

A GESTÃO INTERMÉDIA NAS ESCOLAS ENTRE O LEGISLADO E O VIVIDO: UM ESTUDO SOBRE O COORDENADOR DE NÚCLEO E O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria de Fátima Miranda Melo

Escola Básica Integrada de Capelas

Susana Mira Leal

Universidade dos Açores,

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

Jorge Ávila de Lima

Universidade dos Açores

Resumo

O Coordenador de Núcleo do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um órgão de gestão intermédia chamado a desempenhar, essencialmente, funções de âmbito administrativo-burocrático no sistema educativo. O Coordenador de Departamento, por seu lado, emergiu mais recentemente com competências supervisivas de âmbito pedagógico-curricular. Compreender o lugar destes órgãos na escola, os seus papéis e funções, as potencialidades e limites da sua acção, na óptica dos próprios ocupantes dos cargos e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram alguns dos objectivos de um estudo que aqui relatamos parcialmente. O estudo combinou metodologias quantitativas – um inquérito por questionário a 121 professores do Concelho de Ponta Delgada

(S. Miguel, Açores) – e qualitativas – entrevistas a 8 CN e 4 CD do referido concelho. A pesquisa permitiu concluir que, embora o CN seja legalmente enquadrado como um gestor escolar, a sua acção supervisiva de âmbito pedagógico, que se traduz no acompanhamento dos processos de planificação e dinamização das actividades do núcleo e na coordenação da avaliação dos alunos, evidencia-se junto dos professores e dos próprios docentes que exercem estas actividades de gestão. Por seu lado, o CD, criado com o objectivo de supervisionar processos de natureza pedagógico-curricular, tem, no entendimento dos inquiridos, uma acção predominantemente de controlo e verificação de procedimentos administrativo-burocráticos.

Introdução

O Coordenador de Núcleo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CN) é um órgão de gestão intermédia já bastante familiar na orgânica escolar (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio). Mais recente é a figura do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo (CD). Embora criada em sede do mesmo Decreto-Lei, não se concretizou de imediato. De resto, na Região Autónoma dos Açores, só assumiu uma existência prática a partir de 2008/2009 e num número muito residual de Escolas Básicas Integradas.

Nos Açores, à data de redacção do presente artigo, as competências destes órgãos estão definidas no Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro. O CN, criado em 1999 (Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A, de 21 de Maio), emerge no quadro legal como um órgão de administração e gestão, assumindo competências essencialmente de natureza administrativo-burocrática na acepção de Peixoto e Oliveira (2003); o CD, de existência ainda mais recente (Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de Junho), inscreve-se nos órgãos de orientação educativa e assume formalmente competências que aqueles autores situam no âmbito pedagógico-curricular.

Considerando que, nesta como noutras matérias, a apropriação dos quadros legais resulta “de feixes de factores em contextos que têm a sua estrutura, as suas hierarquias, as suas dinâmicas [, que se] inscreve[m] no tempo, nos lugares, nas políticas, nas acções colectivas e individuais, em racionalidades e subjectividades várias” (Benavente, 1992, p. 38), procurámos compreender, num estudo levado a cabo na Região Autónoma dos Açores, o lugar destes órgãos na escola, os seus papéis e funções, as potencialidades e limites da sua acção, a partir das representações dos próprios ocupantes dos cargos e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele propusemo-nos, por um lado, identificar e relacionar as representações dos CN, dos CD e dos professores, relativamente às competências específicas ou domínios de intervenção de cada um, e, por outro, apreender as representações de uns e outros relativamente à relevância da actuação supervisiva destes órgãos para a melhoria da qualidade da escola. Neste texto apresentamos e discutimos os principais resultados obtidos.

A gestão intermédia no 1.º ciclo do ensino básico: o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento

As Escolas Básicas Integradas (EBI), constituídas ao abrigo do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, e regulamentação subsequente, integram os estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardins-de-infância numa organização global que se pretende, oficialmente, que funcione de modo coerente ao nível da autonomia, administração e gestão.

Subscrevendo a criação das EBI, Roldão (1999) destaca o facto de aquelas “possibilitarem a planificação conjunta e o diálogo permanente entre os professores dos três ciclos (...) em termos da possibilidade de promover a integração possível através da gestão conjunta do processo de desenvolvimento curricular” (p. 81). Na mesma linha, Rodrigues (2003) vê as EBI, potencialmente, “como o rosto da inovação e da mudança educacional no

ensino básico” (p. 68), facilitando a troca de experiências e de saberes, o trabalho colaborativo e a articulação entre os docentes dos vários níveis de ensino.

Numa estrutura de administração e gestão hierarquizada como a das EBI, assume particular importância a acção dos órgãos e estruturas de gestão intermédia, aos quais compete estabelecer vias de comunicação entre o topo (os Conselhos Executivos e Pedagógicos) e a base (os professores). Destacamos, de entre os órgãos de gestão intermédia, o CN e o CD, considerando a sua particular relevância num contexto em que os núcleos escolares, particularmente os inseridos em centros urbanos, são em número elevado, integram um alargado número de professores e alunos e se encontram fisicamente distantes do edifício mãe (que é como quem diz, dos órgãos de consultoria e decisão da EBI), estando por vezes isolados e dispersos no espaço, como sucede em particular em meios rurais e menos povoados.

À frente dos núcleos encontramos o CN. Definido legalmente como um órgão de gestão administrativa e de recursos, compete-lhe, de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro (número 2, Artigo 83.º):

- a) presidir às reuniões do Conselho de Núcleo e representar o Núcleo;
- b) cumprir e fazer cumprir as deliberações dos órgãos de administração e gestão;
- c) promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas;
- d) promover a divulgação e troca de informação sobre os assuntos de interesse para o Núcleo;
- e) submeter ao órgão executivo os resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) exercer as demais competências que lhe forem atribuídas pelo Conselho Executivo, bem como as fixadas no regulamento interno ou no regimento do Conselho Executivo da EBI.

Por seu lado, ao CD, concebido como uma estrutura de orientação educativa, cumpre, nos termos do referido decreto (número 4, Artigo 88.º):

- a) executar as tarefas de articulação curricular, promovendo a cooperação entre os docentes do departamento e destes com os dos outros departamentos curriculares;
- b) assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos, através da adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão; do desenvolvimento de medidas de diversificação curricular e de adaptação às condições específicas e características dos alunos da unidade orgânica; e da planificação da aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional, adequando-os à realidade da unidade orgânica;
- c) identificar as necessidades de formação dos docentes e promover as acções de formação contínua adequadas;
- d) organizar conferências, debates, actividades de enriquecimento curricular e outras actividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento, acompanhando o seu funcionamento.

Este modelo organizacional assenta no pressuposto de que o CN e os CD se assumirão como elos de ligação entre as várias células dispersas da EBI, facilitando a participação de todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de projectos e actividades pedagógicas.

Por poderem constituir palcos privilegiados de vivência do colectivo, de participação e reflexão conjuntas, os órgãos de gestão intermédia têm visto crescer o seu protagonismo e importância. Confrontados com crescentes e cada vez mais complexas exigências sociais e educativas, tais órgãos têm sobre os seus ombros a tarefa de ajudar a transformar as escolas em organismos activos, centros de inovação e de desenvolvimento educacional,

factor que poderá reforçar a dimensão supervisiva da sua acção ao nível pedagógico.

A nível internacional, o papel-chave destes órgãos tem sido reconhecido na última década e meia. Os estudos que se dedicam aos primeiros anos de ensino, em particular, destacam a importância do líder do estabelecimento de ensino para a eficácia do mesmo (Lima, 2008). Num estudo que é hoje um clássico, Cuban (1988) já tinha distinguido três dimensões essenciais no trabalho dos directores escolares: a gestonária, a política e a pedagógica. Na verdade, existe a ampla expectativa de que estes responsáveis escolares exerçam activamente o papel de líderes pedagógicos dos seus colegas (Hallinger, 2005; Lima, 2010).

Num estudo que analisou a forma como o director de escola do 1.º Ciclo pode influenciar a eficácia dos seus docentes no exercício do papel de liderança dos seus pares, Mangin (2007) constatou que o apoio dado por aquele director se revelava fundamental para a referida eficácia. Ao nível do apoio prestado pelos directores, dois aspectos assumiam particular importância: a frequência com que interagiam com os docentes que exerciam papéis de liderança junto dos colegas e a qualidade dessas interações.

Ruff e Shoho (2005) mostraram que o exercício da liderança pedagógica dos docentes é entendido por vários directores de escolas do 1.º Ciclo como uma forma de supervisão dos colegas, em que o director procura influenciar as práticas de ensino dos professores com vista à melhoria dos processos e resultados de aprendizagem dos alunos. Youngs (2007) demonstrou que a interacção dos directores com os docentes iniciados sobre as práticas destes últimos está associada às experiências de crescimento profissional destes professores em início de carreira.

Embora a bibliografia internacional que aborda especificamente a questão da gestão intermédia, no que diz respeito ao ensino básico, se concentre sobretudo na figura do director escolar, que não tem paralelo directo com o

cargo português de Coordenador de Núcleo¹, existem diversos estudos empíricos que também se debruçam sobre a importância das funções e os efeitos da gestão intermédia ao nível das estruturas departamentais. Infelizmente, estes últimos trabalhos dedicam-se sobretudo ao ensino secundário, mas existem resultados e preocupações que são transversais aos diferentes níveis de ensino e que se afiguram, portanto, relevantes para uma reflexão sobre o papel dos coordenadores de departamento do 1.º Ciclo. Por exemplo, Dinham (2007) verificou que nas escolas onde os alunos obtinham resultados excepcionais nos exames, existiam estruturas departamentais cujos coordenadores formavam e lideravam equipas de docentes que concentravam a sua actividade no que era mais relevante para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Brown e Rutherford (1998) afirmaram mesmo, referindo-se ao caso dos coordenadores de departamento, que os gestores intermédios são “a chave do desenvolvimento de departamentos e escolas de sucesso” (p. 75). Os mesmos autores sustentaram que o departamento curricular é o contexto mais significativo para se conseguir um impacto relevante na melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas (Brown & Rutherford, 1999).

A gestão intermédia e a supervisão pedagógica

Segundo Sá-Chaves e Amaral (2000), “todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis” (p. 82), ainda que a responsabilidade do seu exercício deva ser delimitada a elementos que integram a gestão da escola (Alarcão, 2000).

Concebida como “um processo para promover processos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 117), a supervisão traduz-se numa “liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para a melhoria do ensino e da apren-

¹ Aliás, em rigor, naquela bibliografia, o director escolar do 1.º Ciclo nem sequer é entendido como um gestor intermédio.

dizagem” (Harris, 2002, p. 142), compreendendo “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola” (Oliveira, 2000, p. 51).

Assume-se, pois, a supervisão como um processo de pendor colaborativo (Oliveira, 1992, p. 18) e orientado para a criação de uma cultura de responsabilização, de auto-regulação e de qualidade a todos os níveis do funcionamento da escola. Neste contexto, concebe-se o supervisor como um agente facilitador do desenvolvimento profissional dos seus pares, criando as condições para que o espírito inquisitivo e reflexivo se torne um recurso natural na escola (Oliveira, 2000).

Para que a sua acção se revele eficaz a estes níveis, Alarcão (2002, p. 234) destaca a necessidade de o supervisor ter i) competências interpretativas (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa, e observação para detectar desafios emergentes); ii) competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos); iii) competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido); e iv) competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia).

Acresce a estas competências a importância de quem exerce funções supervisivas ter um “conhecimento contextualizado da escola como organização”, que detém uma missão importante no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos; “conhecimento dos membros da escola”, incluindo os seus valores, atitudes, concepções, competências, aspirações, potencialidades e limitações e, bem assim, um conhecimento alargado também do meio envolvente, nomeadamente as famílias dos alunos, os valores, e demandas da comunidade (Alarcão & Tavares, 2003, p. 150).

Ao CN e ao CD exige-se, em suma, (in)formação e qualidades de liderança e comunicação que lhes permitam mobilizar os professores e a restante comunidade educativa para a execução das difíceis tarefas que as organizações escolares contemporâneas requerem.

A acção supervisiva dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento

As competências do CN e do CD deixam entrever o seu papel supervi-sivo. Quando se atribui ao CN as funções de presidir às reuniões do Conselho de Núcleo, servir de interlocutor entre os elementos do núcleo e os restantes órgãos de gestão e presidir “aos assuntos mais imediatos do estabelecimento de ensino” (Lima, 2008, p. 382), estamos em presença de actividades de natureza supervisiva. Também, a reflexão sobre a própria comunicação institucional e o funcionamento desta pode ser reconduzida a uma acção supervisiva dentro de um contexto de supervisão escolar.

Isto aplica-se também ao CD enquanto líder de um grupo no seio do qual se procura solucionar problemas comuns à organização escolar e se geram reflexões sobre os mecanismos de comunicação e funcionamento organizacional. A procura de um clima e de uma cultura escolar de qualidade é uma responsabilidade que partilha com o CN e que lhe compete no âmbito da organização curricular que é o departamento do 1.º Ciclo.

Já no domínio pedagógico-curricular, será de destacar a intervenção do CN e do Conselho de Núcleo na planificação das actividades educativas do núcleo e na coordenação da avaliação dos alunos como terrenos férteis para a supervisão. As próprias reuniões de núcleo, enquanto espaço de reflexão, discussão e partilha de práticas, materiais e experiências profissionais, podem constituir-se contextos privilegiados de supervisão pedagógica. Também o acompanhamento do desenvolvimento dos projectos curriculares de turma,

atribuído, se não por regulamento interno, pelo menos pela praxis escolar, se inscreve nesta acção supervisiva do CN.

No que respeita ao CD, a sua actuação de matriz pedagógico-curricular constitui a essência de ser supervisor. Entre outras coisas, compete-lhe “analisar a oportunidade de adoptar medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão” ou “identificar as necessidades de formação dos docentes e promover as acções de formação contínua internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas” [alíneas f) e i) do número 4, do Artigo 88.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro].

Cumpre, ainda, salientar o novo papel do CN na avaliação de desempenho do pessoal docente. Ainda que formalmente atribuída ao CD (alínea a), do número 2, do Artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro), a actuação do CN passou, na prática, a compreender a observação e avaliação de docentes do núcleo escolar que coordena, em virtude da possibilidade legal de o Conselho Executivo delegar a competência de avaliação docente na vertente de observação e avaliação de aulas num “docente de nomeação definitiva da unidade orgânica ou de outra” (número 5 do Artigo 72.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto).

Tendo o CN um conhecimento mais aprofundado do desempenho dos professores do seu núcleo, o seu papel apresenta-se nos fundamental no processo avaliativo. Já o CD, embora legalmente responsável por esta tarefa, vê-la-á, porventura, dificultada pelo parco contacto e conhecimento diminuto do desempenho dos professores de cada núcleo. Este novo domínio de actuação reforça a acção dos CN enquanto supervisores pedagógicos. Para isto mesmo alerta Oliveira (2000), que destaca o papel que os gestores intermédios podem assumir enquanto “agentes catalisadores da formação contínua dos professores” (p. 49), dada a sua proximidade aos docentes, cujas necessidades de formação conseguem melhor identificar.

No âmbito da supervisão, o CN e o CD surgem como promotores da análise e reflexão sobre as necessidades e especificidades dos alunos, pontos de apoio com quem os docentes podem contar para a melhoria das suas práticas educativas em face das renovadas exigências do sistema educativo.

Finalmente, ao CN compete gerir as relações interpessoais dentro do núcleo e deste com a comunidade educativa, analisando e reflectindo sobre comportamentos e atitudes, dinâmicas relacionais e discursos e promovendo uma interacção colaborativa entre os vários actores educativos, incluindo os encarregados de educação. Ao CD, actuação similar será exigida na gestão dos professores que integram o departamento.

O domínio das relações interpessoais é caro à supervisão, que as percebe como um factor fundamental à qualidade da organização escolar. Aqui a actividade supervisiva destes órgãos traduzir-se-á num trabalho de natureza colaborativa que pressupõe a capacidade para promover a análise e reflexão sobre comportamentos e atitudes, práticas relacionais e discursos, no sentido de dirimir conflitos e encontrar formas eficazes de comunicação dentro da comunidade educativa.

Metodologia

Com base no quadro teórico de referência e no enquadramento legal apresentados, desenvolvemos um trabalho de investigação em que prosseguimos os seguintes objectivos:

- 1) identificar e relacionar as representações do Coordenador de Núcleo, do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo e dos professores relativamente às funções/competências específicas ou áreas de intervenção daqueles;

- 2) perceber em que moldes podemos afirmar que ambos os Coordenadores são supervisores pedagógicos, aferindo da relevância da sua actuação para a melhoria da qualidade da escola.

Especificamente, procurámos dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Quais as funções e competências que os professores atribuem aos Coordenadores de Núcleo e de Departamento do 1.º Ciclo;
2. Em quais destas funções e competências se reconhecem os referidos coordenadores?
3. Que domínios de actuação consideram uns e outros mais relevantes no desempenho dos cargos de Coordenador de Núcleo e de Coordenador de Departamento?
4. Quais as dificuldades/tensões que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento identificam no desempenho das respectivas funções/competências e a que factores as atribuem?
5. Como é que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento avaliam a sua actuação supervisiva?
6. Qual a opinião dos professores relativamente ao contributo dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento para a melhoria das práticas educativas?

Atendendo aos nossos objectivos de investigação e às questões de pesquisa, adoptámos uma abordagem mista de investigação. Aos CN e CD foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas e aos professores um inquérito por questionário. Ambos os instrumentos de recolha de dados (que podem ser consultados em Melo, 2010) foram sujeitos à apreciação de juízes independentes e a um pré-teste.

O guião da entrevista ficou organizado em duas partes. A primeira compreendeu questões relacionadas com a caracterização pessoal e profissional dos entrevistados. A segunda integrou 34 questões, com as quais se procurou alcançar um conjunto de objectivos:

- Aprender as representações dos Coordenadores relativamente aos critérios de eleição para o cargo;
- Aprender as representações dos Coordenadores relativamente aos papéis, funções e práticas de cada um;
- Aprender as representações dos Coordenadores relativamente ao impacto da sua actuação no núcleo/departamento;
- Identificar as representações dos Coordenadores relativamente às dificuldades/constrangimentos encontradas(os) na prática diária e aos mecanismos de resolução apresentados;
- Descrever as dinâmicas de interacção/colaboração entre os dois Coordenadores, identificando mecanismos de aperfeiçoamento.

Situámos a investigação nas quatro EBI do Concelho de Ponta Delgada que já tinham a figura do CD do 1.º Ciclo. As entrevistas foram realizadas aos 4 CD do 1.º Ciclo em exercício no ano lectivo de 2009/2010 (1 por escola) e a 8 CN de entre os 20 em exercício naquele ano lectivo nas quatro escolas seleccionadas. Aos dados da entrevista foi feita uma análise de conteúdo de tipo categorial (Bardin, 2008).

Quanto ao inquérito por questionário, integrou 19 itens, organizados em duas partes: a primeira, que comporta seis itens, respeita aos dados pessoais e profissionais considerados relevantes para a caracterização da amostra; a segunda integrou 18 itens, enunciados com vista à consecução dos respectivos objectivos:

- Identificar as representações dos professores relativamente aos critérios de eleição para os cargos de CN e CD;
- Apreender as representações dos professores relativamente aos papéis, funções e práticas do CN e do CD;
- Apreender as representações dos professores relativamente ao impacto da actuação do CN e do CD;
- Identificar as representações dos professores relativamente às dificuldades/constrangimentos encontradas(os) na actuação do CN e do CD, identificando factores de melhoria da actuação;
- Descrever as dinâmicas de interacção/colaboração entre os dois Coordenadores, identificando factores de melhoria da articulação.

Os questionários foram aplicados durante os meses de Março e Abril de 2010. Foram recolhidos 121 questionários num universo populacional de 147 docentes. A taxa de retorno situou-se nos 82,31%.

Os dados do questionário foram submetidos a uma análise estatística descritiva e inferencial, recorrendo a frequências, médias e percentagens e aos testes não-paramétricos do Qui-Quadrado, *U* de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. As respostas às perguntas abertas foram sujeitas a análise de conteúdo.

Resultados: representações do papel e da acção do CN e do CD

Como vimos atrás, a legislação enuncia para o CN uma actuação de natureza administrativo-burocrática e reserva ao CD uma acção de âmbito pedagógico-curricular. Os cargos constroem-se, contudo, na escola, onde as comunidades escolares interpretam e ajustam os quadros legais às representações, tradições e necessidades contextuais. Isto mesmo sugerem os dados colhidos no âmbito do nosso estudo.

Os professores reconhecem tanto ao CN como ao CD competências de âmbito administrativo-burocrático, nomeadamente enquanto elos de ligação com a restante hierarquia escolar. Neste contexto, esperam poder contar com ambos para o governo dos órgãos pelos quais são directamente responsáveis, na linha das orientações superiores, bem como para a defesa dos interesses e opiniões dos membros dos respectivos órgãos junto das instâncias superiores. Reservam, contudo, ao CN uma acção mais activa na gestão do funcionamento do núcleo e ao CD um papel mais diligente na gestão da informação entre os núcleos e outros órgãos escolares (ver Quadro I, no qual destacamos, a negrito, as tendências dominantes de resposta).

Quadro I – Representações dos professores acerca das competências do CN e do CD

Das atribuições enunciadas, assinale aquelas que são do:	CN	CD	Ambos
Defender os interesses/as opiniões dos pares nos órgãos próprios	17,35%	14,88%	67,77%
Cumprir e fazer cumprir as deliberações dos órgãos de administração e gestão	20,66%	28,93%	50,41%
Dar orientações claras acerca do funcionamento da escola	52,07%	11,57%	36,36%
Promover a divulgação e troca de informação sobre assuntos de interesse da unidade orgânica	14,05%	48,76%	37,19%
Promover a participação dos pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade local na realização de actividades educativas	52,89%	18,18%	28,93%
Saber escutar a opinião dos colegas	27,27%	16,53%	56,20%
Promover/garantir a articulação entre os departamentos curriculares	10,74%	51,24%	38,02%
Promover conferências, palestras, debates e outras actividades de enriquecimento curricular	17,36%	58,68%	23,96%
Propor a adopção de medidas destinadas a prevenir o abandono escolar	45,45%	28,93%	25,62%
Elaborar propostas de adequação curricular em função das necessidades dos alunos	28,90%	30,60%	40,50%
Colaborar na procura de soluções para os problemas da comunidade escolar	10,74%	51,24%	38,02%
Fazer o levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não docente	33,88%	30,58%	35,54%
Promover o debate entre docentes sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar	24,79%	19,01%	56,20%
Propor a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens	23,14%	33,88%	42,98%
Coordenar o processo de definição de critérios de avaliação dos alunos	12,40%	55,37%	32,23%
Elaborar documentos de apoio ao processo educativo (grelhas de avaliação, planos educativos, planos de actividades)	13,22%	62,81%	23,97%

Depreende-se destas representações a vontade de simultaneamente reforçar a visibilidade e representação dos núcleos junto dos órgãos sedeados nas EBI e a autonomia relativa daqueles, que se traduz no “defender ao fim e ao cabo... certas posições do 1.º Ciclo, enquanto integrado na escola” (CD7), na procura de soluções para os problemas da comunidade escolar e de “outras estratégias, outra forma de trabalhar os conteúdos dados para os alunos que por si só já têm dificuldades com as estratégias que têm dentro das salas” (CD5). O processo passa, segundo CD7, por “reunir com os Coordenadores de escola, saber as suas dificuldades, as realidades da escola, aquilo que ele... o que está bem, o que não está, o que se poderia melhorar”.

Coexiste com este enfoque nas especificidades dos núcleos e na procura de soluções contextualizadas, a atribuição aos CD de responsabilidades ao nível da articulação e uniformização curriculares, nomeadamente na definição de uma política de avaliação dos alunos comum dentro dos departamentos e na elaboração de documentos de apoio ao processo educativo no âmbito da definição e programação de actividades de natureza pedagógica e avaliativa. Nas palavras de alguns CD, cumpre-lhes garantir que os núcleos “funcion[em] mais ou menos todos pela mesma bitola” (CD7), “no sentido de (...) estar[em] sempre que possível a dar os mesmos conteúdos (...)”, nomeadamente “em termos de planificações” (CD10), e isto constitui, no entender daqueles, uma prioridade.

Tendo em vista esta preocupação, “as reuniões de departamento cingem-se muito às, à... à matéria, aos conteúdos curriculares que cada um está a dar, para ver em que ponto do programa vai cada professor, e fica-se um bocadinho por aí...” (CN2). O papel do CD parece traduzir-se assim mais numa actividade de controlo do que de liderança e dinamização. De resto, os próprios CD indicam unanimemente que são as actividades de preparação e realização das reuniões, a par da produção e organização de documentação do departamento, as que lhes ocupam mais tempo.

Apesar de os professores inquiridos atribuírem predominantemente aos CD responsabilidades de natureza pedagógico-curricular, não parecem

contar muito com aqueles no decorrer da sua prática, pois raramente lhes solicitam algum tipo de intervenção, conselho ou sugestão (ver Quadro II). E, quando o fazem, dizem que isso ocorre sobretudo a propósito de questões de natureza administrativa, como “pedir esclarecimentos acerca da legislação em vigor”, ou de âmbito científico, como “pedir esclarecimentos acerca de determinados conceitos/conteúdos”.

Quadro II – Representações dos professores sobre o recurso ao Coordenador de Departamento

Algumas Recorre ao Coordenador de Departamento para:	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Propor a aquisição de recursos/materiais	76,86%	21,49%	1,65%	0%
Pedir esclarecimentos acerca da legislação em vigor	60,33%	28,10%	11,57%	0%
Dar sugestões acerca do funcionamento da escola	59,50%	35,54%	4,96%	0%
Sugerir a intervenção de determinadas entidades (Núcleo de Educ. Especial, Serviços de Psic., Assistente Social)	85,12%	9,09%	5,79%	0%
Solicitar apoio na dinamização de reuniões de pais/encarregados de educação	75,21%	20,66%	4,13%	0%
Sugerir a realização de actividades de enriquecimento curricular	58,68%	38,84%	2,48%	0%
Pedir opinião acerca da planificação da actividade lectiva	73,55%	21,49%	4,96%	0%
Pedir esclarecimentos acerca de determinados conceitos/conteúdos	69,42%	20,66%	9,92%	0%
Pedir sugestões de actividades/ estratégias pedagógicas	71,90%	19,01%	9,09%	0%
Pedir apoio na gestão de problemas de natureza disciplinar	69,42%	24,79%	5,79%	0%
Pedir ajuda na concepção de materiais pedagógicos	80,00%	17,00%	3,00%	0%

Enquanto os CD não concretizam plenamente a vocação pedagógica da sua função, os CN, por seu lado, tendem a alargar a sua acção a âmbitos mais vastos do que os previstos nos diplomas legais que enquadram a sua função, incluindo componentes pedagógicas.

Claramente apercebido pelos professores como gestor do núcleo, na sua dimensão humana (pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação), material e burocrática, compete ao CN, segundo os inquiridos “zelar pelo bem da escola e de todos os que [l]á trabalham (...) tudo o que tem a

ver com a organização funcional de tudo o que tem... na escola” (CN12), “lidar com todos os problemas da escola, é a indisciplina, é problemas de edifício (...) convocar reuniões” (CN8) e “cumprir e fazer cumprir as orientações do presidente do Conselho Executivo” (CN11) e demais órgãos de gestão internos e até externos à escola, como é o caso da Direcção Regional de Educação e Formação.

Com efeito, os CN assinalam repetidamente a realização de tarefas de natureza burocrática relacionadas com a gestão quotidiana do núcleo, tarefas que, no geral, se lhes apresentam desinteressantes e consumidoras de tempo: a recepção e arquivo de correspondência; a coordenação do funcionamento dos espaços, em especial dos refeitórios, e do trabalho dos elementos não docentes; e a produção de documentos, nomeadamente mapas de leite e refeições, requisições de material, inventários e tudo o mais solicitado pelos Conselhos Executivos das EBI.

Os CN também se vêem como um “elo de ligação entre o Núcleo e a Básica” (CN9). Esta comunicação tanto ocorre no sentido ascendente, pois têm de “enviar documentos (...) para o Conselho Executivo e alguma coisa que [lhes seja] solicitada directamente” (CN9), como descendente, especialmente através da realização de reuniões de núcleo para “dar conhecimento aos colegas de tudo o que foi... tudo o que é dito no Conselho Pedagógico” (CN3) ou para a “transmissão de alguma informação de última hora que seja necessária” (CN6).

Nesta medida, entendem a sua acção como de “cumpri[mento] das directrizes emanadas superiormente” (CN4), facto que, a seu ver, limita a sua autonomia e actuação com vista à melhoria da prática educativa, considerando as especificidades do núcleo onde actuam: “pedagogicamente o professor ou o coordenador que exerce essa função não pode dar muito porque a parte... a parte pedagógica é absorvida por toda a parte administrativa e extensa de papéis que existem hoje” (CN4).

O papel de supervisor pedagógico é, como vimos, nos termos da lei, atribuído essencialmente ao CD. Ainda assim, os professores inquiridos não o reconhecem como atribuição exclusiva ou prioritária do CD (ver Quadro I). Ora atribuem predominantemente a ambos responsabilidades na “elabora[ção

de] propostas de adequação curricular em função das necessidades dos alunos” (40,50%), na “promo[ção do] debate entre docentes sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar” (56,20%) ou na apresentação de “medidas destinadas a melhorar as aprendizagens” (42,98%), ora atribuem sobretudo ao CN a apresentação de “medidas destinadas a prevenir o abandono escolar” (45,45%) ou ao CD a “colabora[ção] na procura de soluções para os problemas da comunidade escolar” (51,24%).

Apesar das responsabilidades atribuídas aos CD em matéria pedagógico-curricular, estes são, como vimos, muito parcamente envolvidos pelos professores no processo pedagógico, sequer para prestar “apoio na gestão de problemas de natureza disciplinar” ou emitir “opinião acerca da planificação da actividade lectiva” (ver Quadro III).

Quadro III – Representações dos professores sobre o recurso ao Coordenador de Núcleo

Recorre ao Coordenador de Departamento para:	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Propor a aquisição de recursos/materiais	76,86%	21,49%	1,65%	0%
Pedir esclarecimentos acerca da legislação em vigor	60,33%	28,10%	11,57%	0%
Dar sugestões acerca do funcionamento da escola	59,50%	35,54%	4,96%	0%
Sugerir a intervenção de determinadas entidades (Núcleo de Educ. Especial, serviços de psic., assistente social)	85,12%	9,09%	5,79%	0%
Solicitar apoio na dinamização de reuniões de pais/encarregados de educação	75,21%	20,66%	4,13%	0%
Sugerir a realização de actividades de enriquecimento curricular	58,68%	38,84%	2,48%	0%
Pedir opinião acerca da planificação da actividade lectiva	73,55%	21,49%	4,96%	0%
Pedir esclarecimentos acerca de determinados conceitos/conteúdos	69,42%	20,66%	9,92%	0%
Pedir sugestões de actividades/ estratégias pedagógicas	71,90%	19,01%	9,09%	0%
Pedir apoio na gestão de problemas de natureza disciplinar	69,42%	24,79%	5,79%	0%
Pedir ajuda na concepção de materiais pedagógicos	80,00%	17,00%	3,00%	0%

Nesta matéria, encontramos também entre os CN referências mais frequentes e consistentes relativamente à criação de espaços de interacção e colaboração dentro dos núcleos, ao nível da planificação em conjunto (CN12),

como da “partilha de... de trabalhos, de fichas de alunos” (CN11), “partilhas na área da matemática, divisão e a subtração, que é onde os alunos até revelam mais dificuldades” (CN3) ou da “troca de experiências (...)” (CN2), procurando “fazer com que as actividades a nível de escola decorram da melhor maneira” (CN2).

CN11 realçou, para além disso, o papel que os CN assumem na supervisão pedagógica dos professores em início de carreira, papel que Youngs (2007) destaca pelo impacto potencial no crescimento profissional daqueles e na confirmação da sua opção profissional. Tendencialmente, os docentes que desempenham o cargo de CN já se encontram à vontade na profissão e têm já relativamente consolidado o seu repertório pedagógico (todos os CN entrevistados pertencem ao quadro de escola e 87,5% daqueles tem mais de 7 anos de serviço), pelo que podem acompanhar os docentes que se encontram ainda na fase de entrada/tactemento (Huberman, 1992), caracterizada pela preocupação do professor consigo mesmo (sobrevivência) e pela descoberta da profissão.

Como vimos, a actuação do CN e do CD compreende, em larga medida, a gestão de pessoas que integram os seus espaços de acção (o núcleo/o departamento). Assume, neste contexto, especial relevância a gestão das relações interpessoais.

Nesta matéria, os professores atribuem essencialmente ao CN a ligação do núcleo com os encarregados de educação e outros elementos da comunidade local (órgãos de poder e organizações sociais e religiosas). Esta interacção com a comunidade educativa é reiterada pelos CN e constitui, para estes, motivo de satisfação no exercício do cargo.

Segundo CN11, essa interacção assume duas vertentes: por um lado, “promover a divulgação e troca de informação [com a comunidade] sobre os assuntos relacionados e de interesse do núcleo” (CN11), por outro, “promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas” (CN11). Registam-se, assim, con-

tactos com uma multiplicidade de “instituições de fora, (...) que não estão directamente relacionadas com a escola (...)” (CN9), tais como autarquias e associações locais.

Embora os professores atribuam estas funções ao CN, nesta, como noutras matérias, nunca ou apenas algumas vezes recorrem àquele para “solicitar apoio na dinamização de reuniões de pais/encarregados de educação” ou lhe sugerem “a intervenção de determinadas entidades (Núcleo de Educação Especial, serviços de psicologia, assistente social)” (ver Quadro III).

Se não o fazem junto do CN, menos o fazem junto do CD, a quem nunca ou quase nunca recorrem para estes fins (ver Quadro II). A julgar pelos testemunhos dos CD, a sua actuação enquanto mediadores das relações com a comunidade envolvente é muito marginal (apenas CD1 registou a interacção com as editoras). Segundo alguns entrevistados, tal facto dever-se-á ao isolamento profissional prevalecente no ensino. CN3 e CN9, por exemplo, apresentam-se muito críticos relativamente ao alheamento e isolamento dos colegas, que se traduz, a seu ver, num desinteresse para com as actividades e os problemas que respeitam à escola como um todo e resultam num verdadeiro constrangimento à implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo e articulação curricular nas escolas: “há outras [colegas] mais egocêntricas, que o trabalho delas, a sala delas, é o quanto basta e não querem saber nem se envolver em mais nada” (CN9).

Já a gestão das relações dentro do núcleo/departamento, que passa, em larga medida, por “ouvir os colegas, debater os diferentes pontos de vista” (CN8) e “[gerir] as relações entre as pessoas” (CN12), é atribuída pelos professores tanto ao CN como ao CD. Curiosamente, os CD não assinalam esta dimensão como parte das suas atribuições. Já os CN deixam entrever pouca simpatia por este domínio de actuação, ora porque ocupa muito tempo da actividade de coordenação (CN8, CN9 e CN12), ora porque “às vezes há uns certos conflitosinhos entre colegas (...), [que] é a parte que custa mais” (CN2). Talvez por isso, CN2 destaque que um CN deve “saber gerir conflitos

e ser uma pessoa mediadora. (...) tem que ser um bocadinho conciliador neste... eh... neste cargo”.

Outra dimensão, esta prevista já nas atribuições do CD e destacada por CD5 e CD10, respeita à responsabilidade que os CD assumem na avaliação do pessoal docente. Com a aprovação do novo estatuto da carreira docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, e alterações subsequentes) a responsabilidade pelo processo de avaliação do desempenho do pessoal docente passou a ser partilhada pelos Conselhos Executivos e CD. A propósito, CD5 destaca a importância de o processo avaliativo se assumir “sempre como um contexto reflexivo, não num contexto de... punitivo (...) apenas deve ser num contexto formativo (...) o observador (...) poderá levar depois para outros colegas, no sentido de melhorar [em] a [sua] prática pedagógica”.

Ao CN não é legalmente atribuído um papel a este nível. Ainda assim, e atendendo à particular proximidade com os docentes de cada núcleo, os CN podem ser chamados a participar no processo de avaliação docente, ora através da delegação da competência avaliativa do CD, ora através de um parecer que reflecta a sua observação da aula em que acompanha o CD (CN6). Sendo esta a opção da EBI a que CN6 pertence, o processo não parece ainda suficientemente clarificado, porquanto a entrevistada salienta que “nem [sabe] qual, quais vão ser as [suas] funções nisto... qual, que peso vai ter o [seu] parecer”.

Este processo é, todavia, encarado com resistência e incompreensão por alguns coordenadores (CD5, CD7 e CN11), para quem se “os professores foram avaliados e observados no seu curso, (...) não faz sentido ao longo da sua carreira ser novamente observados e avaliados” (CN11). O facto enjeita o entendimento do exercício profissional como um processo continuado de desenvolvimento e aprendizagem e coloca em causa, por isso, a possibilidade de os coordenadores se assumirem verdadeiramente como supervisores pedagógicos, ou seja, como responsáveis pelo desenvolvimento profissional próprio e dos pares, e pelo desenvolvimento das suas escolas.

A análise quantitativa dos dados recolhidos através do inquérito por questionário permite reforçar e aprofundar alguns dos resultados anteriormente apresentados e também revelar alguns aspectos novos. Um primeiro resultado, altamente pertinente, é o de que, aos olhos dos inquiridos, a função de CN é claramente a mais valorizada. Quando questionados sobre que coordenador consideravam ter uma função mais relevante, 68,6% dos respondentes indicaram o CN, enquanto apenas 31,4% preferiram dizer que ambos são igualmente relevantes. Registe-se que nenhum inquirido considerou a função de CD mais relevante.

Procurámos perceber de que modo a experiência de exercício de funções de gestão estaria na base de percepções e experiências diferenciadas a respeito das diversas questões em estudo. Dada a escassez, na amostra estudada no inquérito por questionário, de inquiridos que tivessem exercido ou exercessem o cargo de CD, tivemos de cingir esta análise ao caso dos CN.

Na amostra, 33 inquiridos já haviam exercido ou exerciam ainda esta função. Foi possível comparar as respostas deste grupo com as de outros dois tipos de docentes: os que nunca exerceram quaisquer cargos de gestão na escola (50 casos) e os que os exerceram, mas noutras funções que não a de coordenação de núcleo (38 casos).

Comparando as respostas destes três grupos aos diferentes itens do questionário, com base numa análise estatística não-paramétrica, foi possível perceber que, no que respeita aos critérios de eleição de docentes para este cargo, os inquiridos com experiência de exercício do cargo de CN deram mais importância ao espírito de liderança, quando comparados com os que nunca exerceram funções de gestão ($p < 0.01$) e com os que exerceram ou exercem outras funções ($p < 0.01$). Para a referida eleição, e comparativamente com os últimos dois grupos, os primeiros também concederam maior importância ao facto de o docente ser dinâmico e empreendedor ($p < 0.05$ e $p < 0.01$, respectivamente). É interessante notar que, em contrapartida, contrariamente àqueles dois conjuntos de colegas, colocaram menos ênfase na importância de se ter

mais anos de serviço como critério de eleição para o cargo ($p < 0.01$ em ambos os casos). Não se registaram diferenças significativas entre os três grupos quanto a critérios como ter experiência como coordenador ou ter formação adequada. Esta tendência de resposta demonstra, entre os inquiridos, uma valorização maior de aspectos subjectivos de personalidade do que de factores objectivos, como a experiência, o conhecimento ou a competência.

Um outro conjunto relevante de resultados tem a ver com um leque de 19 atribuições que poderão ser entendidas como competências do CN e/ou do CD. Procurámos perceber quais as que os inquiridos imputavam a cada um. Através da aplicação dos testes estatísticos do Qui-quadrado e do V de Cramer, verificámos que, relativamente a cinco atribuições, existiam diferenças estatisticamente significativas nas representações dos inquiridos, consoante as suas funções na escola (sem cargos; Coordenador de Núcleo em exercício ou com experiência no cargo; outras funções de gestão). Deste modo, os coordenadores de núcleo consideraram, significativamente mais do que os outros dois grupos (33,3%, contra 12,0% dos docentes sem funções de gestão e 21,1% dos colegas com outros cargos de gestão), ser sua atribuição cumprir e fazer cumprir as deliberações dos órgãos de administração e gestão ($\chi^2(4) = 16,764$, $p < 0.01$; $V = 0,26$, $p = 0,003$). Em segundo lugar, quando comparados com os outros dois grupos, os CN foram os que menos consideraram (15,2%, contra 28,0% e 28,9%, respectivamente) ser sua atribuição promover o debate entre os docentes sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar ($\chi^2(4) = 9,508$, $p < 0.05$; $V = 0,20$, $p = 0,05$). Este aspecto estará relacionado com a representação mais administrativa do que pedagógica do cargo, que emerge nas entrevistas aos CN e que destacámos anteriormente.

Para além disto, comparativamente com os outros dois conjuntos de colegas (78,8% contra, respectivamente, 46,0% e 39,5%), os CN consideraram muito mais ser sua atribuição promover a participação dos pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade local na realização de actividades educativas ($\chi^2(4) = 12,778$, $p < 0.01$; $V = 0,23$, $p = 0,01$). Este

aspecto é congruente com a valorização dos factores de proximidade e intermediação das relações com a comunidade educativa que já foi ilustrada no presente texto.

Em quarto lugar, os CN foram, muito mais do que os outros colegas (78,8%, comparativamente com 52,0% e 42,1%), da opinião de que saber escutar a opinião dos colegas é uma atribuição de ambos os coordenadores (CN e CD) ($\chi^2(4) = 13,175, p < 0.01; V = 0,23, p = 0,01$). Por último, os CN entenderam, muito menos do que os outros dois grupos (3,0%, contra 18,0% dos docentes sem funções de gestão e 26,3% dos com outros cargos), ser sua atribuição exclusiva apoiar e orientar os docentes em período probatório. Para eles, muito mais do que para os outros grupos (72,7%, versus 56,0% e 42,1%) trata-se, mais uma vez, de uma função que compete a ambos os coordenadores ($\chi^2(4) = 9,252, p < 0.05; V = 0,20, p = 0,05$).

Conclusão

No estudo empírico aqui apresentado, procurámos, através da análise das representações dos próprios coordenadores e dos docentes que com eles trabalham, perceber como estes actores percebem e constroem os cargos de gestão intermédia (mais concretamente, a coordenação de núcleo e coordenação de departamento) na escola. Os múltiplos ângulos adoptados no estudo permitiram, em especial, conhecer a importância dos coordenadores, designadamente, enquanto supervisores da prática educativa.

Os resultados do estudo mostram que, de acordo com os relatos e percepções dos docentes e coordenadores inquiridos, os papéis de gestão intermédia no 1.º Ciclo do Ensino Básico são construídos e activados localmente de forma diversa daquela que é prevista pelo quadro legislativo que lhes é aplicável. Assim, embora o CN seja legalmente enquadrado como um gestor escolar, é notória a sua acção supervisiva no âmbito pedagógico, traduzida,

por exemplo, no acompanhamento dos processos de planificação e dinamização das actividades do núcleo e na coordenação da avaliação dos alunos. Por seu lado, o CD, criado com o objectivo de supervisionar processos de natureza pedagógico-curricular, tem, no entendimento dos inquiridos, uma acção muito mais circunscrita em que a componente pedagógica está pouco desenvolvida e é pouco visível. Em síntese, se a acção dos CD tende a circunscrever-se, não assumindo plenamente a sua vocação pedagógica, a dos CN, por seu lado, tende a expandir-se dos aspectos administrativos para os pedagógicos. Este factor, a par da proximidade quotidiana aos núcleos e conhecimento aprofundado acerca dos problemas e necessidades daqueles, poderá estar na base da visível valorização da função de CN relativamente à do CD que os docentes inquiridos nos devolvem.

Segundo os testemunhos recolhidos, o CD parece agir sobretudo no domínio das actividades burocráticas e de controlo (por exemplo, preparação de reuniões e produção e organização de documentação do departamento), mais do que ao nível da liderança e dinamização dos colegas. O facto não andar alheado da existência ainda muito recente desta figura e da sua ainda pouco clara aplicação prática, bem como de uma tendência de normalização e formalização das relações e procedimentos na escola. A maior distância física e o conseqüente menor contacto pessoal com os docentes do 1.º Ciclo, comparativamente com o CN, assim como o peso que esta última figura foi ocupando, histórica e tradicionalmente, junto dos docentes, estarão também, certamente, na base do lugar bastante secundário que o CD parece ocupar na vida profissional corrente destes professores.

Por outro lado, embora a maioria dos docentes inquiridos atribua tanto ao CN como ao CD a responsabilidade de gerir as relações entre colegas dentro do núcleo/departamento, os CD não referem tal atribuição como sendo uma responsabilidade sua. Já os CN a admitem como incumbência própria, embora demonstrem aversão pela mesma, especialmente por lhes ocupar tempo e envolver a intervenção em conflitos interpessoais. Impõe-se, neste

contexto, que ambos os tipos de coordenadores entendam e assumam o carácter crucial da sua acção neste domínio e que tenham e/ou desenvolvam as competências relacionais de que nos fala Alarcão (2002) para serem capazes de gerir os conflitos, comunicar eficazmente e criar um clima de trabalho sereno e profícuo, que passe pela colaboração e pela reflexão conjuntas, mas igualmente pelo diagnóstico e levantamento de necessidades dos docentes do núcleo/departamento, entre as quais se destacam as necessidades de formação.

Também a intervenção do CD e do CN (em determinadas circunstâncias) no processo de avaliação do pessoal docente suscita resistências e críticas por parte dos coordenadores inquiridos, que, curiosamente, parecem entender esta incumbência como um importante entrave à possibilidade de se assumirem verdadeiramente como supervisores pedagógicos, responsáveis pelo desenvolvimento dos seus pares e pelo desenvolvimento das suas escolas. Este dado suscita questões relativamente às representações dos professores sobre a avaliação do desempenho docente.

Em suma, se é certo que encontramos uma actuação supervisiva dos coordenadores na vida escolar, esta é ainda definida por dinâmicas de superficialidade e informalidade. A figura do CD, em particular, embora tenha vindo suprir, formalmente, uma necessidade sentida pelos docentes em termos de alguém que acompanhe as suas práticas e que os apoie nas decisões pedagógicas, ainda não está suficientemente implantada e desenvolvida nas escolas, surgindo de momento como uma espécie de apêndice estranho ao normal funcionamento das mesmas. Já o CN, ao possuir uma visão situada da escola, das suas necessidades e dos seus problemas, é um parceiro tido como essencial ao processo de pensar a escola e os problemas desta, com vista a encontrar as melhores soluções para cada realidade. Para que ambos os coordenadores sejam verdadeiros supervisores pedagógicos, é necessário todavia um investimento organizacional no desenvolvimento profissional dos docentes que assumem estas funções. Revela-se necessário, em particular, encontrar condições promotoras e facilitadores do desenvolvimento da sua actividade, nomeadamen-

te: exigindo-se formação a quem exerce estes cargos, contribuindo-se com uma organização do tempo lectivo que crie oportunidades de encontro entre colegas e reduzindo-se a actividade burocrática que está legalmente entregue a estes docentes.

Contactos: Maria de Fátima Melo (fatimamelo1966@gmail.com); Susana Mira Leal, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Rua da Mãe de Deus, 9500-801 PONTA DELGADA (leal@uac.pt); Jorge Ávila de Lima, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Rua da Mãe de Deus, 9500–801 PONTA DELGADA (jlima@uac.pt).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 13-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 218-236). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Benavente, A. (1992). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In B. P. Campos (Org.), *Decisões nas políticas e práticas educativas* (pp. 21-43). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), 75-88.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1999). A re-appraisal of the role of the head of department in UK secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 37(3), 229-242.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Decreto Legislativo Regional nº 18/99/A, de 21 de Maio – Adapta à Região Autónoma dos Açores o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
- Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho – Estabelece o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo.

- Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A, de 6 de Setembro – Altera o Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho.
- Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto – Revoga o Decreto Legislativo Regional nº 28/2006/A, de 8 de Agosto e aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores).
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril.
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro – Altera o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente).
- Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio (constitui as escolas básicas integradas).
- Dinham, S. (2007). The secondary Head of Department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 134-206). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 33-59). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lima, J. Á. (2010, Outubro). *O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola*. Conferência proferida no “VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: A Emergência do Director da Escola – Questões Políticas e Organizacionais”, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers’ professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-535.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals’ support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Melo, M. F. (2010). *Coordenador de núcleo e coordenador de departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico: desafios, constrangimentos e dinâmicas*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Oliveira, M. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. In M. Cró (Org.), *Formação inicial e contínua de educadores/professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 45-53). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores – Uma investigação na formação de educadores de infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 94-118). Porto: Porto Editora.
- Peixoto, M., & Oliveira, V. (2003). *Manual do director de turma: contexto, relações, roteiros* (2.ª ed.). Porto: ASA.
- Rodrigues, G. (2003). *EBI: Um arquipélago sem comunicações inter-ilhas? Contributo (s) para o estudo das culturas docentes em duas escolas básicas integradas da ilha de S. Miguel*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e praticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Ruff, W. G., & Shoho, A. R. (2005). Understanding instructional leadership through the mental models of three elementary school principals. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 554-577.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 81-85). Porto: Porto Editora.
- Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.

**MIDDLE MANAGEMENT IN SCHOOLS, BETWEEN
LEGISLATION AND LIVED REALITY: A STUDY OF THE
PRIMARY SCHOOL COORDINATOR AND THE DEPARTMENT
COORDINATOR IN THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION**

Abstract

In Portugal, the primary school coordinator is a middle manager whose duty is to perform mostly administrative, bureaucratic functions in the educational system. The department coordinator, on the other hand, has recently emerged as a supervisor with competencies in the pedagogical and curricular domains. Some of the goals of the study that we partially report here were to understand the place of these roles in the school, their functions and the potential and limits of their action, from the point of view of both role incumbents and primary school teachers more generally. The study combined quantitative and qualitative approaches: specifically, a survey of 121 teachers in Ponta Delgada (S. Miguel, Açores) and interviews with eight primary school coordinators and four department coordinators. The results show that while the primary school coordinator is legally constructed mostly as a school administrative manager, he/she performs supervision acts pertaining to the pedagogical domain, namely, supervising the planning and development of the school's activities and coordinating student assessment processes and procedures. The department coordinator, on the other hand, according to participants' reports, acts predominantly as a controller and verifier of administrative, bureaucratic procedures, in spite of the fact that the role was created with the purpose of supervising curriculum and pedagogical processes.

**LA GESTION INTERMEDIAIRE DANS LES ECOLES ENTRE LE
LEGIFERE ET LE VECU: UNE ETUDE A PROPOS DU
COORDINATEUR DE L'ECOLE ET DU COORDINATEUR
DU DEPARTEMENT D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

Résumé

Le coordinateur de l'école primaire est un cadre de gestion intermédiaire appelé à exercer essentiellement des fonctions administratives-bureaucratiques dans le système éducatif. De son côté, le coordinateur du département apparaît plus récemment avec des compétences supervises dans le contexte pédagogique-curriculaire. Comprendre la place de ces cadres au sein de l'école, leurs rôles et fonctions, les potentialités et les limites de leur action, dans la perspective des titulaires de ces postes et des enseignants de l'école primaire, ont fait parti de quelques-uns des objectifs d'une étude que nous reportons partiellement ici. L'étude a combiné des méthodes quantitatives - une enquête par questionnaire auprès de 121 enseignants de la commune de Ponta Delgada (S. Miguel, Açores) - et qualitatives - entretiens à 8 coordinateurs de l'école primaire et à 4 coordinateurs du département de cette même commune. La recherche a permis de conclure que, bien que le coordinateur de l'école primaire soit légalement encadré comme un gestionnaire scolaire, son action de supervision de caractère pédagogique, qui se traduit par le suivi des procédures de planification et de la dynamisation des activités de l'école et dans la coordination de l'évaluation des élèves, s'affirme auprès des professeurs et des enseignants qui exercent ces activités de gestion. D'un autre côté, le coordinateur du département, créé avec l'objectif de superviser des processus de nature pédagogique-curriculaire a, selon l'opinion des enquêtés, une action majoritairement de contrôle et de vérification de procédures administratives-bureaucratiques.