação veiculada no conselho pedagógico seja transmitida da mesma forma nos diferentes departamentos no sentido de evitar interpretações díspares. De facto, em março, a direção entendeu realizar duas reuniões, uma com os DMCE e DCSH, e outra com os DE e DL no sentido de alertar uma vez mais para o cumprimento das metas TEIP. Esta forma de reunir foi justificada com o objetivo de uma maior uniformidade na transmissão de informações. Talvez existissem diferentes interpretações por parte dos coordenadores no que diz respeito a aspetos do TEIP ou terá sido mais uma tentativa da direção em salientar a distância dos resultados entretanto obtidos em relação aos pretendidos e alertar para a necessidade de refletir sobre formas de minimizar essa distância.

Guerra (2002), num capítulo dedicado ao sistema de relações na escola e especificamente no que diz respeito à comunicação descendente, com origem num nível mais elevado da hierarquia da organização, refere que os conteúdos das interações estão “pintados sempre de conotações emocionais. Os indivíduos não são máquinas de comunicar informação. Os níveis hierárquicos superiores podem entrar em relação com outros níveis de forma sibilina” (Guerra, 2002: 88). A abordagem de determinados assuntos pode ser feita de diferentes perspectivas, intenções e pontos de vista. O autor considera importante conhecer as estruturas formais da comunicação e os seus caminhos reais, porque “há estruturas pretensamente democráticas de participação que se convertem, pelo espírito de quem as anima e utiliza, numa forma eficaz de a impedir. Com a agravante de que não existe a possibilidade de uma reclamação formal” (ibidem: 88).

6.2.2. A escola como TEIP

Quando os entrevistados são questionados sobre as particularidades das escolas consideradas TEIP, a maioria faz referência à própria intervenção a que estes estabelecimentos de ensino são sujeitos justificada pelo contexto e resultados menos conseguidos. Por sua vez o CD3 remete para o excesso de burocracia, reuniões e relatórios.

No que diz respeito às razões que levaram a que a escola em estudo fosse considerada TEIP, os resultados e o contexto são os fatores evidenciados. Enquanto para o CD1 a principal razão reside nos baixos resultados obtidos, designadamente, na avaliação externa (exames nacionais), para os restantes entrevistados o contexto assume particular relevância. Na opinião do monTEIP o contexto familiar teve um peso considerável marcado pela baixa escolaridade da maioria dos pais, a emigração e a falta de emprego. Para o elemento do SPO, o que designou de “dificuldades e fragilidades na comunidade” contribuíram consideravelmente para esta realidade. Este mesmo entrevistado acrescenta que a ausência de expectativas de emprego agravada pela falta de referências/modelos para os alunos e o desemprego dos pais, acarretam outras problemáticas sociais como a violência e o alcoolismo que acabam por se refletir no contexto escolar.

Estas respostas estão em consonância com as evidenciadas pelos docentes no questionário dado que mais de 94% considerou o fraco meio económico-social em que a escola se insere como fator decisivo na definição da escola como TEIP e 76% evidenciam o insucesso nas aprendizagens.

Ao consultor externo são apontados pelos entrevistados papéis no âmbito da orientação, “amigo crítico”, acompanhamento de algumas fases dos projetos como a delimitação e avaliação, elaboração e reformulação de documentos bem como sugestões no que diz respeito à formação.

Comparando estas com as respostas obtidas nos questionários, embora o acompanhamento, desenvolvimento e avaliação de projetos sejam funções com as quais entre 49% a 62% dos inquiridos concordem ou concordem totalmente incluir nas responsabilidades do consultor TEIP, as que maior concordância reuniram foram as de promoção de reflexão sobre causas do insucesso e estratégias para a sua diminuição (67%), a redefinição de estratégias de intervenção (65%) e melhoria do desenvolvimento e avaliação do TEIP (63%). Salienta-se que entre 44% e 48% destes docentes assinalaram a opção “não concordo nem discordo” no que diz respeito à elaboração de documentos como relatórios e plano de melhoria o que indicia

a falta de conhecimento destes docentes que poderá ser explicada pelo facto de existirem equipas responsáveis pela elaboração desses documentos.

No decorrer do ano letivo em que desenvolvemos o nosso estudo foi possível constatar a presença do consultor TEIP na escola, por diversas vezes, reunindo com os coordenadores de departamento, a direção e o professor responsável pelo pTEIP. Em dezembro, a poucos dias das reuniões de avaliação, decorreu uma reunião geral, por nós observada, cujo início foi presidido pelo consultor externo que se dirigiu aos professores com o objetivo claro de apelar, por um lado, à reflexão sobre o TEIP, os resultados e as metas pretendidas e, por outro, à análise dos resultados do primeiro período letivo no sentido de avaliar as ações desenvolvidas até à data. Foram despoletados vários momentos de questionamento que se prenderam essencialmente com o papel de cada professor no TEIP e, atendendo à realidade e contexto característicos da escola, o que fazer para melhorar as aprendizagens e atingir as metas propostas. Sobre este assunto, após salientar a referência constante nos relatórios elaborados ao nível de escola da existência de ambientes familiares problemáticos e às vezes disfuncionais, a falta de acompanhamento dos alunos por parte da família e a ausência de motivação e empenho, o consultor realça a importância de procurar respostas na escola e especificamente na sala de aula.

Relativamente ao projeto TEIP e ações que estavam a ser desenvolvidas, salientou também ser crucial, no final do primeiro período letivo, cada um se questionar de que forma cada ação contribui, ou não, para um efeito positivo na aprendizagem. Esta avaliação, acrescenta, é fundamental, para repensar e reformular o trabalho que está a ser desenvolvido, se necessário. Como refere Bolívar (2012), a autoavaliação centrada nas aprendizagens e desempenho dos alunos, deve ser encarada como via para a melhoria e, como tal, requer o compromisso para analisar, reflexiva e cooperativamente, a fase em que se encontra, as opções tomadas no sentido de identificar o que funcionou de forma aceitável valorizando os resultados bem como o que é necessário melhorar dentro do possível.

Constata-se que assume particular importância a partilha e discussão entre os professores, designadamente os que integram os mesmos projetos no sentido de acompanhar e participar efetivamente no trabalho desenvolvido. O consultor externo apelou, claramente, ao compromisso e envolvimento de todos. A importância do compromisso é também reforçada por Bolívar (2012) que afirma que o mesmo começa quando há um envolvimento, de forma pessoal e coletiva, para a melhoria da instituição. Situa-se além do desejo e pressupõe uma aceitação dos objetivos traçados e condições de trabalho em equipa. Esse compromisso institucional

manifesta-se no trabalho e partilha de tarefas, identificação com a imagem social da escola partilhando os resultados e problemas. O autor acrescenta que o compromisso não surge apenas de mudanças estruturais ou da vontade individual mas sim de um longo processo em que todos se envolvem em “dinâmicas de trabalho que capacitam a escola para se autorrenovar e, se se institucionalizam, chegam a fazer parte – então – da cultura organizacional da escola” (Bolívar, 2012: 253).

O consultor externo fez ainda referência à formação referindo que o papel da instituição de ensino superior onde desenvolve o seu trabalho se prende com a disponibilização de formação de acordo com as necessidades identificadas pelos professores, por serem eles os conhecedores da realidade. Deixou, no entanto, algumas sugestões: pedagogia diferenciada, dado que os resultados a português e matemática não têm sido os desejados, gestão das lideranças intermédias e práticas de sala de aula.

Embora durante esta reunião tenham sido levantadas várias questões pertinentes, não existiu debate nem discussão consideráveis sobre as mesmas talvez por falta de tempo ou porque se pretendia despoletar outros momentos reflexivos posteriores (nos departamentos, grupos disciplinares ou equipas envolvidas nos projetos) ou, ainda, porque o objetivo seria o de levar cada professor a pensar individualmente sobre estes assuntos.

Assim, a julgar apenas pelo que se passou nesta reunião, o consultor de facto tentou promover a reflexão sobre as causas do insucesso, com especial atenção para, não descurando o contexto, o ambiente familiar e as características dos alunos, tentar “ir mais além” na procura das causas do insucesso e na definição de estratégias para a sua diminuição dando especial atenção à sala de aula e ao papel do professor.

A redefinição, com a equipa TEIP, de estratégias de intervenção bem como a melhoria da avaliação do projeto TEIP, integradas nas funções do consultor externo por mais de 60% dos inquiridos por questionário são corroboradas nas respostas de vários entrevistados. De facto, todos os coordenadores fazem referência à sugestão, por parte do consultor externo, da supervisão pedagógica, por exemplo, como medida de intervenção na sala de aula, considerada de carácter prioritário, tópico também abordado nas reuniões de departamento. Já no que diz respeito à avaliação do projeto TEIP o CD4, por exemplo, salientou as diversas reuniões que decorreram ao longo do segundo período com os coordenadores dos projetos e o coordenador do TEIP nesse sentido. Os relatórios destas equipas foram alvo de análise e discussão nesses encontros e foram feitas sugestões, embora sem especificar.

Ainda sobre o papel do consultor TEIP, enquanto o CD3 o considera “o tal amigo crítico, que deve ter a capacidade de ver o que está bem ou menos bem e mostrar o caminho que seja o mais positivo para alcançar determinados objetivos”, o CD2 considera-o o elo de ligação “entre a escola, a investigação e a faculdade” e entende que o mesmo deverá ter um efeito mobilizador e facilitador da mudança.

Parece-nos interessante a resposta do CD4 quando afirma que o objetivo principal do consultor consiste em assegurar-se que o projeto TEIP seja encarado como o projeto educativo da escola. Esta opinião remete-nos para as palavras do consultor TEIP quando, em presença de todos os professores, alerta para a “necessidade de descobrir o conceito TEIP” na tentativa de envolver os professores.

O diretor, por sua vez, assume uma postura crítica no que diz respeito à forma como são designados os consultores. Adianta que a escola deveria ter um papel ativo nesse processo e que os mesmos deveriam ter perfil adequado às características e cultura de cada instituição. Acrescenta que uma das dificuldades sentidas se prendeu com o facto dos consultores externos serem rotulados por muitos docentes de “teóricos sem experiência no terreno”, sem conhecimento dos alunos e da realidade das escolas, preconceito que torna estes docentes, à partida, pouco recetivos às sugestões de mudança.

6.2.3. Projeto TEIP como impulsionador da mudança

Quando os entrevistados são questionados sobre os fatores que, na sua opinião, impulsionam a mudança numa escola, o professor monTEIP aponta o clima de escola e a capacidade de organização como aspetos a ter em conta. Dois coordenadores (CD1 e CD3) focam a sua resposta na motivação e envolvimento dos alunos e encarregados de educação, considerados essenciais na obtenção de resultados. O CD3 acrescenta a intenção de mudar por parte dos docentes no que respeita às práticas docentes e ao que designa “reflexão colaborativa”. Também o CD4 coloca os professores como agentes principais na mudança considerando-a inevitável. Nesse sentido considera que, como profissionais, os docentes devem, por um lado, encarar a mudança como necessária e, por outro, refletir e questionarem-se sobre o que se pretende mudar e formas de o fazer.

Parece-nos interessante constatar que, para o CD2 e o diretor, a liderança é encarada como impulsionadora da mudança. O primeiro destes entrevistados especifica o papel que se espera das lideranças de topo e intermédias nesse processo: por parte da liderança de topo considera fundamental a apresentação do projeto e definição clara dos objetivos pretendidos e a respeito das lideranças intermédias, as mesmas são consideradas importantes no sentido em que se afiguram, por um lado, mobilizadoras e, por outro, um elo de ligação entre as estruturas de topo e os docentes que representam. Para tal, é crucial o conhecimento e apropriação dos objetivos que se pretendem alcançar e desenvolver a capacidade de mobilizar os demais na sua consecução. O diretor salienta o papel da liderança no que respeita à elaboração e valorização do projeto educativo e na promoção da participação e partilha docente. A participação ativa e informada parece, assim, ter grande relevância na mudança, na opinião destes dois entrevistados. Também Guerra (2002a) considera que se deve participar por se considerar que a tarefa em si é enriquecedora, na medida em que poderá desenvolver e formar capacidades de diálogo, colaboração e responsabilidade. Esta dimensão educativa da participação completa-se com a social (porque os cidadãos têm esse direito) e a profissional por ser a base da comunidade crítica que constitui a escola.

Poderão as lideranças intermédias desempenhar um papel importante no incentivo e constância da participação? Note-se que cerca de 52% dos inquiridos não concorda nem discorda com a promoção de lideranças intermédias decorrentes da escola ser TEIP. Não lhe reconhecem importância ou a atuação dos coordenadores passa despercebida nesse contexto?

Quando os professores são questionados sobre as mudanças na escola, especificamente pelo facto de ser TEIP, o incremento dos recursos físicos e humanos bem como o desenvolvimento de novos projetos foram aspetos assinalados na maioria das respostas dos entrevistados. Também para mais de 85% dos professores que responderam aos questionários a disponibilização de mais apoios (sociais, físicos e humanos) consistiu na mudança mais evidente. No âmbito do trabalho docente, além da reflexão sobre os resultados e problemas disciplinares, destacam-se a pressão para atingir as metas e o encaminhamento dos alunos para diferentes ações.

Recordamos as palavras do CD2 ao salientar que o mais importante, no âmbito do TEIP, foi a “capacidade de mobilizar a escola em torno de um projeto e o desenvolvimento de grupos de trabalho onde a reflexão foi uma constante”. Também o convite à reflexão, designadamente

sobre os aspetos positivos e negativos das atividades desenvolvidas, foi um aspeto mencionado por outros três entrevistados e 76% dos inquiridos por questionário.

Para Guerra (2002: 100), o projeto educativo de escola pode funcionar como plataforma de discussão e crítica mas, para tal, este não pode ser encarado como um documento burocrático, exigido administrativamente e encerrando sobre si mesmo o alcance da sua finalidade. Deve, antes, “converter-se num excelente instrumento de formação dos professores uma vez que permite alcançar de forma sistemática e partilhada, planificar de uma forma coordenada e avaliar de forma coerente o processo de intervenção na escola”. A sua relevância na melhoria assume-se na reflexão crítica, compreensão e mudança que pode originar.

Também Lima (2002a) considera o projeto educativo importante para desenvolver trabalho conjunto e interação profissional. Embora o processo da sua implementação se possa enquadrar no que designa “colegialidade mandatada” (no sentido em que não surge espontaneamente), sendo alvo de críticas, pode trazer algumas vantagens para os professores e alunos, tendo em conta a inexistência no sistema português de grande tradição de práticas associativas de base entre docentes. Segundo o autor,

A implementação de tarefas normais mandatadas como a planificação conjunta, a produção coletiva de instrumentos de avaliação ou o desenvolvimento de projetos, por exemplo, na fundamentação ou concretização do projeto educativo, poderiam funcionar como trampolins para a emergência e o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas nos estabelecimentos de ensino

(Lima, 2002a:183)

Parece-nos, portanto, evidente que o facto de a escola ser TEIP suscitou nos professores, de acordo com os dados obtidos, mais reflexão. Pode, contudo, indagar-se se esta ficou limitada ao questionamento momentâneo, no âmbito da seleção e operacionalização dos projetos ou mesmo da superação de constrangimentos, ou se teve repercussões efetivas no trabalho docente. Note-se que menos de metade dos inquiridos (48%) consideram que o facto de a escola ser TEIP tenha conduzido a um conhecimento mais aprofundado do projeto educativo e 37% não concordam nem discordam deste facto.

É interessante constatar que a maioria dos entrevistados fez questão de ressaltar de forma espontânea que, não obstante os recursos disponibilizados, não se conseguiram melhorias significativas nos resultados educativos dos alunos. São apontados vários entraves à consecução

deste objetivo, destacando-se a falta de intervenção ao nível da prática docente em sala de aula, nomeadamente através da supervisão, opinião partilhada pelo CD2 e o diretor. Esta dificuldade em combater o insucesso ficou também evidente no estudo apresentado por Sanches e Dias (2015). Neste investigação, numa entrevista realizada ao diretor do agrupamento TEIP o mesmo considera incompreensível a lentidão em reverter o insucesso tendo em conta as várias mudanças internas levadas a cabo, nomeadamente, criação de oficinas, o foco nas atividades em sala de aula, a organização de grupos de nível, maior número de professores de português e matemática (áreas consideradas problemáticas) e a introdução de processos de maior rigor e exigência avaliativa. Conclui assumindo a necessidade de mudanças pedagógicas mais consistentes e inovadoras, ou seja, mudanças nas práticas em sala de aula.

A justificar a falta de resultados, o diretor, na entrevista por nós realizada, acrescenta, ainda, ao que designa de “resistência à mudança” por parte de muitos docentes que, tendencialmente, advogam a ideia de que “o problema está sistematicamente do lado do aluno”.

Cerca de metade dos professores que responderam ao questionário considera ter havido melhoria de resultados no que diz respeito às competências a português e matemática. Já no que concerne às médias globais, aos resultados nas disciplinas sujeitas a avaliação externa e à aproximação dos resultados internos aos externos, menos de um terço considera ter havido evolução. No entanto, cerca de 35% dos professores não manifestaram opinião a esse respeito.

Ainda sobre consequências da escola ser TEIP, há cerca de 70% dos respondentes que afirmam ter havido promoção do trabalho colaborativo e, entre 70 a 80% apontam o trabalho burocrático acrescido e o aumento do número de reuniões. A questão que se pode colocar é se a colaboração promovida se prendeu, essencialmente, com a parte burocrática. Esta questão faz sentido se pensarmos também que a tomada de decisões e a distribuição e organização de tarefas rotineiras e burocráticas são assinalados por 69 a 72% dos docentes como ações predominantes nas reuniões de departamento. Como foi entendido pelos professores o trabalho colaborativo? Hargreaves (1998: 211) refere que “a colaboração e colegialidade são frequentemente discutidas como se fossem amplamente compreendidas”, no entanto, um dos problemas da colaboração é a dificuldade inerente ao seu significado, incluindo muitas vezes o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, as relações de mentores, o diálogo profissional, entre outros, e até concretizar-se nas conversas na sala de professores ou no pedido de ajuda e conselhos relacionados com recursos. Muitas vezes, como refere o autor, estas

atividades só têm em comum o facto de serem trabalho de grupo e dos professores falarem uns com os outros.

Também Roldão (2007), perante a questão que a própria autora coloca sobre o que é trabalho colaborativo, começa por afirmar que o mesmo não se resume à atribuição de uma tarefa a um grupo de pessoas, “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico” (Roldão, 2007: 27).

E acrescenta:

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração

(Roldão, 2007: 27)

Embora a colaboração e a colegialidade tenham vindo a ser consideradas fundamentais na mudança educativa, algumas perspetivas têm sido objeto de crítica nomeadamente quando surgem associadas a uma maior intensificação e controlo do trabalho docente e pelo facto de não se revestirem de um carater espontâneo. Além da dificuldade de implementação são, frequentemente, revestidos de diferentes facetas e significados podendo ser interpretados pelas pessoas envolvidas de modos diversos. Assim, como refere Hargreaves (1998: 212), não existe uma colaboração e colegialidade “real” ou “verdadeira” mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos”.

O reforço do trabalho colaborativo, como já referimos, não foi possível constatar nas reuniões de departamento mas, no decorrer das mesmas, por diversas vezes, é feita referência, nomeadamente, à divisão de tarefas e ao agendamento de reuniões entre professores de algumas disciplinas ou docentes envolvidos nos vários projetos no sentido de encontrar estratégias para melhoria dos resultados. Como exemplo, podemos referir que no DL, na reunião de janeiro, perante a constatação de maus resultados na disciplina de francês, justificada com as características dos alunos, propõem-se mais trabalho colaborativo entre professores dessa disciplina; também o coordenador de DCSH, na mesma altura, sugere mais interação entre colegas referindo-se à supervisão por pares.

A formação disponibilizada foi também um aspeto inovador apontado por três dos entrevistados embora a este respeito o coordenador do TEIP considere que a maioria dos

professores que a frequenta o faça por “obrigação”, alegando falta de disponibilidade, acréscimo de trabalho e a obrigatoriedade em permutar as aulas coincidentes com o horário da formação. Nas respostas aos questionários apenas 46% dos docentes consideram que, no âmbito do TEIP, foi proporcionada formação adequada aos professores e quase um terço (32%) não manifesta opinião a esse respeito. Por outro lado, para 28% dos inquiridos a falta de formação sobre metodologias de ensino-aprendizagem pode constituir-se um entrave ao sucesso de muitas ações propostas no âmbito do TEIP. Talvez a formação disponibilizada não vá ao encontro das reais necessidades sentidas por alguns professores.

Em consonância com a opinião do coordenador do TEIP parece ter estado a decisão do conselho pedagógico conhecida na reunião do DMCE, observada no final do ano letivo: no ano seguinte, a formação teria um caráter obrigatório e seria destinada a grupos específicos, previamente definidos, como diretores de turma, entre outros. Esta decisão leva-nos a indagar sobre o papel da formação no desenvolvimento profissional dos professores: a aparente desvalorização da mesma prender-se-á com o tipo de formação disponibilizada ou estarão os professores desmotivados?

Ainda em termos de mudanças na prática profissional, mais de 80% das respostas destacam a reflexão sobre os resultados escolares e problemas disciplinares bem como a pressão para atingir as metas. Nas diversas reuniões observadas, os resultados e os problemas disciplinares foram, efetivamente, assuntos abordados ao longo do ano sendo, também, possível constatar momentos com evidente destaque para o cumprimento das metas. Por exemplo, a primeira reunião em que o coordenador do TEIP apresentou o projeto, em setembro, iniciou a sua intervenção dando conta dos resultados obtidos nos últimos três anos, deixando claro que os mesmos se situam muito aquém do desejado e que este facto acarreta consequências como a diminuição do número de horas no crédito da escola que, por sua vez, poderiam ser utilizadas para apoios e projetos influenciando diretamente o número de docentes contratados ou até colocando em risco outros postos de trabalho.

Também o consultor externo, na reunião geral de dezembro, ao abordar especificamente o contexto TEIP, lembrou que o mesmo acarreta privilégios, designadamente recursos disponibilizados que outras escolas não têm e que só são proporcionados devido à sua especificidade em termos de contexto e resultados menos conseguidos. Continua a argumentação salientando que o TEIP3, ao contrário dos anteriores, tem claro enfoque nas aprendizagens sendo, por isso, necessário que os recursos disponibilizados se reflitam numa

evolução positiva dos resultados. Adverte que, até ao momento (primeiro período) não se verifica uma melhoria positiva, por exemplo, nas disciplinas de português e matemática, salienta a pertinência de uma análise das ações desenvolvidas e em repensar formas de atuar já que a escola pode deixar de ser TEIP e, conseqüentemente, perder recursos.

Note-se que a preocupação com os resultados, nomeadamente os resultantes da avaliação externa (exames), levou à adoção de medidas que se prendem com a uniformização de procedimentos nas disciplinas sujeitas a exames nacionais, nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos de avaliação com estrutura similar ao exame e testes intermédios corrigidos anonimamente e por vários docentes.

Mais de metade dos inquiridos assinalam que, com o TEIP, fomentou-se a partilha de materiais e a promoção da diferenciação pedagógica. A abordagem relativa a este último assunto registou-se em várias reuniões de departamento: no DCSH, em fevereiro, o coordenador apela a um tratamento diferenciado dos alunos porque, nas suas palavras, “não se podem tratar os alunos como se fossem todos iguais” e em abril, salienta a diferenciação de técnicas de avaliação formativa, no DL, também em abril, evidencia-se a importância da valorização dos conteúdos adquiridos pelos alunos com mais dificuldades e questiona-se a realização de testes com cotações e critérios de correção diferenciados e no DMCE, no final do ano letivo, sugere-se a criação de grupos de nível nas aulas de apoio.

No que diz respeito à partilha de materiais recordamos, por exemplo, o coordenador do DCSH que, logo na primeira reunião evidencia as vantagens da mesma, nomeadamente no que respeita à preparação conjunta de aulas e instrumentos de avaliação, apelando a que se torne uma realidade no sentido de disponibilizar mais tempo para discutir práticas e estratégias a desenvolver em sala de aula.

Quando questionados se consideram, ou não, os professores importantes na mudança, todos os entrevistados respondem afirmativamente embora, na opinião do coordenador do TEIP, as condições socioculturais dos encarregados de educação e dos alunos sejam um dos principais obstáculos a ter em conta.

O CD2 refere que o professor deve “estar na primeira linha” no que respeita à mudança mas, para tal, terá de se apropriar e ser entusiasta da mesma. O CD3, em linha com o referido pelo diretor, aponta alguma “resistência à mudança” na comunidade docente especialmente por se mostrarem muito renitentes a “abrir a sala de aula” por recearem expor eventuais pontos

fracos. Esta relutância foi de resto constatada em algumas reuniões observadas, como já referimos.

6.2.4. Projetos desenvolvidos na escola

Quanto aos projetos selecionados no âmbito do TEIP e que estão a ser desenvolvidos na escola, para a maioria dos inquiridos por questionário, a seleção dos projetos que esteve a cargo de uma equipa designada para o efeito partiu da análise dos resultados dos alunos do ano anterior. Para Sanches e Dias (2015), a constituição de grupos de trabalho restrito exclui muitos professores da partilha e do debate de problemas, diminui o envolvimento motivador e compreensão dos professores em relação ao TEIP, o que não contribui para incentivar, apoiar e desenvolver as comunidades de prática profissional, importantes na inovação pedagógica e liderança colegial nas escolas.

No que toca às entrevistas, dois coordenadores e o representante dos SPO referem ter integrado a equipa de trabalho para elaboração do projeto TEIP e que o mesmo partiu de um diagnóstico tendo em conta os resultados dos últimos anos, com identificação dos principais problemas e priorização das áreas de melhoria. Mediante esta base de trabalho definiram-se metas e ações a desenvolver com vista à consecução dos objetivos traçados.

A seleção específica dos projetos teve em conta algumas experiências levadas a cabo em outras escolas bem como a opinião dos membros da referida equipa. O diretor acrescenta que, antes da constituição deste grupo de trabalho, decorreram várias reuniões para auscultar os docentes. A este respeito recorde-se que apenas 38% dos inquiridos admitem ter existido recolha de sugestões nos diferentes departamentos sobre este assunto, o que pode dever-se a esquecimento ou não estarem presentes na altura da consulta. Esta última hipótese é plausível tendo em conta que cerca de 41% dos inquiridos são contratados, o que significa que podem não ter lecionado nesta escola no ano anterior.

No que concerne à divulgação do projeto TEIP todos os entrevistados referem a existência de reuniões com esse fim bem como a disponibilização de toda a informação via *email* e na página da escola. O diretor refere na entrevista que considerou pertinente a realização de várias sessões de esclarecimento e divulgação das metas pretendidas, por um lado, porque se apercebeu que “as pessoas estavam a trabalhar cada uma por si” e sem ter em conta os objetivos

traçados e, por outro, porque alguns docentes evidenciavam dificuldade na sua interpretação em termos de repercussão na prática. Esta opinião parece, uma vez mais, contradizer a opinião de dois terços dos professores quando assinalam o reforço do trabalho colaborativo como consequência do TEIP, pelo menos no que respeita a alguns objetivos traçados. Este aspeto parece plausível quando recordamos que, por um lado, o facto de a escola ser TEIP não acarretou um conhecimento mais aprofundado do projeto educativo e, por outro, metade dos inquiridos considera existir falta de confiança no mesmo como promotor do sucesso.

Como adianta Bolívar (2012), para ocorrer o processo de mudança os atores deverão partilhar, desde o início, prioridades e estratégias. Estas deverão ser suficientemente precisas mas que permitam visualizar diferentes caminhos e suficientemente abertas para poderem ser alcançadas com procedimentos distintos. Desta forma, não são imutáveis e vão-se construindo e reconstruindo num processo de negociação dos agentes, nas interações e experiências articuladas colegialmente. Mas como refere Guerra (2002a) uma participação real distingue-se e completa-se (i) detendo informação necessária para poder assumir um papel protagonista nas ações que interessam, (ii) sentindo fazer parte de um projeto onde estas ações se integram e (iii) intervindo tendo como referência valores sociais.

As palavras do diretor parecem evidenciar o desconhecimento, ou desvalorização do projeto TEIP (por parte de alguns) como orientador do trabalho docente, constrangimento que, por várias vezes, se tentou ultrapassar por parte da direção. Também no estudo apresentado por Sanches e Dias (2015), a coordenadora do projeto TEIP entrevistada, evidencia o que considerou ser uma desconexão entre o trabalho dos professores e os imperativos inscritos no projeto TEIP, facto que levou as investigadoras a questionarem-se até que ponto os professores estarão motivados e aptos para estas mudanças pedagógicas em contextos específicos.

De facto, nas nossas observações, constatamos a existência, ao longo do ano letivo, de várias reuniões onde, da ordem de trabalhos, constou a apresentação ou divulgação do projeto TEIP. A primeira reunião geral, em setembro, incidiu na apresentação do plano de melhoria com a apresentação das metas pretendidas no que dizia respeito, designadamente, aos resultados nas disciplinas sujeitas a exame nacional, taxa de insucesso, percentagem de alunos com avaliação positiva a todas as disciplinas e taxa de abandono precoce. Também aqui foram apresentadas as ações a desenvolver no que diz respeito à melhoria das aprendizagens bem como à prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, enfatizando os projetos a desenvolver nesse âmbito. Nesta reunião houve algum questionamento por parte dos docentes,

nomeadamente, como se traduzem as percentagens de sucesso apresentadas em termos práticos, ou seja, em contexto sala de aula e quem decide que alunos e em que turmas os resultados terão de melhorar. O coordenador TEIP sugere bom senso e trabalho colaborativo nos grupos disciplinares e conselhos de turma.

No segundo período letivo, no final de fevereiro, uma vez mais o diretor se dirige aos professores numa breve reunião geral numa tentativa de relembrar essencialmente dois aspetos: o facto dos resultados relativos ao primeiro período e as metas TEIP estarem afixados na sala de professores para consulta e, em seguida, apelo ao esforço de todos para acreditarem no projeto e nas metas que, “embora ambiciosas são possíveis de alcançar”.

Em março, tem lugar outra reunião geral com um ponto único na ordem de trabalhos: mobilização dos agentes educativos para atingir as metas. Novamente, remetendo-se para os quatro domínios do TEIP, apresenta e explica de forma clara os valores concretos para os resultados que se pretendem alcançar comparando-os com os obtidos até à data. Constata que os resultados estão bastante longe das metas.

Quando os entrevistados são questionados sobre o envolvimento docente nas ações/projetos desenvolvidos, vários consideram que o mesmo se revelou insuficiente. As razões apontadas prendem-se com a dificuldade por parte de alguns em trabalhar em conjunto e em refletir coletivamente sobre alternativas, recorrendo, muitas vezes, à crítica fácil em vez de construtiva.

A necessidade de um trabalho articulado entre as várias equipas envolvidas nos diferentes projetos foi uma recomendação do professor coordenador do projeto TEIP logo na sua primeira apresentação do ano letivo, em setembro. O sucesso destes projetos alertou, dependeria da mesma. Repare-se que logo após esta primeira reunião geral, reuniram os quatro departamentos curriculares e, a respeito do pTEIP, as preocupações registadas prenderam-se com aspetos de carácter funcional, designadamente os horários, procedimentos e os participantes nos projetos. À exceção do DCSH em que o coordenador apelou a alguma reflexão relativamente às atividades a propor nos diferentes grupos disciplinares no sentido de se ter em conta as aprendizagens dos alunos bem como sobre formas de trabalhar dos docentes, não se registou qualquer comentário específico sobre as metas ou projetos anteriormente apresentados. Esta postura pode indiciar uma desvalorização do pTEIP ou a assunção de que os DC não desempenham um papel interventivo no processo.

Um dos professores do DCSH admitiu de forma muito clara, numa das reuniões observadas, a falta de envolvimento dos docentes na maioria dos projetos evidenciando até, por vezes, alguma indiferença e descredibilização em relação aos mesmos condicionando, à partida, o seu desenvolvimento e sucesso. Por outro lado, acrescenta, é praticamente inexistente o trabalho em grupo entre docentes no sentido de pensar estratégias específicas para alunos específicos de uma determinada turma, aspeto considerado fundamental para o sucesso das aprendizagens em sala de aula.

O coordenador do departamento a que este docente pertence, o CD2, bem como o representante dos SPO têm uma opinião semelhante, quando consideram que os docentes não se apropriaram do projeto e que “quem idealiza” nem sempre consegue fazer chegar a mensagem a quem executa. Na mesma linha, o CD3 é perentório em considerar que este projeto foi encarado como sendo “apenas de alguns”. Se a estas opiniões acrescentarmos algum individualismo que, segundo o diretor, se manifestou em vários aspetos da operacionalização dos projetos bem como a falta de informação sobre os mesmos estaremos, em nosso entender, a identificar alguns entraves à participação ou melhoria da mesma. Estes obstáculos, na opinião de Guerra (2002a) prendem-se com a existência, em algumas situações, de “posicionamentos cómodos” que reforçam a submissão e o silêncio. Nas suas palavras, “fazer o que os outros decidem é um modo de iludir a responsabilidade e de evitar problemas”. Outros entraves podem constituir-se por exemplo na falta de informação, tempo e experiência. A este respeito acrescenta que, quando algumas tentativas se tornam fracassos, os professores são dissuadidos a voltar a tentar. O ceticismo e a obsessão pela eficiência fazem com que se considerem perdas de tempo o intercâmbio de opiniões e tomada de decisões partilhadas, um tempo considerado necessário para realizar aprendizagens.

A ausência de práticas reflexivas foi assumida como possível entrave ao desenvolvimento de projetos por cerca de um terço dos inquiridos por questionário. Esta percentagem sobe para os 41% no que diz respeito à reflexão conjunta sobre a prática docente ou a falta de hábito em partilhar ideias.

Note-se que, desde o início do ano letivo, nas reuniões de departamento, as abordagens às diferentes ações desenvolvidas no âmbito do TEIP não se revestem propriamente de carácter reflexivo o que, em parte, se compreende se atendermos ao facto de que os professores envolvidos nos diferentes projetos se encontram em diferentes departamentos. Contudo, não

significa necessariamente que não existisse reflexão em outros contextos, fora das reuniões de departamento.

Saliente-se, no entanto, que, em várias ocasiões, nomeadamente aquando da análise dos resultados, são solicitados em reuniões de departamento sugestões de melhoria o que, a nosso ver, pressupõe análise e reflexão nomeadamente no que respeita aos projetos desenvolvidos. Neste cenário, embora com algumas exceções, as intervenções prendem-se essencialmente com preocupações de âmbito funcional ou prático principalmente quando implicavam procedimentos a que os docentes não estavam habituados ou alteração de rotinas. Nas cinco reuniões de departamento decorridas entre setembro e dezembro, assinalamos alguns exemplos de questões e preocupações manifestadas pelos docentes especificamente no que diz respeito às ações TEIP em curso:

- no projeto SPRINTA, o principal objetivo prendia-se com a prevenção do absentismo, a indisciplina e a melhoria do aproveitamento. Para tal, era atribuída a cada turma um crédito de pontos, geridos pelo diretor de turma tendo em conta o aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos. A turma com melhor pontuação seria premiada. No DL levantaram-se várias objeções sobre a estrutura e conteúdo de uma grelha elaborada nesse âmbito, a ser utilizada pelo professor sempre que, por comportamentos inadequados, um aluno tivesse ordem de saída da sala de aula sendo encaminhado para o GAAF. Ainda neste departamento o coordenador assume o desconhecimento de algumas equipas que integram os diferentes projetos sugerindo que essa informação deveria estar mais acessível. No DMCE salientou-se a dificuldade do diretor de turma controlar a falta de assiduidade, essencialmente no que diz respeito ao motivo da mesma e em que situações considerar as faltas justificadas ou injustificadas;

- a ação “+45” pressupunha interdisciplinaridade uma vez que o objetivo remetia, essencialmente, para a melhoria da compreensão e interpretação de conceitos e enunciados de exame no sentido de melhorar os resultados da avaliação externa. Embora de carácter transversal envolvendo o conselho de turma, de acordo com o CD do DL, o trabalho conjunto não se verifica, ficando, essencialmente, a cargo dos professores de português;

- na ação “+ perto” pretendia-se que cada professor do conselho de turma acompanhasse o percurso de um grupo de três a cinco alunos (tutoria) reforçando a proximidade entre professor-aluno, foi inviabilizado dada a falta de disponibilidade de professores;

- no DCSH assinala-se a dificuldade de marcação, no horário escolar, das aulas de apoio na disciplina de filosofia dada a carga horária dos alunos. Alguns professores deste departamento manifestaram também o seu desagrado sobre a impossibilidade de ter em conta, na avaliação da disciplina de história, a participação e desempenho evidenciados pelos alunos do 12º ano de escolaridade nas aulas de preparação para exame (proposta não aprovada em CP);

- no DMCE evidencia-se a preocupação no que respeita à falta de assiduidade dos alunos às aulas de apoio (ação prevista no projeto TEIP) e de como saber se as mesmas estão a surtir efeito;

- nos quatro departamentos é veiculada a preocupação, manifestada no conselho pedagógico, com o desconhecimento dos projetos e das ações desenvolvidos na escola por parte dos EE e a dificuldade em monitorizar adequadamente as ações no sentido de avaliar o seu impacto no cumprimento das metas.

Ainda a respeito das dificuldades sentidas no desenvolvimento dos projetos, o coordenador do TEIP salienta o facto de implicarem a alteração de práticas por vezes já bastante enraizadas em largos anos de experiência. Este entrevistado considera que, para alguns professores, é notória a dificuldade em desenvolverem um trabalho conjunto, o que, em seu entender, se relaciona com a existência e consolidação de hábitos e rotinas de trabalho, repetidos desde há vários anos e que, por acomodação ou receio, muitos professores não desejam mudar. Este docente parece estar a referir-se ao que autores como Barroso (2005); Fullan (2007); Hargreaves (2001); Bolivar (2012), entre outros, designam “cultura de escola” que caracteriza e influencia cada contexto escolar. A prevalência de uma cultura de caráter individualista impede que os professores e as escolas beneficiem de práticas colegiais favoráveis à mudança (Sanches & Dias, 2015) e constituem um entrave ao envolvimento na tomada de decisões para a melhoria bem como na promoção de relações comunitárias que podem constituir-se uma mais-valia para o sucesso dos alunos e desenvolvimento profissional dos docentes (Bolivar, 2012).

A questão do trabalho conjunto foi alvo de destaque em algumas reuniões de departamento. Como já referimos, na reunião do DL que decorreu em dezembro, o coordenador alertou claramente para a dificuldade de cooperação transdisciplinar especificamente no que diz respeito às atividades a desenvolver na ação “+45”. Recorde-se que, embora fosse da responsabilidade da disciplina de português, pretendia-se um trabalho em conjunto com outros docentes do conselho de turma com a disponibilização de textos no sentido de abranger os assuntos mais variados, o que não aconteceu.

Também o coordenador do DMCE, no mesmo dia, fez saber que no CP se levantou a questão de como ultrapassar a falta de envolvimento e disponibilidade de alguns professores para operacionalizar algumas ações, nomeadamente “+perto” que acabou por não ser levado a cabo.

Da mesma forma, na sua entrevista, o professor coordenador do TEIP, assinalou dificuldades sentidas dando até um exemplo do que considerou “alguma infantilidade” no desenvolvimento do projeto “turma mais” num dos anos de escolaridade: este implicaria a escolha, por parte dos docentes envolvidos, dos alunos com maiores dificuldades, que fariam parte de outra turma, que ficaria a cargo de um outro colega. A tendência de alguns professores envolvidos foi de selecionar os alunos com comportamentos desadequados e perturbadores na sala de aula, para integrarem o outro grupo, na tentativa de que a própria aula corresse melhor. Acrescenta, ainda, ter havido alguma discussão entre os docentes sobre “quem ficaria com os alunos melhores e os piores” sendo que estes últimos eram sempre preteridos.

Recorde-se que 59% dos professores inquiridos por questionário discordam ou discordam totalmente que as dificuldades na operacionalização e desenvolvimento dos projetos se prenda com a existência de mau ambiente entre docentes ou pouco envolvimento dos mesmos nos projetos. Para cerca de 70% destes inquiridos as principais dificuldades prendem-se com a falta de envolvimento dos pais e EE no projeto, o reduzido tempo disponibilizado para reflexão, a participação, em simultâneo, em vários projetos e a dificuldade em conciliar horários entre professores.

A falta de envolvimento dos encarregados de educação foi um assunto por várias vezes incluído nas reuniões de departamento. Como resultado desta preocupação, em novembro, a pedido do CP, solicitaram-se sugestões sobre as reuniões que decorrem no início do ano com os encarregados de educação por se ter verificado fraca afluência, principalmente dos pais dos alunos mais problemáticos. As mesmas decorrem no final de outubro e tiveram como objetivos, além da apresentação do diretor de turma, dar conta de algumas dificuldades já diagnosticadas, recomendações ao nível do aproveitamento e comportamento dos alunos e informar sobre os recursos e ações que a escola tem à disposição em prole da melhoria. Dado o desconhecimento dos projetos por parte dos encarregados de educação, no DL sugere-se a realização dessas reuniões no início do ano, inclusive, para apresentação do projeto educativo e outros documentos orientadores. No DMCE sugere-se o contacto telefónico para sensibilizar para os objetivos e importância destas reuniões. Notou-se, de acordo com a opinião manifestada por

vários docentes, durante as reuniões, que se trata de um problema grave e sem solução aparente. São vários os que se resignam à ausência dos pais de tudo o que se passa na escola assumindo que “já será uma vitória se os filhos destes alunos vierem mais à escola”.

Outras dificuldades sentidas no desenvolvimento dos projetos, na opinião dos entrevistados, incluíram a desvalorização do projeto TEIP e a assunção de que o insucesso se deve essencialmente aos alunos por evidenciarem falta de estudo, hábitos e métodos de trabalho e empenho, considerando que só existirá melhoria se forem estes a mudar. Por sua vez o diretor considera fundamental que cada docente se interrogue sobre o facto de, não obstante o aumento da carga horária, dos apoios e dos recursos, os resultados continuarem muito aquém do esperado. Perante esta evidência, questiona: “podemos achar que da nossa parte já damos o melhor? Será?”.

Bolívar (2012: 215) salienta precisamente que, de acordo com a investigação os recursos, por si só, não criam a capacidade de melhoria devendo por isso ampliar-se a conceção de recursos, por forma a incluir nestes também as “competências e o conhecimento dos professores, das suas habilidades e ações estratégicas capazes de realizar, desta forma com as experiências dos alunos, conhecimentos, normas e abordagens de aprendizagem”. O autor complementa esta ideia referindo que a qualidade de ensino depende de conhecimentos, práticas, ações coletivas e recursos convencionais.

Também a resistência à supervisão pedagógica por pares justificada, na opinião do CD2, por ser entendida por muitos docentes como “invasão da privacidade pedagógica” e considerada como um retrocesso ou um espartilho na profissão, inviabilizou a mudança de algumas práticas e, conseqüentemente, a melhoria. Lembramos que 54% dos professores inquiridos concorda existir inibição na partilha/exposição de dificuldades profissionais. Na mesma linha, o diretor considera que os docentes, ao manterem inalterada a forma de trabalhar, não procuram a mudança e que esta acaba por ser encarada como uma obrigação sem existir uma reflexão cuidada e sem ser julgada necessária e até inevitável. Também 44% dos professores concorda que a “resistência à mudança” por parte dos docentes possa ser uma dificuldade na operacionalização e desenvolvimento de ações de melhoria. O professor coordTEIP utilizou a mesma expressão quando questionado sobre os entraves à operacionalização dos projetos. Salienta que estes se relacionam com os hábitos de trabalho adquiridos ao longo do tempo, lecionando, por exemplo, sempre os mesmos níveis e sem qualquer interferência. Para muitos a mudança foi demasiado radical.

Alguns entrevistados acrescentam a falta de diálogo entre os professores e para o coordenador do TEIP não existe ainda uma cultura de trabalho em grupo, de trabalho cooperativo. Entre 40% a 43% dos docentes questionados consideram que a falta de hábito docente em partilhar ideias e a dificuldade em articular a teoria e a prática não facilitam a operacionalização e desenvolvimento de projetos. Mais de metade (54%) tem a mesma opinião no que diz respeito à exposição e partilha de dificuldades profissionais.

Guerra (2002) refere que o projeto educativo de escola tem no diálogo o seu principal promotor, no entanto, o diálogo exige abertura, participação e tempo que nem sempre estão dispostos a ceder. Exemplifica com o desabafo comum de muitos professores, à saída de reuniões de professores, sessões e seminários de avaliação, considerando-os “uma perda de tempo”. Guerra (2002: 107) questiona até que ponto o diálogo é considerado uma tarefa positiva e eficaz quando a pressa, a eficiência imediata e a agitação marcam o mundo e interroga “o que seria preciso para que os professores considerassem essa tarefa de reflexão partilhada como um tempo ganho, como um tempo valioso”.

O elemento do SPO considera existir a tendência, por parte de muitos docentes, em segmentar o trabalho, demarcando-se de tudo o que transpõe a sala de aula; acrescenta, ainda, ser necessária mais cooperação com os técnicos para intervir ao nível das famílias.

No que diz respeito à importância dos projetos, especificamente no que concerne aos resultados todos os entrevistados mencionam que os mesmos ficaram aquém do pretendido, embora reconheçam alguma melhoria em relação à redução do abandono. Os projetos desenvolvidos no âmbito do TEIP em que mais professores respondentes estiveram envolvidos incluem “Sprinta para a vitória” “Procura-nos” e “+além” (entre 32 e 35%). A razão prende-se com o facto de serem estes os projetos que envolviam um maior número de alunos, no primeiro estavam envolvidas todas as turmas e respetivos diretores de turma, o segundo destinava-se a apoio nas disciplinas sujeitas a avaliação externa e, o último consistia em possibilitar aos alunos, mediante marcação prévia, o esclarecimento de dúvidas por um professor da disciplina.

Na opinião dos inquiridos por questionário, os projetos “Procura-nos”, “Mais além” e a “turma gira” foram os mais assinalados como potenciadores do combate ao insucesso. Este último projeto foi também uma vez mais referido pelo coordTEIP e pelo professor monTEIP admitindo ter sido bem-sucedido principalmente no 8º ano de escolaridade onde foi possível a constituição de turmas de nível.

Lembramos que a ação “turma gira” tinha por base a criação de grupos de homogeneidade relativa, privilegiando-se a diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo. Destinava-se aos alunos dos sétimo e oitavo anos de escolaridade que, nas disciplinas de português e matemática, durante um período de tempo e de acordo com as suas dificuldades/competências, mudavam de turma.

Quando questionados se, em termos gerais, estes projetos trouxeram novas formas de trabalhar dos professores, vários entrevistados fazem referência à partilha de materiais mas, no entanto, apontam de imediato aspetos a melhorar designadamente mais tempo disponível para questionamento, reflexão e mais trabalho colaborativo. Acrescentam o demasiado tempo despendido na construção de documentos e relatórios sem haver lugar para a partilha sobre práticas, dificuldades sentidas em sala de aula e formas de intervir.

Sanches (2009: 157), no estudo já referido anteriormente, comparou as perceções docentes do “ideal” com o que consideram ser o “real” no que diz respeito às interações profissionais, que podem ser de convívio / relações interpessoais de maior proximidade ou o que a autora designa “colegialidade organizacional”, relativo “às interações e aprendizagens que se constroem e advêm das práticas quotidianas, vivenciadas em espaços pedagógicos, no âmbito dos DC, do CP, dos grupos disciplinares e na realização de atividades entre grupos interdisciplinares”. Os resultados mostraram níveis moderados da colegialidade em geral e da organizacional, na experiência dos grupos disciplinares e departamentos curriculares, onde parecem desenvolver-se lógicas de ação que oscilam “entre um funcionamento formal e burocrático e a constituição de espaços de aprendizagem e acolhimento” (Sanches, 2009: 151). As práticas individuais, na opinião destes professores, não são consideradas ideais em termos profissionais mas coexistem com algumas formas de colegialidade organizacional, embora formal e com dificuldade em assumir-se um espaço de aprendizagem e incentivo à mudança de práticas. O carácter burocrático e formal de alguns grupos disciplinares e DC pode afastar os professores da participação e envolvimento organizacional revelando-se moderada a capacidade destas estruturas em fomentarem a aprendizagem a análise reflexiva entre docentes. Assim, conclui Sanches (2009), a sala de aula assume um papel central para os professores, evitando o confronto de ideias divergentes e juízos de valor por parte dos colegas.

Assim, a maioria dos entrevistados considera que as implicações dos projetos na prática docente foram praticamente inexistentes. O CD3 enfatiza que o facto de haver mais recursos

disponíveis permitiu desenvolver atividades utilizando tecnologias como os quadros e manuais interativos. Embora dois outros coordenadores façam referência às assessorias como exemplo de mudança na prática, vários assumem que o cerne da questão está na sala de aula, na reflexão e aprendizagem com os pares e, cada vez mais, parece ser esse o caminho a percorrer no futuro. Também o membro do SPO é taxativo quando afirma que o “TEIP deveria ter começado na sala de aula” e acrescenta que a resistência dos professores à supervisão está relacionada com a insegurança e a exposição de eventuais fragilidades. A este respeito o CD2 insiste ser fundamental discutir a forma como a supervisão é encarada. A mesma deverá ter enfoque na melhoria, no desenvolvimento profissional e acima de tudo, no sucesso dos alunos.

6.3. Contributo das práticas de liderança dos CD para formação de uma CAP.

Neste ponto da discussão, numa primeira parte, retomamos o conceito de CAP, salientando as suas principais características retiradas da literatura e, numa segunda parte, evidenciamos os diferentes modos do exercício da liderança por parte dos CD.

6.3.1. Elementos caracterizadores das CAP

Focamos agora a nossa discussão nas práticas de liderança dos coordenadores que poderão, eventualmente, contribuir para a constituição de uma comunidade de aprendizagem profissional. A utilização dos termos comunidade de aprendizagem ou comunidade de prática, entre outros, tem sido recorrente na literatura com abordagens e definições plurais embora, em nosso entender, com pontos comuns que, nesta fase da discussão, nos interessa salientar.

Para Dufour (2004), as CAP têm por base três princípios fundamentais que podem servir de referência às escolas que pretendem que estas comunidades sejam parte integrante da sua cultura: (i) assegurar que todos os alunos aprendam; (ii) uma cultura de colaboração e (iii) foco nos resultados.

Numa revisão da literatura sobre comunidades de aprendizagem profissional, Vescio, Ross e Adams (2008) consideram que as mesmas têm como alicerces os dois seguintes pressupostos: (i) o conhecimento surge da prática do dia-a-dia dos professores mediante uma

reflexão crítica com outros que partilham as mesmas experiências e (ii) o envolvimento ativo dos professores nas CAP contribuem para o seu desenvolvimento profissional e as aprendizagens dos alunos.

Para Bolívar (2012), as comunidades de aprendizagem profissional, como o próprio termo indica, focalizam a “aprendizagem profissional, dentro de um grupo coeso, que se centraliza no conhecimento coletivo; e que ocorre dentro de uma ética do cuidado interpessoal que permeia a vida dos professores, dos alunos e das equipas de direção” (Bolívar, 2012: 133). Segundo o autor, o termo profissional abrange dimensões tão distintas como a “capacitação, ética profissional, identidade coletiva como grupo, autonomia profissional com um controlo sobre a própria prática, etc.” (ibidem: 133). Visa melhorar a eficiência profissional para melhorar a educação dos alunos e desenvolvimento da escola.

Lima (2012), advogando a utilização do termo “comunidade” com alguma ligeireza por parte de alguns académicos e profissionais, foca-se em quatro aspetos que, na sua opinião, não caracterizam uma entidade deste tipo: (i) ser autodesignada (não basta, por exemplo que um conjunto de professores se autointitule comunidade para que o seja); (ii) declarada oficial ou administrativamente; (iii) uma comunidade de afetos, embora as relações afetivas possam ser uma mais-valia numa comunidade profissional, não podem constituir a única razão para que vários colegas se juntem, sem existirem implicações profissionais explícitas e alargadas e (iv) uma rede de comunicação com elevado nível de centralização, limitada a um grupo restrito, alheada ao que a maioria dos outros pensa ou faz.

Estas e outras conceções, significados e pressupostos de comunidades de aprendizagem, embora com algumas diferenças, partilham, a nosso ver, o facto de se revestirem de alguma complexidade, não apenas no que respeita aos requisitos para a sua constituição e assunção enquanto tal, mas também na sua consolidação e sustentabilidade ao longo do tempo. Outro aspeto que nos parece transversal é a importância da colaboração sendo que esta, no entanto, vai muito além da partilha de tarefas rotineiras ou participação numa parte de um todo, implica um compromisso, envolvimento e responsabilidade nas ações que se desenvolvem e nas decisões que se tomam em conjunto porque se acredita no seu valor.

6.3.2. Práticas dos CD potenciadoras da formação de uma CAP

Não é nossa pretensão identificar um grupo de professores que possam ser considerados como uma comunidade de aprendizagem profissional, mas sim, tendo em conta os resultados, discutir que práticas dos coordenadores de departamento valorizam características que, tendo em conta a literatura, assumem um papel de relevo na formação de comunidades de aprendizagem profissional como sejam a partilha de valores, o foco na aprendizagem do aluno, o diálogo reflexivo sobre a prática e a colaboração, entre outros. Questionamos, assim, se os coordenadores de departamento estimulam a colegialidade, as interações e comunicação profissional entre docentes, o trabalho em conjunto e a colaboração considerando-os essenciais para o desenvolvimento profissional e a mudança. Que práticas/ações observadas nas reuniões de departamento apontam nesse sentido?

Assumindo a centralidade da prática docente no sucesso educativo interessa-nos, neste contexto, debater até que ponto a mesma é valorizada pelos coordenadores como foco de reflexão nas reuniões e se, na perspetiva dos docentes, existem repercussões do trabalho dos departamentos ao nível da sala de aula. Por outro lado, procuramos discutir se os professores consideram importante e necessária para o sucesso dos alunos e para o seu desenvolvimento profissional, a sua própria aprendizagem com a prática, em conjunto, pressuposto basilar de uma comunidade de aprendizagem.

Lembramos que a maioria dos entrevistados considera serem praticamente inexistentes as repercussões do trabalho dos departamentos na prática docente. Um dos coordenadores que manifesta esta opinião salienta, uma vez mais, a diversidade de grupos disciplinares que compõem os departamentos como impeditivo de uma intervenção nesse sentido.

Por sua vez, o CD2 destaca a análise dos resultados, a construção de materiais e os instrumentos de avaliação como exemplos de assuntos discutidos nas reuniões que se relacionam com a prática docente embora, admite, relativamente a práticas específicas em sala de aula, pouco acontece. Considera, no entanto, que esse assunto é incontornável quando se discutem os resultados obtidos nos diferentes momentos de avaliação e entende ser importante que os docentes se questionem sobre o que correu bem ou menos bem, no sentido de melhorar.

Nas reuniões que observamos no DCSH presidido pelo CD2 constatamos a abordagem desses tópicos e, em algumas situações, foram questionados vários aspetos a respeito da prática docente registando-se, por parte do coordenador, um apelo constante à reflexão. Um desses

exemplos foi possível verificar logo na primeira reunião de departamento, decorrida em setembro e após a reunião geral em que foi apresentado o pTEIP. Este coordenador apelou à reflexão dos grupos disciplinares sobre as atividades a desenvolver durante o ano letivo no sentido de serem pensadas e justificadas, não por ser habitual, mas tendo subjacente o objetivo da melhoria das aprendizagens, principalmente nas turmas onde já se conhecem os alunos. Incitou, ainda, a ponderação sobre alguns aspetos do trabalho docente, designadamente, a procura de estratégias conducentes ao empenho e interesse do aluno na sala de aula e a colaboração entre colegas. A este respeito salienta a partilha de materiais e formas de desenvolver os conteúdos em sala de aula e a importância de “assumir em conjunto as decisões mais difíceis e a partilha de experiências bem-sucedidas”.

Salienta-se, neste exemplo, o apelo à reflexão no que diz respeito à procura, em conjunto, de estratégias de melhoria das aprendizagens dos alunos mas também à partilha de experiências bem-sucedidas. Embora saibamos que o apelo às vantagens da colaboração, por si só não a cria, poderá, eventualmente, funcionar como um estímulo?

Parece-nos que os departamentos curriculares dificilmente, por si só, poderão ser considerados uma comunidade de aprendizagem profissional, no entanto, interrogamo-nos se podem constituir o ponto de partida na valorização do diálogo e da partilha como forma de evoluir profissionalmente. Tendo em conta que se trata de um processo que, de acordo com a literatura, nem sempre é fácil de despoletar e atendendo aos variados obstáculos identificados pelos docentes e que evidenciamos a seguir, resta-nos, uma vez mais, indagar até que ponto os coordenadores poderão contribuir para convencer professores das vantagens da colaboração e envolvimento conjunto no sentido da melhoria. Fullan e Hargreaves (2001) quando se referem às reuniões formais como exemplo de colegialidade artificial salientam que as mesmas podem servir de fundamento quando se procuram mudanças de natureza administrativa e superficial ou ser encaradas como “atalhos” para a construção de culturas colaborativas. No entanto, dependendo da forma como é usada, têm possibilidades positivas na medida em que colocam os docentes em contacto podendo ser útil como fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradouras e alargar as questões sobre as quais os docentes colaboram.

Nas nossas entrevistas, além da falta de tempo nas reuniões de departamento, quando os docentes são inquiridos sobre a existência de outros momentos para discussão de assuntos relacionados com a sala de aula, mais uma vez, são apontados constrangimentos como o excesso de trabalho burocrático, a dificuldade em agendar reuniões pós-laborais pelo facto de muitos

professores residirem longe e a inexistência de horário comum entre vários docentes. Uma das conclusões do estudo de Abelha (2011: 388) evidenciou, segundo os professores participantes, que o trabalho colaborativo, ao nível das estruturas de gestão curricular intermédias como o CT e DC evidenciavam reuniões “parcas em partilha, discussão e construção conjunta de recursos, invocando: (i) o excessivo carácter burocrático das reuniões de trabalho, (ii) dificuldades na gestão do tempo e (iii) cumprimento transmissivo e passivo dos programas como principais fatores inibidores do desenvolvimento de colaboração docente”.

Constatamos que os obstáculos apontados prendem-se, essencialmente, com as condições de trabalho docente, especificamente no que diz respeito à falta de tempo disponível quer nas reuniões de departamento quer no agendamento de outros encontros. Tal como Lima (2002), questionamos até que ponto os professores colaborariam de forma mais efetiva caso dispusessem de mais oportunidades. O estudo de Hargreaves (1998) sobre a forma como os docentes da província de Ontário, Canadá, utilizaram o tempo extra que lhes foi concedido para preparação do seu trabalho, sugerem que os professores podem não se envolver necessariamente em mais relações colegais. Neste estudo concreto verificou-se que, durante o tempo destinado pelo diretor a propósitos colaborativos e planificação em conjunto, alguns professores trabalhavam sozinhos em assuntos e resolução de problemas surgidos nas suas turmas. Mais tempo pode não significar necessariamente mais colaboração.

Também Fullan e Hargreaves (2001) alertam para o facto de ser necessário criar condições que permitam, por um lado, o trabalho em conjunto nomeadamente em termos de horários e disponibilidade de tempo e, por outro, o desenvolvimento de culturas colaborativas, embora, ressalvem que, por si só, não as garantam.

A respeito da discussão de práticas e partilha de experiências, outro coordenador, o CD1, admite que as conversas entre professores, dentro e fora das reuniões de departamento e mesmo entre docentes que lecionam a mesma disciplina sejam sobretudo “superficiais” incidindo, por exemplo, no ponto de situação sobre o cumprimento das planificações ou na calendarização dos testes. Acrescenta que cada grupo disciplinar tem as suas características e “os professores têm a formação para lecionar as suas disciplinas, lecionam como aprenderam, é difícil intervir”. Estará esta declaração a corroborar o que muitos consideram “resistência à mudança” por parte de alguns docentes? (expressão bastante utilizada na literatura e até por alguns entrevistados).

Na mesma linha, no estudo de Cabral (2009) quando questionados se existe um acompanhamento do CD do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas, um dos

coordenadores entrevistado afirma que, basicamente, se limitam a saber se as planificações estão ou não a ser cumpridas salientando que o número elevado de docentes e as suas próprias turmas não tornam esse trabalho exequível.

Assim, as condições organizacionais como os horários, carga de trabalho, a rigidez nos currículos bem como as de carácter estrutural, designadamente, a organização em departamentos e a diversidade nos campos de conhecimento podem ser apresentados como limitações à colaboração, no entanto,

(...) em circunstâncias iguais ou semelhantes, docentes diferentes exibem perfis de colegialidade radicalmente distintos, o que sugere que os constrangimentos organizacionais não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causas inevitáveis dos padrões de interação colegial”

(Lima, 2002: 180)

Simão e Cadório (2012), no estudo de investigação ação a que já nos referimos anteriormente, os docentes foram questionados sobre os fatores potenciadores da colaboração e, tanto nos relatos das entrevistas realizadas na fase inicial como na final, destacam-se as consideradas do foro pessoal (personalidade, vontade de aprender, capacidade de diálogo, partilha, entre outras) e organizacional (disponibilidade temporal e espacial). Os fatores inibidores e as dificuldades de colaboração centram-se no receio da exposição, a inibição ou falta de hábito em colaborar bem como a falta de tempo e de espaço e ausência de uma cultura colaborativa cultivada pela liderança da escola. As vantagens da colaboração foram alvo de reflexão dos docentes, valorizando a sua utilidade na medida em que proporcionou aprendizagem uns com os outros, partilha de experiências, reflexão conjunta e maior segurança na prática docente o que, consideram, traz benefícios no trabalho dos alunos.

Também Abelha (2011: 388), na sequência do estudo realizado, e não sem antes salientar as dificuldades inerentes a qualquer mudança, enumera vários pressupostos que considera incrementar maiores índices de colaboração, destacando-se, (i) o desenvolvimento de competências profissionais de natureza colaborativa nos cursos de formação inicial de professores, (ii) o incitamento à observação de aulas entre pares, com feedback construtivos que contribuam para o desenvolvimento profissional e conseqüente melhoria no processo de ensino aprendizagem, (iii) a criação de comunidades profissionais que entendam a escola como um todo, de aprendizagem e reflexão constituindo-se como fator mobilizador de docentes e, provavelmente, potenciador do desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de

ensino, (iv) a assunção, de forma coletiva e responsável de um projeto comum, (v) a valorização e estímulo da participação nos cursos de formação contínua, com apresentação e reflexão posteriores na escola, no seu contexto e especificidades (vi) a diferenciação e valorização de exemplos de práticas colaborativas em contexto escolar com posterior divulgação e auto implicação das equipas de liderança na criação de espaços e tempos facilitadores da realização do trabalho colaborativo e no estabelecimento de expectativas.

O diretor aponta alguns obstáculos como a orgânica da escola, a resistência de muitos em mudar, a falta de tempo para discutir o essencial e o excesso de burocracia. No entanto, em tom crítico e referindo-se aos coordenadores de departamento, reitera que a discussão e partilha de experiências não tem a importância que deveria para os professores também devido à falta dessa visão na liderança por parte dos CD. Estas declarações evidenciam o papel que o diretor atribui às lideranças intermédias na valorização da aprendizagem conjunta com base na partilha e vai ao encontro do defendido por Silva (2010: 189-196) quando elenca alguns tópicos relativos a características e impactos de lideranças escolares consideradas marcantes (no sentido de serem reconhecidas positivamente e de forma duradoura) onde constam, entre outros, “apostar no trabalho colaborativo” e “trabalhar em equipa”. Sobre o trabalho colaborativo salienta que o mesmo implica o envolvimento de todos na busca conjunta de soluções, participação ativa na realização de tarefas e, se necessário delegação de competências. Uma vez que pressupõe a livre expressão de opiniões e uma adesão voluntária, cabe ao líder desencadear formas colaborativas de trabalho baseadas no “compromisso pessoal com os objetivos do grupo que ele próprio representa” (Silva, 2010: 196).

Evidenciamos a resposta do CD2 que afirma questionar frequentemente os docentes, durante as reuniões que preside, sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, acrescentando o facto de ter estado envolvida num projeto de supervisão pedagógica com outros docentes do departamento que integravam o mesmo conselho de turma. Considera que esta foi uma experiência enriquecedora e que se revelou numa mais-valia para os envolvidos.

Confirma-se que este projeto foi uma proposta deste coordenador, aprovada em conselho pedagógico e registada em ata da reunião de departamento, decorrida em dezembro. Tratou-se de um acompanhamento e observação de aulas entre dois docentes do DCSH, das disciplinas de geografia e filosofia, tendo como objetivo a melhoria de resultados partindo da partilha de experiências e discussão de práticas letivas. Pretendeu-se identificar e desenvolver estratégias no sentido de melhorar o comportamento de alguns alunos da turma que se revelavam

frequentemente perturbadores do normal funcionamento das aulas e condicionavam o aproveitamento do grupo.

Este mesmo coordenador, durante a entrevista, salientou várias vezes que, tendo em conta esta realidade escolar e o facto de os resultados ficarem aquém do pretendido, se considerou prioritária a intervenção em sala de aula tendo sido sugerida a supervisão pedagógica até pelo consultor externo, embora a mesma nunca tenha sido posta em prática no âmbito do TEIP.

Dos restantes coordenadores, o CD1 e o CD3 resignam-se a assumir a supervisão como medida a desenvolver perante a inexistência de melhorias significativas nos resultados não obstante a diversidade de ações desenvolvidas no pTEIP mas, aparentemente, sugerem-no mais porque reconhecem a necessidade de continuar a envidar esforços e não desistir do que propriamente por acreditarem ou valorizarem as suas potencialidades.

A este respeito parece-nos interessante constatar que um dos coordenadores, o CD3, se mostra bastante reticente nas vantagens da supervisão. Afirma categoricamente ter questionado o consultor externo nos seguintes termos: “se me provar por A mais B que, com a observação de aulas ou trabalho de pares como lhe quiser chamar, os alunos aprendem mais e melhor, eu sou a primeira pessoa a concordar com esse tipo de atividade...agora, fazer por fazer...”. Acrescenta que, na sua opinião, uma aula bem conseguida só é possível se tivermos em conta a parte científica, por isso não vislumbra grandes vantagens na observação de aulas entre professores de áreas científicas diferentes. Assim, este coordenador acaba por admitir que, a ser feita a supervisão pedagógica, será apenas por obrigação na medida em que não é encarada pela maioria dos docentes como potenciadora do sucesso. Esta posição remete-nos, novamente, para a opinião do diretor quando afirma existir alguma “falta de visão na liderança” designadamente no fomento da partilha de práticas e experiências pela supervisão. Se o próprio coordenador não valoriza este tipo de prática, como poderá mobilizar nesse sentido os professores que representa e coordena?

Também no estudo de Sanches e Dias (2015), o diretor da escola TEIP entrevistado salienta que, perante a necessidade sentida da monitorização do desempenho docente com vista ao sucesso, parecia predominar entre os professores uma cultura de resistência à mudança constatando que nem todos os coordenadores aceitavam pôr em prática as regras de supervisão. Este aspeto, na sua opinião, advinha do facto do trabalho dos professores ser ainda pautado por práticas tradicionais, acrescentando que nem sempre os CD cumprem a função de supervisão que lhes cabe. Neste contexto específico do estudo, o reforço da supervisão em sala de aula foi

entendido como uma forma de diretividade, uma imposição da direção que ocasionou divergências entre professores e diretor inviabilizando, nessa altura, a sua concretização.

De facto, nas observações efetuadas, da nossa parte foi também possível constatar esta posição e este ceticismo relativos à supervisão pedagógica na reunião de novembro do DL, coordenado pelo CD3, autor das declarações que já referimos, onde foi apresentado o plano de melhoria que incluiu, como sugestão, implementar a supervisão pedagógica. A maioria dos professores não demonstrou abertura surgindo, inclusive, várias críticas à operacionalização da medida considerando-a uma “perda de tempo”. Foi de imediato solicitado ao conselho pedagógico um esclarecimento mais detalhado sobre este assunto, designadamente, em que moldes decorreria, quem seriam os professores envolvidos e se existiriam horas destinadas ao desenvolvimento desse projeto.

Sanches (2009), num estudo realizado no sentido de identificar e confrontar as perceções dos professores sobre o que idealizam e o que acontece na prática, especificamente no que concerne à componente da colegialidade profissional, verificou um contraste significativo entre a idealidade e a realidade em itens como “alertar os colegas quando consideram que as práticas são menos corretas” (Sanches, 2009: 147), ou “debater abertamente pontos de vista divergentes”, ou ainda, “aprender uns com os outros mesmo quando estamos em desacordo” e aprender em conjunto “para sermos melhores profissionais”. Assim, embora os professores considerem a abertura entre colegas desejável, estas vertentes de convivência profissional tendem a não se verificar como práticas correntes nos quotidianos das escolas dos professores respondentes. Neste mesmo estudo, a autora considera que a constituição de comunidades de prática, que seja reconhecida, influente e espontânea, poderá “estar latente nos traços ideais do imaginário que os professores construíram da sua profissão”, no entanto, não faz parte do habitus da cultura docente, em parte devido à fragilidade, inconsistência e o caráter episódico da reflexividade entre pares bem como à dominância de práticas isoladas. A expressão de ideias tem lugar numa lógica de proximidade interpessoal e de convivialidade e, pelo facto dos laços profissionais se situarem mais no campo da idealidade e menos na prática, não se constituem práticas de liderança colegial sustentáveis.

Valorizar a supervisão pedagógica implica reconhecer o papel do professor, através da reflexão sobre a prática, na procura contínua do desenvolvimento e melhoria profissional. Lembramos que seis dos oito entrevistados, quando questionados sobre as razões que na sua opinião podem ser impeditivas do sucesso, apontam o contexto, quer em termos

socioeconómicos quer familiares onde sobressai a baixa escolaridade de muitos pais e encarregados de educação bem como ambientes familiares potenciadores de desmotivação, fraco envolvimento e desvalorização dos estudos por parte dos alunos. Estas respostas parecem estar de acordo com as obtidas no inquérito por questionário uma vez que, cerca de 91%, consideram o contexto socioeconómico importante ou muito importante no insucesso dos alunos e todos expressaram uma dessas opiniões no que diz respeito à falta de acompanhamento e orientação por parte dos pais e encarregados de educação.

A reunião do DE que decorreu em maio e por nós observada, teve como único ponto da ordem de trabalhos a apresentação de sugestões para o plano de melhoria. Estas deveriam ter em conta as recomendações da equipa de avaliação externa em algumas áreas de intervenção, designadamente, os fatores explicativos dos resultados com vista à melhoria. A este respeito registam-se alguns comentários/tópicos abordados que, em nossa opinião, demonstram claramente que muitos docentes consideram que a melhoria depende, essencialmente, de outros aspetos:

- Um docente afirma que a “escola não pode fazer mais nada” sendo necessário “trabalhar” os pais no sentido de valorizarem a escola, caso contrário, “não é possível melhorar”; acrescenta que muitos alunos pretendem apenas seguir o exemplo dos pais e procurar emprego fora do concelho, inclusive no estrangeiro e a escola é encarada por muitos como uma obrigação e sem importância;

- Apenas metade dos alunos se esforçam efetivamente para obter bons resultados, os restantes, por não terem objetivos, não se empenham;

- Os cursos profissionais vieram contribuir para que os comportamentos desadequados aumentassem acentuando-se a desvalorização da escola e do esforço;

- Falta valorizar os cursos profissionais direcionando para o ensino profissional os alunos com orientação vocacional e não por não terem aproveitamento no ensino regular. Estes são os que, geralmente, têm comportamentos desadequados e, juntos no mesmo grupo turma, dificultam em muito o trabalho do professor;

- Os alunos que ingressam no 7º ano de escolaridade nesta escola são os que restam de uma primeira seleção efetuada na escola básica do concelho que recruta os alunos que se destacam positivamente em termos de aproveitamento e comportamento “deixando os restantes para as turmas desta escola”;

- Vários docentes consideram que, tendo em conta que as metas não estão a ser atingidas em disciplinas como português e matemática, os professores responsáveis pela leção das mesmas é que deverão encontrar estratégias e dar sugestões. Advogam não ter competências para se manifestarem relativamente a práticas e conteúdos desenvolvidos por outros e consideram esse assunto do foro pessoal.

Esta última opinião parece ser corroborada pelo CD3 do DL quando na entrevista refere que “os professores demitem-se do que consideram não lhes dizer respeito...se estou a analisar os resultados de português, por exemplo, os restantes professores desligam”.

Também metade dos entrevistados fazem referência a aspetos relacionados com os alunos para justificar o insucesso, designadamente, falta de hábitos e métodos de estudo, comportamento desadequado, falta de empenhamento bem como ausência de ambições e objetivos. Da mesma forma, a quase totalidade dos inquiridos considera os alunos os principais responsáveis pelo seu insucesso nomeadamente devido à falta de estudo, interesse e motivação bem como à manifestação de fracas expectativas futuras. Guerra (2002) considera que esta “etiquetagem” feita ao aluno recorrendo à avaliação entendida como mecanismo de controlo é baseada numa explicação causal, frequentemente, arbitrária. “Se um aluno falha é porque não estuda, não é assíduo ou não tem capacidade suficiente. Perante esta conclusão o que deve ser feito é modificar o seu comportamento, o seu esforço e fazê-lo repetir, ou então, se a etapa não é obrigatória, desistir” (Guerra, 2002: 233). O autor alerta que o modo de entender a avaliação condiciona o processo de ensino-aprendizagem, devendo ser encarada como essencial na tomada de decisões e redefinições da prática a partir de uma reflexão e análise sistemáticas da atividade.

Esta assunção do aluno como sendo o principal responsável pelo insucesso, ficou patente durante as reuniões de departamento em que, na ordem de trabalhos, se inclui a análise dos resultados, em cada período. Nestes encontros, é possível constatar, por um lado, as razões que os docentes atribuem ao insucesso e, por outro, que estratégias são sugeridas no sentido de o diminuir. Também, na abordagem deste assunto, se tornaram evidentes modos distintos de ação por parte dos coordenadores bem como diferentes abordagens no que diz respeito à sua abrangência, profundidade e interação que despoletam.

No DCSH, na reunião observada em janeiro, foi feita uma análise pormenorizada dos resultados do primeiro período, por turma, ao mesmo tempo que eram solicitadas opiniões específicas sobre estes alunos bem como sugestões de melhoria por parte dos professores que

nelas lecionam. A abordagem deste coordenador distingue-se dos restantes em vários aspetos, de que salientamos alguns exemplos:

- procede a uma análise bastante pormenorizada dos resultados, por turma e por disciplina e, em alguns casos, compara com os obtidos no ano anterior;
- solicita aos professores dessas turmas, possíveis justificações e estratégias específicas de melhoria;
- procura opinião dos professores com melhores resultados solicitando exemplos de estratégias que considerem bem-sucedidas;
- questiona diretamente os professores e confronta opiniões dos docentes de departamento que lecionam nas mesmas turmas;
- solicita estratégias após uma breve caracterização da turma, com evidência em termos de “pontos fracos” e pontos fortes”;
- desenvolve continuamente um diálogo solicitando intervenção de todos;
- contribui continuamente para o debate dando a sua opinião a apelando à reflexão;
- evidenciam-se problemas nas turmas e são solicitadas opiniões sobre este assunto aos professores que aí lecionam;
- sugere a observação de aulas no sentido de encontrar práticas que se adequem, quando as opiniões sobre os mesmos alunos divergem
- propõe a observação mútua de aulas entre os docentes de geografia e filosofia, com posterior análise e reflexão conjunta, no sentido de minimizar a indisciplina (dificuldade evidenciada pelo docente de filosofia) e com vista ao sucesso;
- explora as diferentes perspetivas e modos de trabalhar, quando os professores discordam em alguns aspetos;
- questiona os docentes que lecionam a mesma disciplina no mesmo ano de escolaridade sobre se há trabalho conjunto, nomeadamente, no que respeita à preparação de aulas e instrumentos de avaliação apelando à importância e vantagens da partilha e cooperação;
- manifesta a sua concordância com muitas razões apontadas pelos professores para explicar o insucesso (nomeadamente, algumas características dos alunos como a falta de autonomia e estudo, heterogeneidade das turmas, pouca participação e motivação, pouco acompanhamento em casa e dificuldades na expressão escrita), mas salienta logo a seguir que não deve ser atribuída total responsabilidade ao que se passa exteriormente à sala de aula; acrescenta, ainda, que os professores devem contar, essencialmente, com

o trabalho que realizam nas aulas, desenvolver esforços para criar estratégias na tentativa de superar esses obstáculos e não desistir;

- considera importante estar atento à necessidade de antecipação do professor relativamente a alguns alunos que, em muitos casos, se insere em ambientes familiares complicados onde convivem com o desemprego e a separação dos pais, por exemplo, por isso, o trabalho em sala de aula é fundamental.

Para além destes aspetos, especificamente no que diz respeito aos projetos desenvolvidos na escola, o coordenador sublinha a existência em grande número, assumindo que alguns, talvez por falta de experiência, não surtiram o efeito desejado (por exemplo, “turma gira” no 7º ano de escolaridade). Na sua atuação, apela à reflexão e questionamento e à pertinência do encaminhamento dos alunos para ações como as aulas de apoio a exame e “procura-nos” uma vez que muitos não comparecem e incentiva à procura de formas de inverter esta situação. Em suma, o coordenador valoriza o trabalho em sala de aula como alternativa e apela à reflexão e à procura de formas de atuar.

Durante esta reunião são ainda feitas algumas considerações como o facto de, nos conselhos de turma, não haver reflexão sobre problemas e estratégias específicas dos alunos, a inexistência de tempo para partilha e reflexão entre professores do mesmo grupo disciplinar e falta de disponibilidade para desenvolver trabalho em equipa. A este propósito, lembramos que cerca de 44% dos professores inquiridos afirmam que a planificação e elaboração de materiais bem como a partilha de atividades têm essencialmente lugar ao nível do grupo disciplinar.

A abordagem deste coordenador assume um carácter mais abrangente em termos de tópicos discutidos valorizando claramente a participação e contributo de todos na discussão. Recordamos que este foi o único coordenador que considerou que as reuniões de departamento poderiam contribuir para a formação docente. Embora presentemente esta prática não seja comum, atestou que no passado disponibilizava alguns textos com relevância didático-pedagógica, mas interessantes para leitura e posterior discussão no grupo. A este respeito deu inclusive vários exemplos:

(...) o texto do ensinar e do aprender, de Santos Guerra, em resumo, num congresso, um pedagogo diz que tinha ensinado um cão a fazer variadas coisas quando quis demonstrar, o cão não fez nada do que o pedagogo lhe solicitou... a justificação utilizada foi a de que tinha ensinado o cão, este é que não tinha aprendido. Também para refletir sobre o facto de nos dedicarmos ao aluno médio e

menosprezarmos algumas capacidades que os alunos têm, fui buscar a história do pato que não sabia voar... enfim, considero que estes momentos são importantes

(CD3)

Na reunião decorrida em fevereiro, observada nos DMCE e DE, foi possível constatar abordagens bem distintas do coordenador do DCSH. Note-se que na ordem de trabalhos consta a análise dos resultados dos cursos profissionais, não tendo ocorrido análise e reflexão nem surgido sugestões assinaláveis visando a melhoria dos resultados. No DE destacam-se os seguintes comentários e/ou aspetos evidenciados:

-constata-se que o insucesso se reduz à existência de alguns módulos em atraso, e destes, poucos são relativos às disciplinas lecionadas por professores deste departamento, aspeto, na opinião de alguns, justificado pela preferência manifestada pelos alunos no que diz respeito ao ensino artístico e prático que apresentam muitas dificuldades na componente teórica;

-os módulos em atraso, nomeadamente na disciplina de educação física, devem-se à falta de assiduidade, não participação nas atividades e muitas dificuldades na recolha e tratamento de informação aquando da elaboração de trabalhos de pesquisa.

Já na reunião do DMCE, também observada em fevereiro, estabeleceu-se um diálogo entre os professores em torno, essencialmente, das médias das classificações internas e externas em algumas disciplinas. Constata-se, por exemplo, que classificações internas nas disciplinas deste departamento são, geralmente, superiores às obtidas nas disciplinas de geografia e história, do DCSH. Embora se tratem de disciplinas e alunos distintos, o coordenador lembrou que todos estão inseridos no mesmo contexto socioeconómico e questionou sobre a possibilidade das classificações estarem, de alguma forma, inflacionadas e sugeriu rigor na avaliação. Os comentários não são acompanhados de propostas de melhoria embora se incida na importância das aulas de apoio, no esclarecimento de dúvidas nas aulas e, se necessário, a revisão de alguns conteúdos.

Salientamos que na ata da reunião de fevereiro do DL, com a mesma ordem de trabalhos, ficou registada uma reflexão dos professores do departamento no que diz respeito às metas TEIP para os exames nacionais e estratégias a implementar. Consideram “que estão a ser desenvolvidos todos os esforços nesse sentido”, sugerindo um acompanhamento mais individualizado, reforço da motivação e realização de tarefas mais diferenciadas. Na reunião que decorreu em abril, no DL, e que incluiu na ordem de trabalhos a análise dos resultados do segundo período, destacamos alguns tópicos abordados e interações registadas que, a nosso ver,

apontam para alguma resignação dos professores em relação aos resultados bem como uma subvalorização do seu papel na melhoria.

O coordenador estabelece um diálogo com os presentes em torno dos cursos profissionais, onde se menciona que os módulos em atraso são justificados pela falta de trabalho, dificuldades dos alunos na expressão oral e escrita, lacunas ao nível das competências básicas, falta de assiduidade e empenho bem como comportamentos desadequados. Por outro lado, muitos dos encarregados de educação não acompanham o percurso dos seus educandos, por vezes, colocam em dúvida o professor quando são alertados para os comportamentos inadequados dos educandos e praticamente não se envolvem nas atividades para as quais são convidados.

O coordenador lembra o investimento significativo na melhoria dos resultados e tenta que os professores apontem estratégias na tentativa de superar o insucesso. Estes consideram “estar a fazer tudo o que é possível e que as metas são, em alguns casos, praticamente impossíveis de alcançar” uma vez que foram definidas com base em resultados de anos anteriores, referentes a outros alunos e desajustados da realidade atual.

O coordenador questiona se os docentes estão a desenvolver o trabalho de diferenciação pedagógica e solicitou sugestões nesse âmbito, sendo destacada a realização de testes diferenciados para os alunos com mais dificuldades em termos de cotação e valorização de conteúdos. No entanto, alguns docentes mostraram-se discordantes desta prática argumentando com o facto dos bons alunos ficarem em desvantagem e de nem sempre os outros colegas da turma reagirem adequadamente nestas situações. O coordenador considera ser uma estratégia que deveria ter sido pensada e implementada desde o início do ano e com conhecimento e autorização dos encarregados de educação considerando-a, neste momento, extemporânea. Finalmente, decidiu-se valorizar o “trabalho para casa” (TPC) ou o trabalho realizado em aula, admitindo os professores que os resultados são fracos mas sentem-se impotentes para modificar a situação.

Na reunião referente a análise dos resultados do segundo período letivo no DCSH houve, uma vez mais, debate de ideias centradas na análise reflexiva e resolução dos problemas detetados. Evidenciaremos, agora, como algumas questões/preocupações foram abordadas e discutidas na reunião.

Como os resultados nas turmas dos cursos profissionais se relacionam com a indisciplina e risco de abandono, o coordenador incentiva a criação e concretização de estratégias no sentido de colmatar esses problemas. Perante os resultados menos conseguidos nos testes intermédios

o coordenador questiona a possibilidade de terminar o programa mais cedo nessas disciplinas dedicando-se à preparação para exame e sugere uma abordagem menos intensiva de alguns conteúdos. Sobre a assiduidade dos alunos nas aulas de apoio é perguntado à docente responsável se já conversou com os encarregados de educação sobre esse assunto. Quando os docentes comentam a postura desadequada dos alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade, levando a uma interrupção contínua das atividades desenvolvidas em sala de aula, o coordenador refere que vai propor que, nestas turmas iniciantes do 3º ciclo do ensino básico, as primeiras duas semanas do início do ano sejam direcionadas para o “saber ser e estar na sala de aula e regras de comportamento”.

Foi dado um grande destaque à importância do trabalho colaborativo que, segundo o coordenador, deveria existir no conselho de turma. Os professores que o constituem, por um lado, deveriam ter uma atuação concertada no que respeita às regras de comportamento e, por outro, deveria constituir-se um local privilegiado na tomada de decisões, na discussão e partilha de problemas e estratégias dado ser o grupo de professor que melhor conhece aquele grupo específico de alunos. No entanto, o que acontece é que essas reuniões são realizadas “a correr” e sem haver qualquer debate nesse sentido. Os professores acrescentam que, por vezes, há estratégias que resultam e poderiam ser partilhadas.

Perante o comentário de um docente sobre os comportamentos e tipo de linguagem dos alunos que são o reflexo do dia-a-dia em casa, salientando contextos familiares frágeis, o coordenador lembra que a conjuntura e o contexto exigem à instituição ainda mais, nomeadamente, na prevenção do abandono e na procura de mecanismos de inclusão. Chama, ainda, a atenção para o facto de não se tratar todos os alunos como se fossem iguais e valorizar o que cada um sabe. Em continuação, uma docente considera importante refletir sobre o facto de os alunos que atualmente frequentam o 9º ano de escolaridade, embora com a diversidade de apoios e ações disponibilizados, não apresentarem os resultados que seria de esperar. Lembra que a escola é TEIP nos últimos três anos mas que isso não se reflete em termos de melhoria e acrescenta que, na sua opinião, a continuidade dos projetos deve ser muito bem pensada, pelo menos nos moldes em que atualmente se desenvolvem.

Um dos problemas levantados na reunião prende-se com a falta de tempo para reuniões entre professores do mesmo grupo disciplinar para refletir e definir estratégias. O coordenador apela à colaboração e divisão de tarefas e salienta a partilha de materiais como planificações, fichas e testes entre docentes, disponibilizando mais algum tempo para discussão sobre práticas

em sala de aula. Refere, também, a questão da desmotivação do aluno que, muitas vezes, se relaciona com os maus resultados nos testes de avaliação. Na sua opinião pode tornar-se um ciclo vicioso na medida em que, mesmo quando existe esforço por parte do aluno, a obtenção de maus resultados nos primeiros testes levam à assunção de que o trabalho não compensa, gerando desmotivação e menos esforço que, por sua vez, conduzem a resultados ainda menos positivos. Considera importante incentivar técnicas de avaliação formativa e definir estratégias de incentivo e motivação, valorizando e evidenciando o que o aluno é capaz.

Um docente alerta para a necessidade de criar estratégias de orientação e envolvimento dos alunos nas tarefas bem como no desenvolvimento do trabalho autonomamente e sublinha que falta aos professores, claramente, trabalhar em grupo, em equipa. Conclui, salientando que com os apoios disponibilizados aos alunos já se provou que, na maior parte das situações, não surtem o efeito desejado, sendo necessário “apoiar os professores”, dando-lhe condições e mostrando as vantagens do trabalho em equipa na resolução de problemas e no desenvolvimento de estratégias que levem os alunos a trabalhar. O mesmo docente refere que falta também envolver os professores nos projetos. O coordenador concorda com este facto e interroga sobre como mudar a situação. É sugerido pelos professores repensar estratégias para acompanhamento dos projetos, reuniões de equipas multidisciplinares, melhorar a reflexão no conselho de turma evitando respostas repetitivas e estandardizadas para resolução de problemas, sem ter em conta que o que resulta com um grupo de alunos pode não resultar com outro.

A postura evidenciada pelo CD2, coordenador do DCSH, quando preside às reuniões é corroborada na entrevista, ao afirmar que os fatores externos não constituem as principais razões do insucesso mas sim a sala de aula, local onde se deverão desenvolver todos os esforços para que os alunos aprendam e evoluam. É um processo que exige articulação, nomeadamente, em certos casos que o justifiquem, com técnicos de ação social.

O CD3 admite que o mais importante é não desistir e, se necessário, recorrer à supervisão pedagógica que considera fazer mais sentido entre professores da mesma disciplina. Para tal adianta ser importante existir uma relação aberta e objetiva entre colegas, que deverão demonstrar capacidade de crítica construtiva, colaboração e aprendizagem mútua.

Parece haver uma aproximação entre as opiniões do diretor, o elemento dos SPO e o CD2 uma vez que consideram essencial para o sucesso o envolvimento docente e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Para o CD2, o contexto difícil, embora determinante em muitos

aspectos, acresce responsabilidade à escola e torna mais desafiante o trabalho do professor que deverá ser conhecedor das situações e procurar soluções com “entusiasmo e proximidade”. O elemento dos SPO reconhece as dificuldades do trabalho do professor mas considera ser possível trabalhar a motivação e contribuir para criar mais expectativas nestes alunos. Entretanto, nas respostas ao questionário, um terço dos respondentes não considera que práticas docentes inadequadas possam contribuir para explicar o insucesso dos alunos.

No que diz respeito ao papel do professor no desempenho escolar, todos os coordenadores são da opinião que o professor é preponderante no sucesso do aluno, contudo, esta postura não tem reflexos na posição manifestada relativamente à supervisão pedagógica ou à reflexão sobre a prática ou mesmo na definição de estratégias conducentes à melhoria dos resultados e processos educativos.

A este respeito, nas reuniões observadas, a reflexão sobre os resultados incide essencialmente na apresentação e análise estatística dos mesmos. No que concerne às estratégias, no DL, os professores várias vezes salientam considerar que estão a ser desenvolvidos todos os esforços da sua parte e as sugestões incidem basicamente no reforço da motivação, acompanhamento mais individualizado, diferenciação, tutorias e trabalho colaborativo entre professores da mesma disciplina inclusive para analisar de forma mais aprofundada os resultados. No DMCE, ficou definido que, no ano letivo seguinte, deveriam ser definidas estratégias em conselho de turma, designadamente a supervisão pedagógica, trabalhar de forma mais diferenciada com os alunos com mais dificuldades, sugerem-se tutorias, elaboração de horários de estudo e diversificação dos elementos de avaliação. No DE apenas se sugere a abertura de um curso científico-humanístico de artes visuais. Neste departamento, no âmbito do relatório de avaliação externa e após solicitação de propostas de melhoria resultantes da avaliação externa sugerem-se palestras com antigos alunos da escola com sucesso académico e/ou profissional; alteração de estratégias por parte dos professores das disciplinas onde os resultados são menos bons; valorização do ensino profissional com criação de condições para um efetivo ensino prático e alteração dos critérios de avaliação.

Quando, no final do ano letivo, a pedido do CP são solicitadas sugestões relativas a formas de melhorar o trabalho em sala de aula, no sentido da melhoria dos resultados, no DL, as mesmas prenderam-se, essencialmente, com o decurso das aulas preferencialmente no período da manhã e a melhoria das condições em sala de aula (espaço e material apropriados). Nenhuma

sugestão se prendeu, especificamente, com a prática letiva ou formas de trabalhar por parte dos professores.

No DMCE, reunião também observada no final do ano letivo, o coordenador levanta algumas questões para reflexão, nomeadamente: como definir se o comportamento de uma turma é bom referindo-se ao facto de, na maior parte das turmas do ensino básico, ser pouco satisfatório. Destaca, ainda, que os alunos que frequentam esta escola nos últimos três anos, são os que no secundário (a partir do 10º ano de escolaridade) têm postura menos adequada relativamente aos que vêm da escola básica. Interroga se este facto não estará relacionado com a forma como os professores lidam com as situações e se não existirá uma certa resistência à mudança por parte dos docentes desta escola. Vários professores discordam e o coordenador refere que é apenas para cada um refletir.

Do exposto é possível constatar que as estratégias sugeridas no que diz respeito a sala de aula prendem-se essencialmente com formas de avaliar e diferenciar, acompanhamento mais individualizado, tutorias e melhores condições de trabalho. Repare-se que apenas no DCSH teve lugar a discussão efetiva de práticas (até pelo projeto de supervisão que desenvolveram) e, nos restantes departamentos a observação de aulas, embora com alguma resistência e muitas dúvidas, foi aceite ser discutida a sua aplicação no ano seguinte.

Sintetizando, a respeito do papel do professor no sucesso educativo, vários coordenadores referem a importância dos docentes se encontrarem motivados e, mesmo nas situações mais difíceis, não desistir. Por sua vez, o diretor salienta a importância da motivação mas no que respeita aos alunos cabendo ao professor o papel de motivar. Acrescenta que o desafio se afigura maior nesta altura em que os alunos permanecem mais tempo na escola, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, circunstância que não foi acompanhada pelas necessárias adaptações por parte dos professores no que respeita à sua forma de trabalhar.

O coordenador do TEIP direciona a sua resposta para o que considera serem metas irrealistas as que foram definidas no projeto TEIP. Este aspeto leva a que alguns docentes desistam perante os objetivos que consideram inatingíveis. Por outro lado, a burocracia também representa um obstáculo, dado o tempo despendido com assuntos sem importância. No que concerne à sala de aula, considera pertinente questionar, por exemplo, “porque é que perante os mesmos alunos alguns colegas têm sucesso ou menos indisciplina e outros não”, procurando aprender uns com os outros e partilhar. Esta partilha é também salientada pelo CD4, que acrescenta ser importante a colaboração e responsabilização.

Parece-nos, assim, que as vantagens da colaboração só se tornarão evidentes quando a mesma for posta em prática.

Conclusões

Tendo por referência os objetivos previamente delineados, iniciamos o capítulo elencando as principais conclusões relativas à opinião dos docentes sobre o papel dos departamentos curriculares bem como as funções do coordenador e características julgadas pertinentes no desempenho do cargo. Posteriormente, focar-nos-emos na ação e importância dos departamentos curriculares no contexto da escola TEIP onde decorreu o estudo, com destaque para os projetos em desenvolvimento para, de seguida, destacarmos algumas práticas dos coordenadores que possam ser consideradas potenciadoras da formação de comunidades de aprendizagem profissional.

1. Identificar as perceções dos professores da escola em estudo sobre as lideranças intermédias, em particular, no que diz respeito aos processos comunicacionais e de decisão

Da análise dos dados recolhidos nas entrevistas e questionários, destacamos as principais opiniões expressas pelos docentes no que respeita ao papel dos departamentos curriculares bem como às funções do seu coordenador aliadas às características julgadas pertinentes para o desempenho do cargo.

(a) Papel dos departamentos e funções e importância atribuídas ao coordenador de departamento

Os inquiridos consideram que as três ações mais importantes, que se enquadram no âmbito da responsabilidade dos DC e definidas nos documentos estruturantes da escola, incluem a promoção do trabalho colaborativo, a promoção de reflexões e a colaboração com o conselho pedagógico e direção, no sentido de assegurar a articulação da ação educativa. Para mais de dois terços dos inquiridos por questionário, as ações de acompanhamento do trabalho dos docentes e a supervisão não são consideradas importantes nos DC.

Quanto às funções atribuídas aos coordenadores destaca-se, tanto nas entrevistas como nos questionários, o papel de articulação educativa entre as diferentes estruturas educativas com particular destaque na transmissão de informações. A respeito das funções que

o coordenador deverá desempenhar, são assinalados por parte dos entrevistados, a título de exemplo, a cooperação na procura de medidas de implementação para a melhoria dos resultados, bem como a planificação de atividades. Dois dos coordenadores fazem referência à promoção de práticas reflexivas e outro destaca a liderança e preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes que integram o seu departamento, no sentido da melhoria das aprendizagens.

Os quatro coordenadores entrevistados consideram essencial a existência do cargo que ocupam assumindo, como um dos principais obstáculos, o envolvimento e participação de todos na tomada de decisões.

(b) Caraterísticas relevantes no desempenho do cargo de coordenador de departamento

Tendo por referência as caraterísticas consideradas importantes no desempenho do cargo, nas respostas obtidas nos inquéritos por questionário, destaca-se um conjunto de capacidades pessoais como a gestão de conflitos, a tomada de decisões, a facilidade de comunicação e relacionamento e a capacidade de mobilização e implementação de processos participativos. O estímulo à participação foi também valorizado nas entrevistas bem como a comunicação e a capacidade de liderança.

Todos os entrevistados consideram a capacidade de liderança uma caraterística muito importante no desempenho do cargo. Os docentes, por sua vez, esperam que o coordenador seja capaz de tomar decisões, resolver problemas e gerir conflitos, mas não isoladamente uma vez que consideram importante a sua ação no sentido de envolver os membros do departamento na participação, trabalho colaborativo e tomada de decisões.

O fomento do trabalho colaborativo foi também valorizado pela quase totalidade dos inquiridos por questionário, o que não aconteceu com o tempo de serviço e a formação específica para o cargo que foram desvalorizados por estes docentes.

2. Analisar práticas de liderança nos vários departamentos curriculares da escola na relação com o desenvolvimento de projetos

Focamos agora a nossa conclusão nas práticas correntes nos departamentos curriculares, especialmente sobre a pertinência das reuniões de departamento, as ações/temáticas predominantes e eventuais formas de as rentabilizar.

Centramo-nos, em seguida, nos projetos desenvolvidos no âmbito do TEIP e na condição TEIP como fator impulsionador da mudança com particular ênfase no papel dos DC nesse processo.

(a) Pertinência e temas dominantes nas reuniões de departamento

As reuniões são consideradas importantes por possibilitarem diálogo, partilha e expressão de opiniões ou sugestões. Contudo, são evidenciadas dificuldades e entraves à realização do trabalho nos DC, designadamente, a referência ao elevado número de docentes e conjunto de grupos disciplinares diversificados e com interesses e sensibilidades também diversas. Dois coordenadores enfatizam a importância das reuniões no sentido de possibilitarem a reflexão.

Quanto às ações predominantes nas reuniões dos departamentos destaca-se, na opinião de todos os entrevistados, a transmissão de informações, ideia também partilhada pela quase totalidade dos docentes inquiridos por questionário. Destes, salientam-se, ainda, a análise dos resultados dos alunos bem como a reflexão sobre situações importantes na vida da escola. Da observação de reuniões e análise de atas dos quatro departamentos foi possível constatar que cerca de metade dos tópicos abordados são referentes a informações do conselho pedagógico, nomeadamente, as relativas aos resultados e respetiva análise bem como as relacionadas com documentos orientadores, atividades, constituição de grupos de trabalho, propostas de melhoria e a operacionalização do pTEIP.

A adequação dos objetivos do projeto TEIP bem como o envolvimento dos docentes na resolução de problemas são dois aspetos também considerados prática comum do coordenador de departamento por mais de 70% dos pelos docentes. Por diversas vezes, a pedido do conselho pedagógico, foram solicitadas sugestões aos departamentos não apenas sobre a operacionalização dos projetos mas também sobre estratégias de melhoria. Em várias reuniões

e entrevistas realizadas, comentou-se o facto das metas estipuladas estarem desadequadas à realidade e que os objetivos deveriam ser repensados.

Um dos CD assinala a partilha de práticas e experiências e outro faz referência à reflexão sobre as práticas e os resultados dos alunos, bem como à definição de estratégias de melhoria em sala de aula como sendo aspetos recorrentes nas reuniões. Na mesma linha, dois terços dos docentes inquiridos por questionário consideram que a reflexão sobre as práticas educativas seja comum nas reuniões de departamento. Constata-se ser no DCSH onde a partilha de experiências foi mais evidenciada. Cerca de 28% das intervenções foram nesse sentido, valor que se destaca se tivermos em conta que, nos DL e DE, as sugestões de melhoria constituem cerca de 10% das intervenções e no DE apenas 4%.

Para mais de dois terços dos inquiridos por questionário, foram práticas frequentes do coordenador do seu departamento, durante o ano letivo em questão, a promoção tanto da comunicação entre professores como de um clima relacional construtivo. O facto da escola ser considerada TEIP, na opinião de vários entrevistados, levou ao questionamento, à procura de respostas no sentido da melhoria.

(b) A escola como TEIP e o projeto TEIP como impulsionador da mudança

O contexto socioeconómico desfavorecido e os fracos resultados dos alunos estiveram na base da intervenção nesta escola como TEIP.

Para os entrevistados, o consultor TEIP assume funções de orientação, “amigo crítico”, apoio na elaboração e reformulação de relatórios bem como sugestões no que respeita à formação. A este respeito, todos os coordenadores fazem referência à sugestão, por parte do consultor externo da supervisão pedagógica como medida de intervenção na sala de aula, de carácter prioritário. Para cerca de dois terços dos docentes, as responsabilidades do consultor TEIP incluíram a promoção da reflexão sobre o insucesso e estratégias para a sua diminuição.

Quando os entrevistados são questionados sobre os fatores que, na sua opinião, impulsionam a mudança numa escola, o professor monTEIP aponta o clima de escola e a capacidade de organização como aspetos a ter em conta. Dois coordenadores focam a sua resposta na motivação e envolvimento dos alunos e EE, considerados essenciais na obtenção de resultados. Outro CD acrescenta a intenção de mudar por parte dos docentes no que respeita às

práticas docentes e ao que designa por “reflexão colaborativa”. Um outro CD coloca os professores como agentes principais na mudança considerando-a inevitável.

As mudanças específicas decorrentes do facto de estarmos em presença de um TEIP incluem, na maioria das respostas dos entrevistados, o incremento dos recursos físicos e humanos bem como o desenvolvimento de novos projetos. Na mesma linha, para a maioria dos professores que responderam aos questionários a mudança mais evidente consistiu na disponibilização de mais apoios (sociais, físicos e humanos). No âmbito do trabalho docente, além da reflexão sobre os resultados dos alunos e os problemas de natureza disciplinar, destaca-se a pressão para atingir as metas e o encaminhamento dos alunos para diferentes ações. Nas diversas reuniões observadas, os resultados e esse tipo de problemas foram, efetivamente, assuntos abordados ao longo do ano sendo, também, possível constatar momentos com evidente destaque para o cumprimento das metas. O convite à reflexão, designadamente sobre os aspetos positivos e negativos das atividades desenvolvidas, foi um aspeto mencionado por quatro entrevistados e a maioria dos inquiridos por questionário.

De forma espontânea todos os entrevistados referem que, não obstante os recursos disponibilizados, não se conseguiram melhorias significativas nos resultados educativos dos alunos. São apontados vários entraves à consecução deste objetivo, realçando-se a falta de intervenção ao nível da prática docente em sala de aula. O diretor por nós entrevistado acrescenta o facto de muitos docentes defenderem a ideia de que o problema está sistematicamente do lado do aluno não assumindo a necessidade de mudança nas práticas

Ainda sobre consequências da escola ser TEIP, a maioria dos inquiridos faz referência à promoção do trabalho colaborativo e assinala um trabalho burocrático acrescido e o aumento do número de reuniões.

(c) Projetos desenvolvidos na escola

No que concerne aos projetos selecionados no âmbito do TEIP e desenvolvidos na escola, para a maioria dos inquiridos por questionário, a sua seleção esteve a cargo de uma equipa designada para o efeito e partiu da análise dos resultados dos alunos do ano anterior. Quanto às entrevistas, dois coordenadores e o representante dos SPO referem ter integrado a equipa de trabalho para elaboração do projeto TEIP e que o mesmo teve por base um diagnóstico tendo em conta os resultados dos últimos anos, com identificação dos principais problemas e

priorização das áreas de melhoria. Mediante esta base de trabalho definiram-se metas e ações a desenvolver com vista à consecução dos objetivos traçados; a seleção específica dos projetos teve em conta algumas experiências levadas a cabo em outras escolas bem como a opinião dos membros da referida equipa.

No que concerne à divulgação do projeto TEIP todos os entrevistados referem a existência de reuniões (algumas por nós observadas) com esse fim bem como a disponibilização de toda a informação via *email* e na página da escola. Na sua entrevista, o diretor refere que considerou pertinente a realização de várias sessões de esclarecimento e divulgação das metas a atingir por existirem desconhecimento e dúvidas. Na opinião de dois terços dos professores, existiu o reforço do trabalho colaborativo como consequência do TEIP, pelo menos no que respeita a alguns objetivos traçados.

(d) Envolvimento docente e dificuldades evidenciadas

A falta de envolvimento docente em vários projetos e a desvalorização das eventuais potencialidades dessa participação, quer para o sucesso dos alunos quer para o desenvolvimento profissional, são reconhecidos por parte de alguns entrevistados. Os principais obstáculos ao envolvimento dos docentes prendem-se com os seguintes aspetos:

- (i) Dificuldade por parte de alguns em trabalhar em conjunto e refletir coletivamente sobre alternativas, recorrendo, muitas vezes, à crítica fácil em vez de construtiva. Quando são solicitados em reuniões de departamento sugestões de melhoria nomeadamente no que respeita aos projetos desenvolvidos, embora com algumas exceções, as intervenções prendem-se essencialmente com preocupações de caráter funcional ou prático principalmente quando implicam procedimentos a que os docentes não estavam habituados ou alteração de rotinas;
- (ii) Para cerca de 70% destes inquiridos as principais dificuldades na operacionalização e desenvolvimento dos projetos prendem-se com a falta de envolvimento dos pais e EE no projeto (opinião evidenciada em várias reuniões observadas); o reduzido tempo disponibilizado para reflexão; a participação, em simultâneo, em vários projetos e a dificuldade em conciliar horários entre professores;
- (iii) Outras dificuldades sentidas no desenvolvimento dos projetos, na opinião dos entrevistados, incluíram a desvalorização do projeto TEIP e a assunção de que o

insucesso se deve essencialmente aos alunos por evidenciarem falta de estudo, hábitos e métodos de trabalho e empenho, considerando que só existirá melhoria se forem estes a mudar. Por sua vez o diretor considera fundamental que cada docente se interrogue acerca das razões, apesar dos apoios e dos recursos, para os resultados continuarem muito aquém do esperado, questionando o papel de cada um e as práticas desempenhadas;

- (iv) A resistência à supervisão pedagógica por pares, justificada por ser entendida por muitos docentes como invasão da privacidade pedagógica e considerada como um retrocesso ou um espartilho na profissão, inviabilizou a mudança de algumas práticas e, conseqüentemente, a melhoria. Lembramos que cerca de metade dos professores inquiridos concorda existir inibição na partilha/exposição de dificuldades profissionais;
- (v) Na mesma linha, o diretor considera que os docentes, ao manterem inalterada a forma de trabalhar, não procuram a mudança e que esta acaba por ser encarada como uma obrigação sem existir uma reflexão cuidada e sem ser julgada necessária e até inevitável. Também 44% dos professores concorda que a “resistência à mudança” por parte dos docentes possa ser uma dificuldade na operacionalização e desenvolvimento de ações de melhoria;
- (vi) Alguns entrevistados acrescentam a falta de diálogo entre os professores e referem não existir ainda uma cultura de trabalho em grupo, de trabalho cooperativo. Entre 40 a 43% dos docentes questionados consideram que a falta de hábito docente em partilhar ideias e a dificuldade em articular a teoria e a prática não facilitam a operacionalização e desenvolvimento de projetos;
- (vii) Os docentes salientam a necessidade de mais tempo disponível para questionamento, reflexão e mais trabalho colaborativo. Acrescentam o demasiado tempo despendido na construção de documentos e relatórios sem haver lugar para a partilha sobre práticas, dificuldades sentidas em sala de aula e formas de intervir;
- (viii) A maioria dos entrevistados considera que as implicações dos projetos na prática docente foram praticamente inexistentes. Os CD assumem que o cerne da questão está na sala de aula, na reflexão e aprendizagem com os pares assumindo que, cada vez mais, parece ser esse o caminho a percorrer no futuro.

3. Compreender o contributo das práticas de liderança dos coordenadores de departamento para formação de uma CAP

Centramo-nos agora na prática docente tentando concluir se, por um lado, a mesma se constitui como foco de diálogo e reflexão nas reuniões e, por outro, se existem repercussões do trabalho dos departamentos ao nível da sala de aula. Posteriormente sintetizamos a opinião dos professores sobre a importância da aprendizagem com a prática, para o sucesso dos alunos e desenvolvimento profissional docente e concluímos elencando alguns entraves à aprendizagem com a prática.

(a) O trabalho dos DC e a prática docente

A maioria dos entrevistados considera serem praticamente inexistentes as repercussões do trabalho dos departamentos na prática docente. As principais razões que, na opinião destes docentes, o justificam prendem-se com os seguintes aspetos: a diversidade de grupos disciplinares que compõem os departamentos é apontada como impeditivo de uma intervenção na prática docente. Os obstáculos apontados prendem-se, essencialmente, com as condições de trabalho docente, especificamente no que diz respeito à falta de tempo disponível quer nas reuniões de departamento quer no agendamento de outros encontros;

A respeito da discussão de práticas e partilha de experiências vários coordenadores admitem que as conversas entre professores, dentro e fora das reuniões de departamento e mesmo entre docentes que lecionam a mesma disciplina sejam sobretudo “superficiais” incidindo, por exemplo, no ponto de situação sobre o cumprimento das planificações ou na calendarização dos testes. O diretor aponta alguns obstáculos como a orgânica da escola, a resistência de muitos em mudar, a falta de tempo para discutir o essencial e o excesso de burocracia, no entanto, em tom crítico e referindo-se aos coordenadores de departamento, reitera que a discussão e partilha de experiências não tem a importância que deveria ter para os professores, em parte, pela falta dessa visão na liderança intermédia;

Quando os docentes são inquiridos sobre a existência de outros momentos para discussão de assuntos relacionados com a sala de aula, mais uma vez, são apontados constrangimentos como o excesso de trabalho burocrático, a dificuldade em agendar reuniões pós-laborais (muitos professores residem longe) e a inexistência de horário comum entre vários docentes. Em geral,

os professores não valorizam o trabalho em equipa na resolução de problemas e no desenvolvimento de estratégias que levem os alunos a trabalhar.

Parece-nos ainda pertinente destacar que, nas reuniões que observamos no DCSH, foram questionados vários aspetos a respeito da prática docente registando-se, por parte do coordenador, um apelo constante à reflexão e partilha entre pares bem como um constante incentivo à participação.

A respeito da supervisão entre pares, é de salientar que, na reunião decorrida em maio, nos DC, é solicitada a opinião dos docentes sobre o desenvolvimento de um projeto nesse âmbito no sentido de colmatar um “ponto fraco” assinalado no relatório de avaliação externa. Sobressai, nos diferentes departamentos, a relutância em participar no mesmo e a preocupação com o acréscimo de burocracia e dificuldades na operacionalização, à exceção do DCSH, onde não questionam a sua pertinência e as preocupações prendem-se, sobretudo, com os moldes em que deverá ocorrer. A posição dos restantes coordenadores remete-nos, novamente, para a opinião do diretor quando afirma existir alguma “falta de visão na liderança” designadamente no fomento da partilha de práticas e experiências pela supervisão.

Salientamos, ainda, a posição de um dos CD, que, mais do que valorizar e incentivar a supervisão pedagógica, por iniciativa própria a colocou em prática e evidenciou as suas potencialidades na procura contínua do desenvolvimento e melhoria profissional levando, portanto, outros a agir nesse sentido. Tendo em conta os dados recolhidos parece-nos que este CD se destaca nesse sentido, evidenciando capacidade de promoção de processos de interação.

(b) Fatores impeditivos do sucesso e o papel do professor

As principais razões que, na opinião destes docentes, podem ser impeditivas do sucesso são o contexto e os alunos. No que diz respeito ao contexto (apontado por seis dos oito entrevistados), quer em termos socioeconómicos quer familiares, sobressai a baixa escolaridade de muitos pais e EE bem como ambientes familiares potenciadores de desmotivação, fraco envolvimento e desvalorização dos estudos por parte dos alunos. Também a quase totalidade dos docentes que responderam ao questionário consideram o contexto socioeconómico e a falta de acompanhamento e orientação por parte dos pais e EE importante ou muito importante no insucesso dos alunos.

Em relação ao desempenho escolar dos alunos, observamos, como recomendação da avaliação externa, uma reflexão sobre fatores explicativos dos resultados, onde as opiniões dos docentes se prenderam, essencialmente com a desvalorização da escola por parte dos alunos, na falta de objetivos e ambição pessoais dos discentes, falta de empenho e desvalorização do esforço e dos bons resultados, muito por influência dos alunos que frequentam os cursos profissionais. Nas disciplinas onde se verifica maior insucesso, os docentes responsáveis pela sua lecionação são responsabilizados por vários docentes relativamente à procura de soluções para essa situação.

Esta assunção do aluno como sendo o principal responsável pelo insucesso ficou patente durante as reuniões de departamento em que, na ordem de trabalhos, se inclui a análise dos resultados, em cada período. Neste âmbito destacamos a opinião do CD2 ao afirmar que os fatores externos não constituem as principais razões do insucesso mas sim a sala de aula, local onde se deverão desenvolver todos os esforços para que os alunos aprendam e evoluam. Esta postura é corroborada pela atuação deste coordenador nas reuniões de departamento observadas, pautando a sua ação pelo rigor, incentivo ao diálogo e confronto de estratégias, possibilitando a reflexão, a colaboração, a divisão de tarefas e a procura de estratégias e modos de atuação do professor em sala de aula face aos problemas detetados e tendo em conta a especificidade das turmas.

Ao assumir a centralidade da prática docente no sucesso educativo, valorizando a sua reflexão nas reuniões de departamento e estimulando a aprendizagem e partilha entre pares (incluindo a supervisão) poderá, eventualmente, estar a contribuir para incitar o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

Lembramos que este coordenador coloca a liderança no topo da lista das características consideradas mais importantes no desempenho do cargo associando-a à capacidade em “arrastar” os outros (grupo ou escola) na consecução dos objetivos pretendidos assumindo, simultaneamente, o papel de promotor e agente de mudança. Foi possível observar várias práticas/ações deste coordenador no sentido de estimular a colegialidade, as interações e comunicação profissional entre docentes, o trabalho em conjunto e a colaboração considerando-os essenciais para o desenvolvimento profissional e a mudança. A abordagem deste CD durante as reuniões centrou-se, frequentemente, no debate de ideias com foco na análise reflexiva e resolução dos problemas detetados evidenciando grande destaque à importância da participação e do trabalho colaborativo que, segundo este entrevistado, deveria existir também no conselho

de turma. Recordamos também que este foi o único coordenador a considerar que as reuniões de departamento poderiam contribuir para a formação docente.

Os coordenadores dos restantes DC evidenciam uma postura bem diferente, onde as discussões se centraram sobretudo, em torno das médias das classificações internas e externas em algumas disciplinas questionando-se sobre a possibilidade das classificações estarem, de alguma forma, inflacionadas sugerindo rigor na avaliação, verificando-se que os comentários não são acompanhados de propostas de melhoria embora se incida na importância das aulas de apoio, no esclarecimento de dúvidas nas aulas e, se necessário, a revisão de alguns conteúdos.

No que diz respeito ao papel do professor no sucesso dos alunos, parece haver uma aproximação entre as opiniões do diretor, o elemento dos SPO e o CD2 uma vez que consideram essencial para o sucesso, o envolvimento docente e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Entretanto, nas respostas ao questionário, um terço dos respondentes não considera que práticas docentes inadequadas possam contribuir para explicar o insucesso dos alunos.

Assim, todos os coordenadores são da opinião que o professor é preponderante no sucesso do aluno, contudo, para a maioria destes docentes, esta postura não tem reflexos na posição manifestada relativamente à supervisão por pares ou à reflexão sobre a prática ou mesmo na definição de estratégias conducentes à melhoria dos resultados e processos educativos.

O presente estudo procura retratar uma dinâmica a nível das lideranças intermédias numa escola em mudança influenciada, em parte, por estar integrada num TEIP. Neste contexto, assiste-se a um processo de transição do ponto de vista do trabalho dos professores e do seu desenvolvimento profissional. Em pelo menos um dos departamentos foi possível evidenciar um conjunto de aspetos caracterizadores de uma CAP, em particular, o foco na aprendizagem profissional, dentro de um grupo, o departamento, que se centraliza no conhecimento e que “ocorre dentro de uma ética do cuidado interpessoal que permeia a vida dos professores, dos alunos e das equipas de direção” (Bolívar, 2012: 133).

A partir do presente estudo, entendemos ser relevante prosseguir com investigações nesta área temática das lideranças intermédias, designadamente com o objetivo de estudar a evolução das dinâmicas dos departamentos curriculares e das perceções dos docentes sobre as práticas de supervisão entre pares e sobre o trabalho colaborativo. Esta linha de investigação futura torna-se mais pertinente e interessante face à recente aprovação, pelo XXI Governo Constitucional, do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, o qual, entre um vasto conjunto de princípios orientadores, destaca a concretização de um exercício efetivo de

autonomia curricular através da flexibilidade contextualizada na gestão do currículo e com a criação de domínios de autonomia curricular, “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade” (art.º 2º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Bibliografia consultada e referenciada:

- Abelha, M. (2011). *Trabalho Colaborativo Docente na Gestão do Currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. (Tese de Doutoramento não editada, Departamento de Ciências da Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2014). Dilemas do Jovem Investigador. Dos Dilemas aos Problemas. In *Costa, A., Souza, F. & Souza, D. (org.). Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios* (vol.1, 103-124). S.L.: Ludomedia.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Azevedo, J. (2012). *Autonomia das Escolas e a Hipocrisia Organizada. Pela Definição de um Modelo Coerente de Administração Educacional*. Texto da intervenção na Assembleia da República em Maio de 2012. Lisboa
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o Projeto Educativo e a Emergência de Perfis de Território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75. Porto.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, 4 (2/3), 55-86.
- Barroso, J. (1999). A Escola entre o Local e o Global: Perspetivas para o Século XXI. O Caso de Portugal. In Barroso, J. (Coord.). *A Escola entre o Local e o Global: Perspetivas para o Século XXI*. (pp. 129-142). Lisboa: Educa
- Barroso, J. (2000). Autonomia das Escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Costa, Neto-Mendes & Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 82, 63-92. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2016). A Administração Local da Educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas. In CNE (2016). *Processos de Descentralização em Educação*. (pp. 22-36). Lisboa: Edição eletrónica.
- Barroso, J. (coord.). (1998). *Escolas, Projetos, Redes e Territórios: PEPT*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Barroso, J. (Org.). (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2000). O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. In *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Realidade*. (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero Americana de Educación*, nº 27, 99-123.
- Bento, A. (2008). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In Mendonça & Bento (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas Organizações Escolares: Estudo de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. (Tese de Doutoramento não editada, Departamento de Ciências da Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos* o que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I.M. (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas*. Ponta Delgada, Universidade dos Açores. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Línguas.
- Cadório, L.& Simão, A.V. (2012). *Currículos e Comunidades de Aprendizagem* (Flores & Ferreira (org). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e Cultura Organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. (Tese de Doutoramento não editada). Évora: Universidade de Évora
- Canário, R., Alves, N., Canário, B. & Rolo, C. (1999). Exclusão Social e Exclusão Escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária. *Educação e política*, 163-171. Lisboa.
- Cardoso, Ana P. (2002). *A Recetividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transacional e Laissez-faire: Um Estudo Exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In Jesus, M. S. & Fino, C. N. (org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: Asa Editores.
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. (Tese de doutoramento não editada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, I. (1994). *Administração de Empresas. Uma Abordagem Contingencial*. São Paulo: Markron Books
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 6ª Ed., São Paulo: MacGraw-Hill.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. et al. (1988). A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório. In Pires et al., *O Ensino Básico em Portugal*. (173-203). Porto: Asa.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, Sixth edition. In *British Journal of Educational Studies*. London: Bloomsbury

- Costa, J. A. (1997). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J. A., Neto Mendes & Ventura, A. (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications
- Day, C (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. , Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28 (1), 83-96.
- Dinis, M., Melão, M., Bowen, G., Webber, K. (2013). As Escolas Portuguesas são Organizações Aprendentes? Um Estudo Empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. (vol. 13, 2013, pp. 7-26). Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: Sinfonia ou Jazz? In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp.267-279). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, In Solution Tree.
- Dufour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Communities at Work: new insights for improving schools*. Bloomington: Solution Tree.
- Fernandes, A. S. (1995). O Nível Local da Administração Escolar. Contributo para a sua Caracterização no Sistema Educativo Português. *Ciências da Educação: Investigação e Ação*, (vol. I). Porto: SPCE
- Fernandes, M. & Gonçalves, J. (2000). Os territórios Educativos de Intervenção Prioritária como Espaço de Inovação Organizacional e Curricular. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “ecológica” da Ação Educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 45-82.

- Ferreira, I. & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX*, 331-350.
- Flick, U. (2013). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor, Lda.
- Formosinho *et al.* (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projeto e Liderança. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Atas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Desempenho, Mérito e Desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. In Formosinho *et al.*, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Ghiglione, R.& Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A Educação que Ainda é Possível. Ensaio sobre a Cultura para a Educação*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. A. (2002a). *Os desafios da Participação. Desenvolver a Democracia na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. (2012). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Hargreaves, A. (2005). Sustainable Leadership and Social Justice: A New Paradigm. *Independent School Magazine [em linha]*. Disponível em <http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ISMagazine/Pages/Sustainable-Leadership-and-Social-Justice.aspx>.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para Mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Harris, A. (2011). System Improvement through Collective Capacity Building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/xl4140h823k06661/fulltext.pdf>
- Inocêncio, Serafim (2013). *Estilo(s) de Liderança dos Diretores em Escolas Públicas não Agrupadas do Ensino Secundário da Região do Alentejo*. (Tese de Doutoramento não editada). Lisboa: Universidade Aberta.
- Jackson, D. & Temperley, J. (2007). *From Professional Learning Community to Networked Learning Community* (paper presented at the International Congress for school Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, January 3-5, 2006). Retrieved from <http://innovationunit.org/sites/default/files/Fromprofessionallearningcommunitytonetworkedlearningcommunity.pdf>
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1994). *Building professional community in schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Leite, F. (2015). *Trabalho Colaborativo entre Docentes num Território Educativo de Intervenção Prioritária – Estudo de Caso* (Tese de Doutoramento em Educação não editada, Departamento de Ciências da Educação). Porto: Universidade Portucalense.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. Reserach Report RR 800, University of Nottingham.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). Review of research. How Leadership Influences Student Learning. Disponível em <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>.
- Leithwood, K.A., & Jantzi, D., (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, (4) pp.177-199. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700760500244769>.
- Lessard-Hébert, M. *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Likert, Rensis (1971). *Novos Padrões de Administração*. Brasil: Pioneira Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). Department Networks and Distributed Leadership in Schools. *School Leadership and Management* 28(2), 159-187.
- Lima, J. A. (2012). Comunidades Profissionais nas Escolas: o que são e o que não são. In Flores, M. A. (Org), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas* (pp.173-200). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 – 1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Martins, É. (Coord.). (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999. Continuidades e Ruturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. (2ªed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Oliveira, I. & Courela, C. (2013). Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores, 27, 97-117.
- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Owston, R. (2007). *Contextual Factors that Sustain Innovative Pedagogical Practice using Technology: an international study*. Journal of Educational Change, 8, 61-77.
- Pacheco, J. A. (1995). *Curriculum: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação - Novas estratégias de inovação*. Lisboa: Asa Editores II, S.A..
- Pires, E. L.. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, (1)
- Pires, I.M.G. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de caso)*. Lisboa, Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Vol 1: Policy and practice. OECD.
- Priestley, M. (2010). Schools, Teachers, and Curriculum: A Balancing Act? *Journal of Educational Change*, publicado online a 01.07.2010.
- Quivy & Campenhoudt (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, O. (2006). Cultura Organizacional. In *Revista Millenium*, n.º 32. Viseu: IPV
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Políticas em Análise*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é Preciso – Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis (71)*, 24-29. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

- Roldão, M. C. (2015). Produção e Uso do Conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional. In Costa, A., Souza, F. & Souza, D. (org.). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios* (vol.2). S.L.: Ludomedia.
- Ruquoy, D. et al. (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Sanches, M. & Dias, M. (2015). *Liderança em Agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de ação*. Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sanches, M. F. (1987). Reformar o Contexto da Gestão das Escolas Secundárias: a voz dos conselhos diretivos. *Revista de Educação*, 2, 27-39.
- Sanches, M. F. (2000). Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Atas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. F. (2007). Liderança dos Professores em Contexto de Comunidades de Prática. In Ramos, Fernando. (Coord.). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes* (pp. 135-144). Coimbra: Fernando Ramos Editor.
- Sanches, M. F. (2009). A «(In)sustentável Leveza» da Liderança dos Professores em Contextos de Mudança: Contrastes entre Idealidade e Realidade. In Sanches, M. F. C. (Org.), *A escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2009b). Liderança da Escola: Os Caminhos Transversais da Complexidade e Sustentabilidade. In Sanches, M. F. C. (Org.). *A escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 95-124). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M, Parente, C., Matos, P. & Silva, O. (2000). A Edificação dos TEIP como Sistemas de Ação Educativa Concreta. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Ação educativa*. (pp. 105-138). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, M. (1999). *Agrupamentos Educativos, Territorialização e Autonomia: Raízes Estruturais e Efeitos de Superfície*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sarmiento, M. J. (2000a). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar - A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Tese de Doutoramento. Lisboa: APM.
- Shein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
Disponível em http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/Organizational/Culture/OrganizationalCultureandLeadership,3rdEdition.pdf
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, M. (2011). *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: mudanças nas conceções e práticas dos professores*. (Tese de Doutoramento não editada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M., Thomas S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258.
Retrieved from <http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net/file/view/>
- Syroit, J. (1996). Liderança Organizacional. In Marques & Cunha (eds.). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Teixeira, M. (2000). *O Professor e a Escola. Perspetivas organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Teixeira, S. (2010). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Verlag Dashofer Edições Profissionais, Unip. Lda.
- Torres, L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Torres, L. (2007). Cultura Organizacional Escolar: Apogeu Investigativo no Quadro de Emergência das Políticas Neoliberais. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 98, 151-179.
- Torres, L. (2010). Cultura Organizacional em Contexto Escolar. In Lima, L. C. (Org.). *Perspetivas de Análise organizacional das Escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Towndrow, P. Silver, R. & Albright, J. (2009). Setting Expectations for Educational Innovations. *Journal of Educational Change*, publicado online a 08 julho 2009.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. In *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v24 n1, 80-91.
- Wenger, E. (1998). *Communitites of practice – leraning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, e., McDermontt, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: MA, Harvard Business School press.
- Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & MacIntyre (eds). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 756-783). Reston VA: Association of Teachers Educators; Lanham, MD: Rowman6 Littlefield. Retrieved from http://uottawa.academia.edu/JoelWestheimer/Papers/1222287/41_Learning_among_colleagues_teacher_community_and_the_shared_enterprise_of_education1
- Whitaker, Patrick (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. In Sarmiento (2000a). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa
- Yin, R. K. (2007). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.

Legislação referenciada:

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – define as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – regulamenta o ECD no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2008, de 2 de julho – altera o Decreto-Lei n.º 75/2008

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – altera o ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio – define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro – procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – procede à 11ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – criação de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário em regime experimental para o ano escolar de 1974-1975.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – define o funcionamento dos órgãos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto – consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho – aprova o projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro – define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro – define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração

Lei n.º 221/74, de 27 de maio – criação de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro – estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa constantes do art.º 36º do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

ANEXOS

ANEXO 1

Solicitação de autorização para o desenvolvimento da investigação

Exmo. Sr.

Diretor da Escola Sec/3 Prof. Dr. Flávio

F. P. Resende:

**ASSUNTO: Solicitação de autorização para realizar uma investigação no âmbito do projeto de
Doutoramento em Educação**

Isabel Lacerda Ferreira, portadora do Cartão de Cidadão n.º 10914909 2ZZZ2, residente em Sátão, e-mail: ilacerda76@hotmail.com, docente contratada, pretende realizar um projeto de investigação na escola supracitada, no âmbito do projeto de tese de doutoramento, intitulado “As lideranças intermédias em contextos de mudança: Um estudo de caso”. De salientar que este Projeto de tese, orientado pela Professora Doutora Isolina Oliveira, insere-se no Doutoramento em Educação, especialidade Liderança Educacional, em oferta na Universidade Aberta.

Neste sentido, vem por este meio solicitar a V. Exa. autorização para a recolha de dados na escola, no presente ano letivo. Estes dados serão recolhidos através de observação de reuniões nos quatro departamentos e dos projetos desenvolvidos no âmbito do projeto TEIP, aplicação de um questionário aos docentes dos vários departamentos, entrevistas semi-estruturadas ao diretor, aos docentes coordenadores dos departamentos e dos projetos, pesquisa e análise documental (Projeto Educativo da Escola, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Turma, atas das reuniões de departamentos e dos projetos).

De acordo com as questões de ordem ética de investigação será garantido o anonimato face a toda a informação recolhida.

Desde já, agradece a atenção de V. Exa. para este assunto.

Cinfães, 27 de novembro de 2012

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

A Requerente

(Isabel Ferreira Lacerda)

ANEXO 2

Guião de observação das reuniões de departamento

Guião de observação da reunião

Reunião de

data:

hora:

Elementos presentes:

Elementos a faltar:

Ordem de trabalhos:

Fatores contextuais específicos a salientar: disposição espacial das mesas, lugares ocupados pelos professores, ...

	Objetivos	Aspetos a registar (exemplos)/ questões orientadoras
Natureza organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar referências e/ou discussão sobre legislação ou outros documentos orientadores da escola; • Averiguar o tempo despendido na transmissão de informações do conselho pedagógico e se as mesmas suscitam questionamento; • Registrar evidências relativas à planificação do ano letivo e balanço do mesmo 	<p>Discussão de assuntos relacionados com tempos letivos, espaços físicos, carga horária ...</p> <p>A transmissão de informações do pedagógico ocupa muito tempo da reunião?</p> <p>Suscitam questões/preocupações?</p> <p>Que diretrizes são discutidas no início do ano letivo?</p> <p>Que balanço é feito sobre o que foi definido?</p>
Natureza pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar a existência de discussão sobre metodologias e estratégias de sala de aula • Averiguar a existência de reflexão relativamente aos processos e resultados da aprendizagem; • Identificar como se processa a proposta, planificação e operacionalização das atividades bem como a avaliação das mesmas; 	<p>Há discussão sobre forma de trabalhar dos docentes (dentro ou fora do departamento), ou é solicitada opinião sobre aspetos relacionados?</p> <p>Existe reflexão sobre os processos e resultados de aprendizagem? Ou sobre a avaliação desses processos? Como?</p> <p>Como são definidas as atividades a desenvolver no departamento? Quem as propõe? O conselho pedagógico, a direção? Os coordenadores? Os professores individualmente?</p>
Partilha e melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar momentos de partilha e reflexão entre docentes; • Averiguar a existência de colaboração docente (elaboração de materiais, na operacionalização de projetos ou ações TEIP...); • Registrar problemas identificados pelos docentes do departamento e as decisões propostas; • Averiguar a existência de mobilização docente no que diz respeito às atividades propostas 	<p>Como são partilhados e/ou desenvolvidos os materiais de sala de aula? E os projetos em que estão envolvidos professores do departamento?</p> <p>Existem práticas de supervisão numa perspetiva de partilha e reflexão?</p> <p>Apela-se à colaboração? Em que contexto?</p> <p>São identificados problemas específicos? Que decisões ou propostas são tomadas perante problemas/situações mais complexas? Como são tomadas essas decisões?</p> <p>Existe mobilização e envolvimento nas atividades propostas?</p> <p>Os professores participam espontaneamente nessas atividades? São incentivados a participar?</p>

ANEXO 3

Grelha de observação das reuniões de departamento

Grelha de Observação:

Data:

Horário da reunião:

Descrição do local:

Objetivos da reunião/ordem de trabalhos:

Participantes:

Intervenientes	Relato das observações	Interpretação/questões suscitadas

ANEXO 4

Guião das entrevistas

Guião da entrevista

Dimensão	Objetivos	Questões a colocar
<p>1. Percurso profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do inquirido 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o grupo disciplinar, formação, tempo de serviço, tempo de serviço nesta escola, cargos desempenhados nesta ou em outras escolas;
<p>2. Papel dos coordenadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perceção dos professores sobre o papel dos coordenadores (e a perceção dos coordenadores sobre a sua função) • Averiguar as funções atribuídas aos coordenadores e as que consideram desempenhar na prática • Indagar a opinião dos docentes relativamente à importância dos departamentos enquanto estruturas de liderança intermédia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como coordenador de departamento quais as funções que considera mais importantes? / Que funções considera dever ter o coordenador de departamento? • Considera essencial a existência de coordenadores? Porquê? • Que características considera importantes num coordenador? (Acha que deve ter características de líder? Em que sentido? promoção do trabalho colaborativo, sentido de comunidade; resolução de problemas e partilha de soluções...) • Conhece as funções atribuídas aos coordenadores na legislação? • Na sua opinião as reuniões de departamento afiguram-se úteis? Se vê alguma utilidade, em que sentido?. (surgem ideias inovadoras?... com uso das novas tecnologias ainda faz sentido haver reuniões?) • Não acha que com as tecnologias que existem, nomeadamente moodle, por vezes as reuniões poderiam ser mais rentáveis? • Que tipo de ações predomina nas reuniões de departamento? Dar informações, partilhar documentos, tomar decisões...

<p>3. Perspetivas sobre a mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a opinião dos professores sobre a escola TEIP • Indagar sobre a importância atribuída pelos docentes ao projeto TEIP como impulsionador da mudança. • Conhecer o papel do professor em contexto de mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si uma escola TEIP? • O que distingue uma escola TEIP das outras? • Porque acha que esta escola é TEIP? • O que faz a mudança numa escola? • O facto da escola ser TEIP trouxe mudanças? ... positivas / negativas...constrangimentos...O que está a fazer que não era habitual fazer? E porquê? • Em concreto nesta escola TEIP, o que acha que está a acontecer que seja inovador? • Pessoalmente considera ter existido mudança? O que mudou? (na prática, ou como pessoa/professor...) • Qual considera ser o papel do consultor TEIP? • Os professores são ou não decisivos para a mudança? Porquê?
<p>4. Projetos desenvolvidos na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os projetos e objetivos dos mesmos são conhecidos pelos professores • Avaliar as expectativas relativamente aos projetos em desenvolvimento. • Conhecer o processo de delineação, operacionalização e desenvolvimento dos projetos. • Indagar a importância das lideranças intermédias no processo. • Conhecer a importância atribuída a estes projetos no combate ao insucesso 	<ul style="list-style-type: none"> • Que projetos estão a ser desenvolvidos na escola? Conhece os objetivos? • Como surgiram? Quem foi o responsável por estes projetos? (porque constavam no P. Educativo, foi criado pelo diretor, a escola / professores se aperceberam da existência de problemas...) • Acredita neles? Quais as suas expectativas? Acha que se obterão os resultados pretendidos? (por exemplo, em relação ao sucesso dos alunos, desempenho dos alunos, ...) • Considera que estes projetos têm contribuído para combater o insucesso? • Esteve envolvida na sua delineação? • Como estão a ser operacionalizados? • Está diretamente envolvido em alguns? Como está a decorrer o processo? Que dificuldades têm encontrado? O que tem sido feito para as colmatar?

		<ul style="list-style-type: none"> • Como foram divulgados estes projetos à comunidade docente? Como foram envolvidos os professores? Sentiu a existência de resistência? Em que aspetos? • Considera que estes projetos implicaram novas formas de trabalhar? Trouxeram mais trabalho colaborativo? Em que aspetos (elaboração de materiais, por exemplo no uso das TIC, utilização de programas, elaboração de blogues...)
<p>5. Prática na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a contribuição dos coordenadores para as práticas dos professores • Averiguar possíveis implicações dos projetos na prática docente. • Indagar sobre as justificações atribuídas pelos professores ao insucesso dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que o trabalho ao nível dos departamentos tem repercussões na prática docente? Como? Alguns exemplos? • Em que tipo de reuniões/grupos de trabalho surge discussão sobre as práticas troca de experiências, partilha de opiniões, gestão curricular... Onde se despoleta a inovação que é trazida para a sala de aula? Onde se trocam materiais, partilham ideias... • O que mudou na sua prática (por exemplo, tarefas que propõem aos alunos, modos de trabalho, uso do computador, atividades propostas, trabalho de grupo,...) • A que se deve, na sua opinião, o insucesso de muitos alunos? • Considera existirem fatores externos ao professor (e fora do seu alcance) impeditivos do sucesso? Quais? • Até que ponto o professor pode ou não contribuir para o sucesso? (fazer ligação com as inovações... existe, ou não, margem de manobra?)

ANEXO 5

Primeira versão do questionário

Caro(a) colega:

Este inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo sobre o papel dos departamentos curriculares na escola com enfoque nas práticas e lógicas de ação das lideranças intermédias bem como nas perceções dos professores sobre as mesmas. Estes dados serão utilizados no âmbito de uma dissertação de doutoramento em Educação - Especialidade Liderança Educacional - na Universidade Aberta.

Solicitamos respostas de acordo com as instruções que vai encontrando, e agradecemos, desde já, a colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Os resultados do trabalho serão disponibilizados aos interessados.

I – CARATERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL
(Nas questões de 1 a 4 deste grupo indique com um (X) a opção adequada.)

1. Sexo

Masculino	Feminino

2. Idade

Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	Mais de 60 anos

3. Habilitações Académicas

Bacharelato	Licenciatura	Curso de Especialização (Pós-Graduação)	Mestrado	Outra (mencione qual)

4. Situação Profissional

(i) Professor(a) contratado	(ii) Professor(a) do quadro desta escola	(iii) Professor(a) do quadro de outra escola / agrupamento de escolas	(iv) Professor(a) do quadro de zona pedagógica	(v) Outra (mencione qual)

5. Tempo de serviço docente em 31.08.2013: _____ ano (s)
 6. Tempo de serviço docente nesta escola em 31.08.2013: _____ ano (s)
 7. Grupo de docência a que pertence: _____.
 8. Disciplina (s) que leciona: _____.

II

PAPEL DOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

1. Em relação às ações da responsabilidade dos departamentos curriculares e que estão definidas nos documentos estruturantes da escola, assinale com um (X) as **3** que considera mais importantes.

Definição e acompanhamento do trabalho dos professores	
Preparação do ano letivo	
Desenvolvimento de reflexões e subsequentes estratégias de ensino atendendo ao Projeto Educativo de Escola	
Criação de comunidades de aprendizagem profissional.	
Colaboração com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurarem a coordenação educativa	
Supervisão e acompanhamento das atividades escolares,	
Promoção do trabalho colaborativo	
Realização da avaliação de desempenho do pessoal docente	
Outra. Qual?:	

2. Durante o presente ano letivo, o coordenador do seu departamento agiu, frequentemente, no sentido de... (assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações)

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Promover a distribuição de tarefas entre os professores do departamento					
Promover a comunicação entre professores.					
Estimular e promover o desenvolvimento de projetos					
Participar na avaliação do desempenho docente					
Fomentar o trabalho em conjunto, dentro dos departamentos					
Fomentar o trabalho em conjunto, entre departamentos					
Possibilitar a mediação entre CP/direção e docentes					
Definir e adequar os objetivos do projeto TEIP					
Definir a formação de acordo com as necessidades dos docentes do departamento					
Concertar posições com outros coordenadores de departamento					
Promover um melhor conhecimento e funcionamento geral da escola					
Contribuir para criar um clima relacional construtivo					
Orientar os docentes no sentido da melhoria do seu desempenho profissional					
Disponibilizar as suas próprias aulas para observação e reflexão					
Promover a observação e reflexão sobre práticas educativas					
Promover a instituição de práticas de auto e hetero – supervisão com vista à melhoria.					
Envolver dos docentes na resolução de problemas.					
Promover a coordenação e articulação entre grupos disciplinares					

3. Relativamente ao cargo de coordenador de departamento, assinale com um (X) o grau de importância que atribui a cada uma dos seguintes aspetos.

	Muito importante	Pouco importante	Nada importante
Antiguidade			
Facilidade de comunicação			
Capacidade de liderança			
Experiência no desempenho do cargo			
Facilidade de relacionamento com as outras estruturas educativas			
Área de formação			
Capacidade de resolução de problemas			
Capacidade para mediar e gerir conflitos			
Capacidade para implementar processos participativos de tomada de decisão			
Formação específica para o desempenho do cargo			
Capacidade para fomentar o trabalho colaborativo			

Capacidade para envolver os membros do departamento na tomada de decisões			
Conhecimento da escola e dos colegas.			
Conhecimento da legislação, organização escolar e documentos orientadores			
Outra. Qual?:			

4. Que ações **predominaram** nas reuniões de departamento durante o presente ano letivo? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Organização de tarefas rotineiras e burocráticas					
Divulgação de informações					
Análise dos resultados dos alunos.					
Reflexão sobre as práticas educativas					
Distribuição de tarefas					
Tomada de decisões (na planificação e calendarização de atividades, organização do trabalho...)					
Reflexão sobre situações importantes da vida da escola					
Articulação e gestão curricular das diferentes disciplinas					
Outra. qual?: _____					

III Perspetivas sobre a mudança

1. Assinale com um (X) as razões, que na sua perspetiva, levaram a que esta escola fosse considerada TEIP.

Insucesso nas aprendizagens	
O abandono e absentismo	
A indisciplina	
Para envolver os pais na escola.	
Falta de recursos materiais e humanos.	
Ao fraco meio económico-social em que se insere	
Aos contextos familiares dos alunos.	
Para proporcionar a equidade entre os alunos	
Outra: qual?: _____	

2. O facto da escola ser TEIP trouxe mudanças na escola? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Existência de uma avaliação contínua					
Apoios disponibilizados aos alunos					
Formação adequada aos professores.					
Recursos físicos e humanos					
Desenvolvimento de projetos adequados ao contexto					
Trabalho burocrático acrescido					
Alargamento das ofertas educativas e formativas					

Melhoria das competências da L. P. e Matemática					
Promoção da igualdade no acesso e sucesso educativo das crianças e jovens em situação de risco					
Alterações organizacionais (horários,...)					
Promoção do papel das lideranças intermédias					
Construção de dispositivos de monitorização e avaliação das ações implementadas					
Aumento do número de reuniões					
Outra. Qual:					

3. O facto da escola ser TEIP trouxe mudanças no que diz respeito à prática profissional? (Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações)

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Promoção da diferenciação pedagógica					
Reforço do trabalho colaborativo entre docentes					
Reflexão sobre os resultados					
Redefinição de processos e ações a desenvolver					
Maior partilha de materiais.					
Reflexão sobre as práticas de sala de aula.					
Reflexão sobre os problemas disciplinares.					
Diversificação de tarefas propostas aos alunos					
Uso mais continuado das TIC (blogues, programas específicos da disciplina, plataforma moodle...)					
Inovação de práticas pedagógicas					
Outra. Qual:					

4. Que papel considera ter o consultor TEIP na escola? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Acompanhar os projetos					
Orientar os processos metodológicos inerentes aos projetos					
Ouvir os atores escolares					
Realizar uma avaliação apontando aspetos positivos e os que devem ser melhorados.					
Promover a reflexividade.					
Melhorar o desenvolvimento e avaliação do projeto TEIP					
Orientar equipa que o realizou.					
Promover a formação docente de acordo com as necessidades identificadas.					

IV
Projetos desenvolvidos na escola

5. Como foi feita a seleção dos projetos que estão a ser desenvolvidos no âmbito do TEIP? Assinale com um (X) a resposta que considera mais adequada.

Por indicação da direção	
Partindo dos problemas identificados pelos professores	
Por uma equipa designada para o efeito	
Outra. Qual:	

6. Dos projetos que estão a ser desenvolvidos na escola assinale com um (X) os que considera terem trazido melhoria nos itens apresentados.

	Combate ao insucesso	Abandono e Absentismo	Relação escola-família	Trabalho colaborativo inter pares	Reflexão inter pares
<i>Aqui acreditam em mim</i>					
<i>A turma gira</i>					
<i>"+ Além"</i>					
<i>"Procura-nos"</i>					
<i>"+ 45"</i>					
<i>Oficina da escrita/números</i>					
<i>Aqui escolhes tu</i>					
<i>Bibliothertz ...de nós para vós</i>					
<i>GAAF</i>					
<i>"Mais Perto"</i>					
<i>"Mais vale prevenir"</i>					
<i>Sprinta para a vitória</i>					
<i>Desporto escolar</i>					
<i>"Lado a lado"</i>					
<i>Atividades socioculturais</i>					
<i>Almoço turma</i>					
Outro. Qual?:					

7. Quais as dificuldades na operacionalização e desenvolvimento de projetos? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Pouco tempo disponibilizado para reflexão sobre pontos fortes, fracos e reformulação					
Não reconhecimento de vantagens nestes projetos por parte dos professores.					
Pouco espírito colaborativo dos professores					
Ausência de reflexão conjunta sobre a prática docente					
Falta de hábito em partilhar materiais.					
Participação, em simultâneo, em muitos projetos					
Dificuldade em conciliar horários entre professores.					
Os docentes não confiam uns nos outros para a partilha de dificuldades profissionais (ao nível da indisciplina dos alunos e insucesso escolar, por exemplo).					
Outra. Qual?: ...					

8. Onde se desenvolve o trabalho inter pares? Para cada uma das afirmações assinale a opção que considera adequada.

	Grupo disciplinar	Departamento	C.Turma	Outros grupos	Não ocorre
Discussão e reflexão sobre práticas docentes					
Partilha de opiniões					
Gestão curricular					
Troca de experiências					
Planificação e elaboração de materiais					
Partilha de atividades e materiais.					
Outra. Qual?					

9. A que se deve o insucesso dos alunos? Para cada uma das afirmações assinale a opção que considera adequada.

	1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito importante
Contexto socioeconómico					
Falta de acompanhamento e orientação por parte dos pais e EE					
Falta de estudo					
Falta de interesse e motivação					
Fracas expectativas futuras					
Práticas docentes					
Outra. Qual:					

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 6

Versão final do questionário

Caro(a) colega:

Este inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo sobre o papel dos departamentos curriculares na escola com enfoque nas práticas e lógicas de ação das lideranças intermédias bem como nas perceções dos professores sobre as mesmas. Estes dados serão utilizados no âmbito de uma tese de doutoramento em Educação - Especialidade Liderança Educacional - na Universidade Aberta.

Solicitamos respostas de acordo com as instruções que vai encontrando, e agradecemos, desde já, a colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Os resultados do trabalho serão disponibilizados aos interessados.

I – CARATERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL
(Nas questões de 1 a 4 deste grupo indique com um (X) a opção adequada.)

1. Sexo

Masculino	Feminino

2. Idade

Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	Mais de 60 anos

3. Habilitações Académicas

Bacharelato	Licenciatura	Curso de Especialização (Pós-Graduação)	Mestrado	Outra (mencione qual)

4. Situação Profissional

(i) Professor(a) contratado	(ii) Professor(a) do quadro desta escola	(iii) Professor(a) do quadro de outra escola / agrupamento de escolas	(iv) Professor(a) do quadro de zona pedagógica	(v) Outra (mencione qual)

5. Tempo de serviço docente em 31.08.2013: _____ ano (s)

6. Tempo de serviço docente nesta escola em 31.08.2013: _____ ano (s)

7. Grupo de docência a que pertence: _____.

II

PAPEL DOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

1. Em relação às ações da responsabilidade dos departamentos curriculares, assinale com um (X) as **3** que considera mais importantes.

Acompanhamento do trabalho dos professores	
Preparação do ano letivo	
Promoção de reflexões atendendo ao P. Educativo de Escola	
Desenvolvimento de estratégias de ensino atendendo ao PEE.	
Colaboração com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurarem a articulação educativa	
Supervisão e acompanhamento das atividades escolares	
Promoção do trabalho colaborativo	
Conceção de projetos	
Realização da avaliação de desempenho do pessoal docente	
Outra. Qual?:	

2. Durante o presente ano letivo, o coordenador do seu departamento agiu, frequentemente, no sentido de...
(assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações)

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Promover um melhor conhecimento e funcionamento geral da escola				
Adequar os objetivos do projeto TEIP				
Estimular o desenvolvimento de projetos				
Possibilitar a mediação entre CP/direção e docentes				
Fomentar o trabalho em conjunto, entre departamentos				
Concertar posições com outros coordenadores de departamento				
Promover a comunicação entre professores				
Participar na avaliação do desempenho docente				
Definir a formação de acordo com as necessidades dos docentes do departamento				
Contribuir para criar um clima relacional construtivo				
Envolver os docentes na resolução de problemas				
Promover a coordenação e articulação entre grupos disciplinares				
Orientar os docentes no sentido da melhoria do seu desempenho profissional				
Disponibilizar as suas próprias aulas para observação e reflexão				
Promover a reflexão sobre práticas educativas				
Incentivar a supervisão com vista à melhoria da prática profissional.				

3. Relativamente ao cargo de coordenador de departamento, assinale com um (X) o grau de importância que atribui a cada uma dos seguintes aspetos.

	Muito importante	Pouco importante	Nada importante
Tempo de serviço docente			
Facilidade de comunicação			
Capacidade para tomar decisões			
Experiência no desempenho do cargo			
Facilidade de relacionamento com as outras estruturas educativas (C.P, direcção...)			
Área de formação			
Capacidade de resolução de problemas			
Capacidade para mediar e gerir conflitos			
Capacidade para implementar processos participativos de tomada de decisão			
Formação específica para o desempenho do cargo			
Capacidade para fomentar o trabalho colaborativo			
Capacidade para envolver os membros do departamento na tomada de decisões			
Conhecimento da escola e dos colegas.			
Conhecimento da legislação, organização escolar e doc. orientadores			
Outra. Qual?:			

4. Que ações **predominaram** nas reuniões de departamento durante o presente ano letivo? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Organização de tarefas rotineiras e burocráticas					
Divulgação de informações					
Análise dos resultados dos alunos.					
Reflexão sobre as práticas educativas					
Distribuição de tarefas					
Tomada de decisões (na planificação e calendarização de atividades, organização do trabalho...)					
Reflexão sobre situações importantes da vida da escola					
Articulação e gestão curricular das diferentes disciplinas					
Conceção/ desenvolvimento de projetos					
Outra. qual?: _____					

III

Perspetivas sobre a mudança

1. Assinale com um (X) as razões, que na sua perspetiva, levaram a que esta escola fosse considerada TEIP.

O insucesso nas aprendizagens	
O abandono	
O absentismo	
A indisciplina	
A ausência de participação dos pais e E.E. na escola	
A insuficiência de recursos materiais e humanos	
O fraco meio económico-social em que se insere	
Os contextos familiares disruptivos	
Outra. qual?: _____	

2. Que mudanças ocorreram na escola por ser um TEIP? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Conhecimento aprofundado do Projeto Educativo					
Promoção de painéis de reflexão					
Trabalho por metas/objectivos					
Redução do abandono					
Redução da falta de assiduidade					
Mais apoios sociais (por exemplo GAAF)					
Existência de uma avaliação contínua					
Promoção do trabalho colaborativo					
Partilha de práticas educativas					
Mais apoios disponibilizados aos alunos					
Formação adequada aos professores					
Mais recursos físicos e humanos					
Desenvolvimento de projetos adequados ao contexto					

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Trabalho burocrático acrescido					
Alargamento das ofertas educativas e formativas					
Melhoria das competências da L. P.					
Melhoria das competências a matemática					
Melhoria das médias globais dos alunos					
Melhoria dos resultados nas disciplinas alvo de exame nacional					
Aproximação dos resultados internos aos externos					
Promoção da igualdade no acesso educativo das crianças e jovens em situação de risco					
Alterações organizacionais (horários,...)					
Promoção do papel das lideranças intermédias					
Construção de dispositivos de monitorização e de avaliação das ações implementadas					
Aumento do número de reuniões					
Melhor ligação entre escola e família					
Outra. Qual:					

3. Que mudanças ocorreram na sua prática profissional por a escola ser um TEIP? (Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações)

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Reforço do trabalho colaborativo entre docentes					
Reflexão sobre os resultados escolares					
Reflexão sobre os problemas disciplinares					
Redefinição de processos e ações a desenvolver					
Encaminhamento dos alunos para diferentes projetos/atividades de acordo com as suas dificuldades					
Maior controlo nas práticas educativas					
Pressão para atingir as metas					
Reflexão sobre as práticas de sala de aula					
Maior partilha de materiais					
Uso mais continuado das TIC (blogues, programas específicos da disciplina, plataforma moodle...)					
Inovação de práticas pedagógicas					
Promoção da diferenciação pedagógica					
Outra. Qual?					

4. As escolas TEIP são acompanhadas por um consultor externo. Que papel considera ter tido o consultor TEIP nesta escola? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Acompanhar os projetos					
Ouvir os professores					
Ouvir os pais e E.E.					
Promover práticas de avaliação do projeto					
Promover a reflexão sobre causas do insucesso e estratégias para a sua diminuição					
Melhorar o desenvolvimento e avaliação do projeto TEIP					
Orientar equipa que elaborou o projecto TEIP					
Colaborar na construção de dispositivos de recolha e tratamento de dados					
Redefinir, em conjunto com a equipa TEIP, estratégias de intervenção					
Colaborar na elaboração dos relatórios intermédio e final					
Participar na elaboração do plano de melhoria					
Promover a formação docente de acordo com as necessidades identificadas					
Favorecer a articulação/colaboração entre os coordenadores de departamento					
Outra. Qual?					

IV

Projetos desenvolvidos na escola

1. Como foi feita a seleção dos projetos que estão a ser desenvolvidos no âmbito do TEIP? Assinale com um (X) as duas respostas que considera mais adequadas.

Por indicação da direção	
Partindo dos problemas identificados pelos professores	
Por uma equipa designada para o efeito	
Por recolha de sugestões nos diferentes departamentos	
Por definição em C. Pedagógico	
Partindo dos resultados escolares dos alunos no ano letivo transato	
Partindo da auscultação (painéis de reflexão) dos diferentes agentes educativos	
Outra. Qual:	

2. Dos projetos que estão a ser desenvolvidos na escola assinale com um (X) aquele (s) em que está envolvido no presente ano letivo.

<i>Aqui acreditam em mim</i>	<i>A turma gira</i>	<i>+ Além</i>	<i>--Procuramos--</i>	<i>+ 45</i>	<i>Oficina da escrita/números</i>	<i>Aqui escolhes tu</i>	<i>Biblo-hertz...de nós para vós</i>	<i>Almoço turma</i>	<i>Mais perto</i>	<i>Mais vale prevenir</i>	<i>Sprinta para a viória</i>	<i>Desporto escolar</i>	<i>Lado a lado</i>

3. Dos projetos que estão a ser desenvolvidos na escola assinale com um (X) aspetos que considera terem sido melhorados com a sua implementação.

	Combate ao insucesso	Abandono e Absentismo	Relação escola-família	Trabalho colaborativo interpares	Relação professor aluno	Reflexão interpares	Não trouxe melhoria	Não sei
<i>Aqui acreditam em mim</i>								
<i>A turma gira</i>								
<i>“+ Além”</i>								
<i>“Procura-nos”</i>								
<i>“+ 45”</i>								
<i>Oficina da escrita/números</i>								
<i>Aqui escolhes tu</i>								
<i>Bibliothertz ...de nós para vós</i>								
<i>GAAF</i>								
<i>“Mais Perto”</i>								
<i>“Mais vale prevenir”</i>								
<i>Sprinta para a vitória</i>								
<i>Desporto escolar</i>								
<i>“Lado a lado”</i>								
<i>Atividades socioculturais</i>								
<i>Almoço turma</i>								
<i>Outro. Qual?:</i>								

4. Quais as dificuldades na operacionalização e desenvolvimento de projetos? Assinale com um (X) o seu grau de concordância com cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Pouco tempo disponibilizado para reflexão sobre pontos fortes, fracos e reformulação					
Falta de confiança no projeto TEIP como promotor do sucesso educativo.					
Pouco espírito colaborativo dos professores					
Ausência de reflexão conjunta sobre a prática docente (painéis de professores, grupos de docentes etc.)					
Falta de hábito em partilhar materiais.					
Participação, em simultâneo, em muitos projetos					
Dificuldade em conciliar horários entre professores					
Inibição na exposição/partilha de dificuldades profissionais (ao nível da indisciplina dos alunos e insucesso escolar, por exemplo)					

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
Mau ambiente entre professores/equipas					
Falta de envolvimento dos pais/ EE no projeto					
Falta de formação sobre metodologias de ensino-aprendizagem					
Pouco envolvimento dos professores nos projetos					
Falta de confiança no sucesso dos projetos incluídos no projeto TEIP					
Ausência de práticas reflexivas					
Atribuição de reduzida relevância ao P. Educativo					
Dificuldade em articular a teoria e a prática					
Resistência à mudança					
Outra. Qual?: ...					

5. Para cada uma das atividades apresentadas assinale com um (X) em que grupo (s) considera que são desenvolvidas.

	Grupo disciplinar	Departamento	C.Turma	Outros grupos	Não ocorre
Discussão e reflexão sobre práticas docentes					
Partilha de opiniões					
Gestão curricular					
Planificação e elaboração de materiais					
Partilha de atividades e materiais					
Outra. Qual?					

6. Na sua opinião a que se deve o insucesso dos alunos? Para cada uma das afirmações assinale a opção que considera adequada.

	1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito importante
Contexto socioeconómico					
Falta de acompanhamento e orientação por parte dos pais e EE					
Falta de estudo					
Falta de interesse e motivação					
Fracas expectativas futuras					
Práticas docentes inadequadas					
Situação económica do país					
Outra. Qual:					

*Muito obrigada pela sua colaboração.
Isabel Lacerda Ferreira*

ANEXO 7

Categorias e subcategorias de análise das reuniões

Tema	Subtemas	Categorias	Subcategorias
Pontos essenciais abordados	Informações do Conselho Pedagógico	Definição e aprovação de critérios	Orientação escolar e vocacional/ oferta formativa Avaliação de alunos Elaboração de horários
		Propostas/sugestões	Plano de atividades Alterações ao RI Melhoria aprendizagens (TEIP) Formação docente Constituição de grupos de trabalho
		Acompanhamento/monitorização do TEIP	Operacionalização (Ações/atividades; dificuldades encontradas) Resultados
		Outras informações	
	Outros destaques	Referência a doc. orientadores	
		Atividades	
		Questões suscitadas	Resultados/metas
			Práticas educativas
		Sugestões de melhoria	Gestão de currículo
			Aprendizagens
			Práticas educativas
	Avaliação das aprendizagens		
	Diferenciação pedagógica		
	Outros assuntos abordados		
	Preocupações evidenciadas	Resultados/metas	
		Melhoria	Projeto TEIP/ações/atividades
			Estratégias/metodologias
		Caráter prático/funcional	
	Outras		

ANEXO 8

Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias
Caraterização profissional	Percurso profissional	Grupo disciplinar
		Formação académica
		Tempo de serviço (nesta escola e no total)
		Cargos desempenhados
Papel dos coordenadores de departamento	Perceção dos professores sobre o papel dos coordenadores	Funções que deverá desempenhar um CD
		Importância dos coordenadores
		Funções atribuídas aos coordenadores na legislação/ documentos orientadores
		Características essenciais do coordenador
	Importância dos departamentos enquanto estruturas de liderança intermédia	Pertinência das reuniões de departamento
		Ações predominantes nas reuniões de departamento
Formas de rentabilizar/otimizar as reuniões		
Perspetivas sobre a mudança	A escola como TEIP	Caraterísticas e particularidades das escolas TEIP
		Razões desta escola ser TEIP
		Papel do consultor TEIP
	Importância do projeto TEIP como impulsionador da mudança	Fatores impulsionadores da mudança na escola
		Mudanças na escola por ser TEIP
		Inovação como consequência do TEIP
Papel dos professores na mudança		
Projetos desenvolvidos na escola	Identificação dos projetos	Projetos identificados principais objetivos
	Delineamento e desenvolvimento dos projetos	Processo de delineamento
		Divulgação
		Envolvimento dos professores
		Dificuldades no desenvolvimento e formas de as colmatar
	Importância dos projetos	Desempenho escolar dos alunos
		Novas formas de trabalhar dos professores
Práticas na sala de aula	Os departamentos e a prática docente	Repercussões do trabalho nos departamentos na prática docente
		Discussão de práticas e partilha de experiências
	Implicações dos projetos na prática docente	Mudanças na prática
	Justificações atribuídas ao insucesso dos alunos	Fatores impeditivos do desempenho escolar
		Papel do professor no desempenho escolar dos alunos

