

Maria de Fátima Miranda Melo

**Coordenador de Núcleo e Coordenador de
Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico:
Desafios, constrangimentos e dinâmicas**



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ponta Delgada, Outubro de 2010

Maria de Fátima Miranda Melo

**Coordenador de Núcleo e Coordenador de
Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico:
Desafios, constrangimentos e dinâmicas**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores
para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Supervisão
Pedagógica – Área de Especialização em Educação
de Infância e/ou Ensino Básico – 1º Ciclo

Orientação Científica: Professora Doutora Susana Mira Leal

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica**

Ponta Delgada, Outubro de 2010

Agradecimentos

Terminado este estudo e este percurso de formação, não podemos deixar de agradecer a todos quantos, directa ou indirectamente, o tornaram possível.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Susana Mira Leal, orientadora deste projecto de investigação, pela confiança, disponibilidade, amizade, sugestões e comentários sempre oportunos.

Aos Coordenadores de Núcleo, Coordenadores de Departamento e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico titulares de turma, das quatro Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada sobre as quais versou o nosso estudo, que com a sua disponibilidade e boa vontade permitiram a recolha de dados essencial para a realização deste trabalho, o meu reconhecido agradecimento.

Expresso também a minha gratidão aos Conselhos Executivos das referidas escolas envolvidas nesta investigação, por terem permitido que os seus docentes colaborassem na mesma.

Agradeço às minhas colegas de escola e auxiliares de acção educativa pela sua compreensão e pelo seu permanente apoio e incentivo.

Agradeço também aos colegas deste Mestrado que mais directamente comigo colaboraram e me apoiaram ao longo deste percurso, em especial à colega e sempre amiga Alexandrina Raposo.

Por fim, um agradecimento muito profundo para o meu marido João Evangelista, para os meus filhos Cristina Maria e João Guilherme e para os meus pais, pelo apoio permanente e paciente com que sempre me acompanharam ao longo destes meses, pelo constrangimento que passaram devido à minha indisponibilidade para com eles.

A todos o meu obrigado!

Resumo

O Coordenador de Núcleo é uma figura com uma presença muito marcante na Escola, quer pela posição que, enquanto gestor intermédio, ocupa na sua organização, quer pelo manancial de funções e papéis que desempenha. Recentemente, surgiu a figura do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo, com a qual passou a lidar no seu quotidiano escolar.

Com a nossa investigação procurámos perceber o papel destes dois órgãos para a escola, atendendo às funções e práticas que desenvolvem, assim como às relações que estabelecem entre si. Esta investigação procurou, assim, compreender estes dois órgãos na dupla dimensão de gestores escolares e supervisores pedagógicos, atendendo, para tal, às representações dos docentes e daqueles que desempenham estes cargos.

O estudo combinou uma metodologia de investigação de natureza qualitativa e quantitativa: uma entrevista aos Coordenadores de Núcleo e Coordenadores de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico e um inquérito por questionário aos professores deste nível de ensino, de quatro Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada.

Apoiámos o nosso enquadramento teórico nos diversos quadros normativos que regulam a evolução do funcionamento daquelas estruturas de gestão intermédia e em algumas das concepções teóricas nas áreas da gestão intermédia e da supervisão pedagógica, a partir das quais elaborámos um conjunto de questões e objectivos, que nortearam a nossa investigação.

Dos resultados da nossa investigação foi possível perceber que estas duas figuras são construídas com enfoques diversos: o Coordenador de Núcleo como gestor e o Coordenador de Departamento como supervisor. Contudo, a actividade que desenvolvem é mais diversificada e leva à construção de ambos como supervisores da prática educativa.

Esta actividade, reconhecida por professores e coordenadores como essencial para a melhoria da qualidade da escola e do ensino, não recebe, todavia, as condições necessárias para ser desenvolvida em pleno.

Como tal, a evolução destas duas figuras e a sua relevância no seio da escola, está intimamente ligada à construção de uma articulação e colaboração entre ambos os Coordenadores, com vista ao desenvolvimento adequado de uma necessária actividade supervisiva, a que assistimos já em esboço na realidade escolar.

Palavras-Chave: Supervisão, Coordenador de Núcleo, Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo; Gestão Intermédia.

Abstract

The Primary School Head Teacher is a very significant member of the School as an organization, due to his position as a middle manager, but also in attention to the diversity of activities and roles he performs in it. More recently, this entity saw to the sharing of his space in School with the newly created Head of Department to the 1st Cycle.

With this research we aimed to understand how the School perceives the Primary School Head Teacher and the Head of Department to the 1st Cycle roles examining the functions and activities they are responsible for and the relations established among themselves. More so, we intended to understand these two elements as school managers and educational supervisors exploring the representations of teachers and of those who operate in these two functions.

Therefore, we employed qualitative and quantitative research methods: an interview to Primary School Head Teachers and Heads of Department to the 1st Cycle, and a survey by questionnaire to Primary Teachers, from four schools in the Ponta Delgada Municipality.

Our theory framework was supported by the different legal regulations who direct the activity of these middle management entities and some of the scientific literature regarding middle management in School and educational supervision, from which a set of questions and goals was defined to guide our research.

From the results we obtained, it was possible to understand that the Head Teacher and the Head of Department were created with different purposes: the first as a middle manager and the later as a supervisor. However, the activity they conduct is greatly diversified, leading to these two elements being constructed as educational supervisors.

This activity, perceived by teachers and Heads as vital in the improving of School quality, nonetheless faces several difficulties who surface from the lack of conditions to be properly carried out.

Ultimately, we understand that the development of the Primary School Head Teacher and the Head of Department to the 1st Cycle and their significance in the School is strongly connected with the establishment of practices of association and collaboration among themselves, directed to the accomplishment of a much needed educational supervision – something that is already in outline in the school life.

Key-words: Supervision, Primary School Head Teacher; Head of Department to the 1st Cycle; Middle Management.

Resumé

Le coordonnateur d'enseignement est une figure emblématique au sein de l'école, non seulement par son rôle d'intermédiaire dans l'organisation de celle-ci, mais aussi par la diversité des fonctions et tâches qu'il accomplit. Depuis peu il est amené à travailler au quotidien avec le coordonnateur du Département de premier cycle.

Par cette enquête nous cherchons à comprendre qui est le rôle de ces deux intervenants pour l'école, en tenant compte à la fois de leurs fonctions, de leurs activités et des rapports qu'ils entretiennent. Cette étude a ainsi cherché à comprendre ces deux fonctions en tant que gestionnaires scolaires et responsables pédagogiques à part entière de la pratique de leurs pairs et pouvant représenter les enseignants et ceux qui exercent ce type de fonctions.

Cette étude a été menée selon une enquête à la fois qualitative et quantitative: entretiens aux coordonnateurs d'enseignement et coordonnateurs de Département et questionnaires aux professeurs du premier cycle d'enseignement primaire, de quatre écoles primaires intégrées de la municipalité de Ponta Delgada.

Notre analyse théorique s'appuie sur les différentes normes qui régulent l'évolution du fonctionnement de ces structures de gestion intermédiaire et à certaines conceptions théoriques dans le cadre de l'activité de gestion et de supervision scolaire, en partant de quoi nous avons élaboré un ensemble de questions et d'objectifs qui ont orienté notre recherche.

Les résultats de notre étude ont montré que ces deux figures ont deux approches différentes : Le Coordonnateur d'Enseignement étant gestionnaire et le Coordonnateur de Département Superviseur. Toutefois, le travail qu'ils effectuent est bien plus diversifié et tous deux se révèlent être des superviseurs de la pratique éducative.

Cette activité, considérée par les professeurs et les coordonnateurs comme essentielle à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ne bénéficie pas des conditions requises pour se développer convenablement.

Ainsi, l'évolution de ces deux figures et leur importance au sein de l'école, reste intimement liée à la mise en place d'une collaboration entre les deux coordonnateurs en vue du développement adapté de l'activité de supervision, qui s'esquisse déjà dans le paysage scolaire.

Mots-clefs : Supervision, Coordonnateur d'Enseignement, Coordonnateur de Département de 1^o Cycle, Gestion Intermédiaire.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Resumé	iv
Índice Geral	v
Índice de Quadros	ix
Índice de Gráficos	xii
Introdução Geral	1
1. Apresentação do estudo	2
2. Motivações para a realização do estudo	2
3. Questões e objectivos do estudo	3
4. Relevância do estudo	4
5. Organização da Dissertação	5
I Parte. Coordenador de Departamento e Coordenador de Núcleo: Gestores e/ou supervisores?	7
Capítulo I. A gestão intermédia no 1.º ciclo do Ensino Básico: O (s) lugar (es) do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento	8
Introdução	9
1.1. A autonomia da escola e a gestão escolar	9
1.2. A gestão no 1.º ciclo do ensino básico	13
1.3. A gestão intermédia no 1.º ciclo do ensino básico: O Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento.	16
1.3.1. O Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento: Domínios de actuação e convergência	22
1.3.1.1. O domínio administrativo-burocrático	22

1.3.1.2. O domínio pedagógico - curricular	24
1.3.1.3. O domínio das relações interpessoais	26
1.3.2. O Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento: Dificuldades de actuação e de articulação.....	28
Síntese	29
Capítulo II. O Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo: Da gestão à supervisão	31
Introdução.....	32
2.1. Por uma escola reflexiva e aprendente	32
2.2. A gestão intermédia e a supervisão pedagógica.....	39
2.3. A acção supervisiva do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento.....	42
2.3.1. Domínios de actuação	43
2.3.2. O perfil do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento como supervisores	48
2.3.2.1. Um líder mobilizador.....	50
2.3.2.2. Um comunicador eficaz	53
2.3.2.3. Um agente (in) formado	55
Síntese	57
II Parte. Do quadro metodológico aos resultados.....	59
Capítulo III. Quadro Metodológico do Estudo.....	60
Introdução.....	61
3.1. O tipo de estudo	61
3.2. Os instrumentos de recolha de dados	63
3.2.1. A entrevista	63
3.2.1.1. A construção e validação da entrevista.....	64
3.2.1.2. A realização da entrevista	67
3.2.1.3. A população e a amostra	67
3.2.1.4. A análise de dados	72
3.2.2. Inquérito por questionário	76

3.2.2.1. A construção e validação do questionário.....	77
3.2.2.2. A aplicação do questionário	79
3.2.2.3. A população e a amostra	80
3.2.2.4. A análise de dados	85
3.3. Aspectos éticos do estudo	87
Síntese	88
Capítulo IV. Apresentação e análise de resultados.....	89
Introdução.....	90
4.1. Coordenador de Núcleo/Coordenador de Departamento: Ser ou não ser.....	91
4.1.1. ... gestor de informações e recursos.....	91
4.1.2. ... gestor de relações e interacções.....	99
4.1.3. ... supervisor pedagógico.....	103
Síntese	121
4.2. Da eleição à acção: Um percurso cheio de espinhos.....	122
4.2.1. A eleição dos Coordenadores.....	123
4.2.2. A actuação dos Coordenadores	130
4.2.2.1. Constrangimentos organizacionais	130
4.2.2.2. Constrangimentos profissionais.....	138
4.2.2.3. Constrangimentos pessoais e interpessoais.....	141
Síntese	143
4.3. Coordenador de Núcleo/Coordenador de Departamento: Necessidade ou redundância?.....	144
4.3.1. Sobre a (co) existência destes órgãos.	144
4.3.1.1. Ao nível da acção e da colaboração entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento.....	145
4.3.1.2. Ao nível do impacto nas práticas educativas	153
4.3.1.3. Ao nível do clima de trabalho.	154
4.3.1.4. Ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional.....	164
4.3.2. Sobre a (des) articulação entre os dois órgãos.	166
4.3.2.1. Dinâmicas de interacção e de trabalho.....	166

4.3.2.2. Dificuldades de articulação e estratégias de superação	173
Síntese	176
Considerações Finais	178
1. Conclusões do estudo	179
2. Limitações e implicações do estudo	182
Bibliografia.....	184
Anexos	194

Índice de Quadros

Quadro I – Objectivos prosseguidos com as questões da entrevista.....	65
Quadro II – Sexo dos entrevistados	69
Quadro III – Idade dos entrevistados	69
Quadro IV – Tempo de serviço dos entrevistados.....	70
Quadro V – Habilitações literárias dos entrevistados	71
Quadro VI – Situação profissional dos entrevistados	71
Quadro VII – Experiência como coordenador dos entrevistados	72
Quadro VIII – Categoria de análise “Representações dos critérios tidos em conta na eleição do Coordenador de Departamento/Núcleo”	73
Quadro IX – Categoria de análise “Representações do papel/funções do Coordenador de Departamento/Núcleo”.....	74
Quadro X – Categoria de análise “Representações da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo”.....	74
Quadro XI – Categoria de análise “Representações do impacto da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo”	75
Quadro XII – Categoria de análise “Representações das dinâmicas de interacção/colaboração com o outro coordenador”	75
Quadro XIII – Categoria de análise “Representações dos constrangimentos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento/Núcleo”	76
Quadro XIV – Análise dos objectivos prosseguidos com as questões do inquérito por questionário	79
Quadro XV – Taxa de retorno dos inquéritos por questionário	80
Quadro XVI – Sexo dos inquiridos por questionário.....	81
Quadro XVII – Idade dos inquiridos por questionário	81
Quadro XVIII – Habilitações académicas dos inquiridos por questionário	82
Quadro XIX – O tempo de serviço dos inquiridos por questionário	82
Quadro XX – A situação profissional dos inquiridos por questionário	83

Quadro XXI – Experiência de exercício de cargos em órgãos de gestão da escola dos inquiridos por questionário.....	84
Quadro XXII – Categoria de análise “Representações do papel do Coordenador de Departamento/Núcleo”.....	86
Quadro XXIII – Categoria de análise “Representações do impacto da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo”.....	86
Quadro XXIV – Categoria de análise “Representações das dinâmicas de interacção/colaboração entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento”.....	87
Quadro XXV – Representações dos professores sobre as funções dos Coordenadores no âmbito administrativo-burocrático.....	92
Quadro XXVI – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Núcleo no âmbito administrativo-burocrático.....	95
Quadro XXVII – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Departamento no âmbito administrativo-burocrático.....	98
Quadro XXVIII – Representações dos professores sobre as funções dos Coordenadores no âmbito interpessoal.....	99
Quadro XXIX – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Núcleo no âmbito interpessoal.....	101
Quadro XXX – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Departamento no âmbito interpessoal.....	102
Quadro XXXI – Representações dos professores sobre as funções dos Coordenadores no âmbito pedagógico-curricular.....	104
Quadro XXXII – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Núcleo no âmbito pedagógico-curricular.....	108
Quadro XXXIII – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Departamento no âmbito pedagógico-curricular.....	108
Quadro XXXIV – Representações dos professores sobre as características do Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento.....	115
Quadro XXXV – Representações dos professores sobre a relação de proximidade entre os docentes e os Coordenadores.....	150

Quadro XXXVI – Representações dos professores sobre a relevância dos Coordenadores	151
Quadro XXXVII – Representações dos professores sobre as características do clima do departamento e núcleo	155
Quadro XXXVIII – Representações dos professores sobre os domínios onde o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento colaboram /trabalham em conjunto	170
Quadro XXXIX – Representações dos professores sobre os domínios onde o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento deveriam melhorar a sua colaboração/trabalho em conjunto.....	172

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Correlação entre tempo de serviço e a assunção de cargos em órgãos de gestão da escola	84
Gráfico 2 – Representações dos professores das características pessoais tidas em conta na eleição do Coordenador de Departamento/Núcleo	124
Gráfico 3 – Representações dos professores sobre as características profissionais tidas em conta na eleição do Coordenador de Departamento/Núcleo	126
Gráfico 4 – Representações dos professores sobre os contributos de índole organizacional para melhorar o desempenho do Coordenador de Núcleo/Departamento	134
Gráfico 5 – Representações dos professores sobre os contributos para melhorar o desempenho do Coordenador de Núcleo/Departamento.....	140
Gráfico 6 – Representações dos professores sobre as características dos Coordenadores	160
Gráfico 7 – Correlação entre os domínios onde colaboram o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento e a assunção de cargos em órgãos de gestão da escola	171

Introdução Geral

1. Apresentação do estudo

A escola é uma organização complexa, constituída por elementos muito divergentes (alunos, docentes e pessoal não docente) e controlada pelos interesses da administração central, local, pelos pais e outros elementos da comunidade.

É através de um projecto próprio e específico (o projecto educativo de escola) que esta organização torna viável as suas aspirações. Sendo o projecto “um processo de construção de consensos” (Barroso, 2005, p. 130), deverá passar, entre outros factores, pelo “desenvolvimento de uma gestão participativa; exercício de uma liderança efectiva, a vários níveis (...); informação e comunicação permanente” (*ibidem*).

Para o referido autor e comungando da mesma ideia há “necessidade de articular esta ‘inovação’ com a introdução de novas formas de gestão” (*ibidem*, p. 132) que permita aos órgãos de gestão intermédia desfrutar do verdadeiro papel que assumem perante os seus pares como gestores e supervisores.

São órgãos de gestão intermédia no 1.º ciclo do Ensino Básico, o Coordenador de Núcleo, figura já bem familiar na orgânica escolar a que se juntou o Coordenador de Departamento do 1.º ciclo.

Importa, em nosso entender, compreender o lugar destes órgãos na escola, os seus papéis e funções, as potencialidades e limites da acção de cada um e da articulação de ambos.

Foram estes os objectivos que esta investigação se propôs alcançar, combinando metodologias de natureza qualitativa e quantitativa (o inquérito por entrevista e questionário).

No centro desta investigação estiveram os Coordenadores de Núcleo, Coordenadores de Departamento e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico de quatro Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada.

2. Motivações para a realização do estudo

Enquanto professora do primeiro ciclo, a realidade da gestão intermédia neste nível de ensino é-nos muito próxima, não apenas por convivermos com ela enquanto

professoras, mas também por já termos desempenhado as funções de Coordenador de Núcleo. Neste âmbito, Afonso (2005, p. 48) afirma que “a primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador”.

Estamos, pois, conscientes das possibilidades e preocupações que os cargos de gestão intermédia, enquanto pontes de ligação entre núcleos de uma organização e instâncias de reflexão sobre aprendizagens e práticas com potencial de transformação e inovação, suscitam, não apenas para os que são chamados a desempenhá-los, como para os professores em geral.

Foi essencial na escolha desta problemática para investigação, o facto de, na escola básica integrada onde leccionamos, a figura do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo do Ensino Básico, legalmente criada na Região Autónoma dos Açores em 2005 (Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de Junho), ter apenas surgido no ano lectivo de 2008/2009, com contornos vagos e funções pouco clarificadas, ainda que com particulares responsabilidades de supervisão e avaliação dos pares.

3. Questões e objectivos do estudo

Com este trabalho de investigação prosseguimos os seguintes objectivos:

1) Identificar e relacionar as representações do Coordenador de Núcleo, do Coordenador de Departamento 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.

3) Analisar as representações dos Coordenadores (de Núcleo e de Departamento) e dos professores relativamente às dinâmicas e aos processos de colaboração/interacção desenvolvidos por aqueles e à sua coexistência.

Especificamente procuraremos dar resposta às seguintes questões de investigação:

1.1. Quais as funções e competências que os professores atribuem aos Coordenadores de Núcleo e de Departamento e que estes se reconhecem?

1.2. Que domínios de actuação consideram uns e outros mais relevantes no desempenho dos cargos de Coordenador de Núcleo e de Coordenador de Departamento?

1.3. 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?

2.1. Como é que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento avaliam a sua actuação supervisiva?

2.2. Qual a opinião dos professores relativamente ao contributo dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento para a melhoria das práticas educativas?

2.3. Quais as (des)vantagens que os professores e os Coordenadores identificam na (co)existência do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento?

3.1. Quando se reúnem (in)formalmente os Coordenadores de Núcleo e de Departamento e com que objectivos ?

3.2. Como percebem os professores a interacção/articulação entre os Coordenadores de Núcleo e de Departamento?

3.3. Que caminhos apontam os professores e os Coordenadores de Núcleo e de Departamento para a melhoria da sua articulação?

4. Relevância do estudo

A gestão intermédia surge no contexto educacional português como forma de assegurar a eficácia e eficiência da organização escola. Num contexto puramente gestor, estas figuras são os elos de ligação entre as várias células dispersas e o núcleo nevrálgico da escola, permitindo uma participação de facto de todos os elementos da hierarquia educacional.

No primeiro ciclo, a cada núcleo escolar, célula de poder, corresponde um determinado coordenador, responsável pela orientação e concerto entre os vários

professores, e que constitui um elo de ligação entre a comunidade educativa e o Conselho Executivo.

Este elo de ligação estrutural veio a ser modificado/reforçado aquando da criação, a partir do ano lectivo 2005/2006, pelo Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho, da figura do Coordenador de Departamento. Este assume-se, pois, como um novo elemento na cadeia da gestão escolar do primeiro ciclo, embora não seja uma figura privativa e obrigatória deste nível.

Todavia, e fruto das normas de aplicação do referido diploma, o surgimento deste cargo nas várias escolas básicas integradas tem sido diferido no tempo, o que mais contribui para a inexactidão da sua construção prática. É uma figura desconhecida, com grandes possibilidades e ainda muitas limitações, sendo a principal delas, talvez, a ausência de uma delimitação clara do seu âmbito de actuação.

Neste contexto, este estudo procura contribuir para uma reflexão crítica sobre estas figuras, com especial enfoque no Coordenador de Departamento. Que influência na estrutura e relações organizacionais? Que impacto real e possível na prática docente? Que dinâmicas desenvolvem no contexto escolar? Que supervisores? Que gestores?

5. Organização da Dissertação

O nosso trabalho, é constituído essencialmente por duas partes, sendo que em cada parte encontramos dois a três capítulos, todos precedidos de uma breve introdução e beneficiando da apresentação de uma síntese no final.

A primeira parte do trabalho diz respeito ao enquadramento teórico desta investigação, abordando os dois vectores principais que a nortearam: a gestão e a supervisão. Com estes vectores estão identificados os dois capítulos que compõem a primeira parte.

Aqui procedemos à revisão da literatura sobre a matéria em estudo. Segundo Afonso (2005) esta constitui a segunda etapa do projecto de investigação e pretende “contextualizar a investigação num triplo plano: político e social, teórico e metodológico” (*ibidem*, p. 50), assim como “fundamentar a avaliação de opções metodológicas alternativas, nomeadamente no que se refere às estratégias de investigação” (*ibidem*, p. 52).

Assim, no primeiro capítulo fazemos referência à gestão escolar, atendendo à sua evolução histórico-legal e posterior redefinição com o movimento da autonomia escolar. Olhando com maior atenção para a gestão escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico, é salientado o especial papel desempenhado pela gestão intermédia neste ciclo de ensino.

Ressalvamos, então, o papel que o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento desempenham enquanto gestores intermédios, identificando os vários de domínios de actuação onde convergem ou divergem, em atenção à sua construção legal. Abordamos também os constrangimentos que encontram a esta prática.

No segundo capítulo, voltado para a supervisão, apresentamos a gestão intermédia no contexto de uma escola reflexiva e aprendente, a que a supervisão é imanente, referindo conceitos como qualidade, eficácia e eficiência que lhe não são estranhos.

É neste contexto que afloram os Coordenadores como supervisores, atendendo, às funções e acções previstas que desenvolvem a este nível, bem como aos conhecimentos e competências relevantes, ou seja, ao perfil dos Coordenadores.

Na segunda parte do nosso estudo, encontramos o quadro metodológico e de análise da pesquisa desenvolvida, a par da análise dos dados obtidos.

Assim, no primeiro capítulo, que respeita ao quadro metodológico, apresentamos a problemática, o método, onde descrevemos o tipo de estudo, a população, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de colheita de dados e os aspectos éticos tidos em conta na recolha e tratamento dos dados.

Já no segundo capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados, baseados nos dados obtidos através dos instrumentos de colheita de dados.

Finalmente, e antes da apresentação da respectiva bibliografia, apresentamos as principais conclusões emergentes do estudo, registando também as limitações que este tem e abrindo caminhos para investigação posterior na área.

I Parte

**Coordenador de Departamento e
Coordenador de Núcleo: Gestores e/ou
supervisores?**

Capítulo I

A gestão intermédia no 1.º ciclo do Ensino Básico: O (s) lugar (es) do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento

Introdução

O contexto actual, e em especial o novo modelo de gestão e autonomia das escolas, viabiliza um conjunto de transformações relacionadas com as estruturas formais da escola no âmbito da gestão educativa.

Em especial, este novo modelo, ao apelar à auto-gestão e à auto-organização, vai trazer a gestão escolar para dentro de cada escola e a acção do professor vai-se revelar muito diversificada: para além das práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, engloba actuações relacionadas com a gestão e funcionamento da instituição educativa.

Atendendo à realidade nas escolas básicas integradas portuguesas, que têm uma estrutura piramidal de administração e gestão (Assembleia; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo), assume particular importância o papel dos órgãos a quem compete estabelecer vias de comunicação entre o topo (Conselho Executivo) e a base – as estruturas de gestão intermédia, nomeadamente, e com relevância para o 1.º ciclo, os Coordenadores de Núcleo e de Departamento.

Como tal, neste primeiro capítulo, temos como objectivo clarificar os papéis e funções que os professores são hoje chamados a desempenhar no âmbito da gestão escolar, em particular, os que correspondem ao Coordenador de Núcleo e ao Coordenador de Departamento, os órgãos de gestão intermédia no 1.º ciclo do ensino básico sobre os quais nos debruçaremos no contexto deste trabalho de investigação.

1.1. A autonomia da escola e a gestão escolar

A escola, como instituição educativa, tem sido ao longo do tempo objecto de estudo das Ciências da Educação, nomeadamente no âmbito da sociologia da educação e da administração escolar. É, presentemente, e como afirma Barroso (2000, p. 2), “individualmente considerada como um objecto social, com uma identidade própria”.

Canário (1996, citado por Barroso, 2000, p. 3), influenciado pelos estudos de Popper (1989), esclarece que, para se tornar num objecto científico, não basta a escola ter reconhecimento social. Deverá corresponder a “múltiplos objectos de estudo consoante a

multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo”. Assim, e fruto destes olhares, a escola foi adquirindo o estatuto de “organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projecto educativo” (Canário, 1995, p. 166).

Segundo Lima (1998, p. 47), a escola “constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”. Diferencia-se de outras organizações por conter elementos específicos: i) os objectivos (mais difíceis de definir que os das organizações industriais); ii) a matéria-prima humana, que confere um carácter especial à escola; iii) os gestores escolares têm, de forma geral, o mesmo “background” profissional e comungam os mesmos valores que os professores; iv) e a forma de avaliar e medir os resultados são diferentes. Todavia, e dentro da administração da educação, a escola é apenas uma “unidade elementar de um grande sistema - o sistema educativo”, sendo esse próprio sistema uma organização, “uma macro – organização” (*ibidem*, p. 63).

Para Delgado e Martins (2002, p. 11), a escola é uma “organização complexa do ponto de vista organizacional”, que tem evoluído, visto que na “escola tradicional”, existente até à década de setenta, o docente era quem exercia autoridade, sendo a participação diminuta ou inexistente. Com o surgimento da democracia, apareceram novas concepções na educação (a igualdade de oportunidades no acesso à educação, o sucesso educativo, o indivíduo como realidade concreta e inserido na sociedade), que se traduziram, também, em alterações na identidade da escola.

Como explica Nóvoa (1995, p. 15), agora “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões” a nível educativo, pedagógico e curricular.

São estas decisões curriculares que, segundo Llavador e Alonso (2001, pp. 29-30), para quem o currículo é “a raiz do sucesso escolar”, conferem uma “identidade própria às organizações escolares”, permitindo assim a diferenciação de umas relativamente às outras.

Entendendo-se a escola como espaço de participação e tomada de decisões, que é dotada, segundo Nóvoa (1995, p. 20), de uma “*autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo”, surge um novo espaço ocupado pela gestão escolar.

Glatter (1995, p. 147) referencia que o termo “gestão” aplicado à educação é considerado como “estranho e perigoso”. Todavia, este não esquece que os docentes

“gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão uma componente decisiva da eficácia escolar” (*ibidem*).

A boa gestão é uma característica essencial das melhores escolas. Mas o que é a gestão em contexto educativo?

Roldão (1999, p. 39) afirma que “toda a acção educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões”. É um processo que implica: i) analisar/ponderar a situação; ii) decidir/optar quanto às vantagens e desvantagens; iii) concretizar a decisão/desenvolver a acção; iv) avaliar o desenvolvimento do processo e os respectivos resultados; v) e prosseguir, redefinir ou abandonar a decisão tomada. As decisões implicam a envolvimento de diversos parceiros (os intervenientes e interlocutores) com graus de responsabilidade diferentes.

Também Vicente (2004, p. 19) caracteriza a gestão como “uma actividade que visa contribuir para a definição de objectivos e estratégias e dar-lhe uma expressão prática”, classificando os gestores como “únicos e individuais, com o seu estilo próprio de liderança de equipas e de pessoas”.

Para Delgado e Martins (2002, p. 7), ao falar-se de gestão escolar, essencialmente do sistema de gestão posto em prática nos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, notam-se diferenças que estão mais ligadas com “aspectos de funcionamento do que com a estrutura”. A estrutura é praticamente semelhante em todos os aspectos: órgãos, competências, funções, direitos, deveres, serviços de apoio entre outros. Relativamente ao funcionamento, as diferenças resultam da “especificidade pedagógica de cada um dos níveis de ensino e não de uma qualquer diferença de organização ou princípio organizativo” (*ibidem*, p. 8).

A gestão é assumida por quem tem a responsabilidade funcional, mas implica negociação entre parceiros e consideração dos seus interesses e objectivos, e esses parceiros poderão ser agentes ou não, dependendo da sua implicação, função e responsabilidade funcional na actividade em causa e nas respectivas tomadas de decisão.

Os problemas da gestão dos estabelecimentos de ensino têm constituído objecto de preocupação sistemática e de diferente legislação.

A redefinição da rede escolar nacional na década de oitenta conduziu à emergência de um novo conceito de escola, enunciado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º

46/86, de 14 de Outubro), quer no sentido da integração e articulação de recursos, quer na concepção do desenvolvimento educativo como um processo sequencial, não compartimentado e interligado com o desenvolvimento social e local.

Pretendeu-se então, como registam Formosinho e Machado (2005, p. 118), ter em conta a “diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do estado na gestão da educação, redistribuir funções (...) e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da sua participação na direcção da escola pública”.

Podemos ainda constatar no ponto 2 do Artigo 45.º, capítulo VI, que a referida lei apela a uma gestão orientada por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino”.

Também Delgado e Martins (2002, p. 8) fazem alusão aos referidos princípios e ao novo conceito de escola, registando que os mesmos “vieram alterar o sistema de relações dentro da escola”, levando a alterações “ao nível da administração e da gestão das escolas”, através de uma maior autonomia e participação democrática de toda a comunidade educativa.

O impulso à autonomia dos estabelecimentos escolares surgiu com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, no qual cada escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário passou a ter a possibilidade de experimentar formas de gestão flexível do currículo. No entanto, e como podemos constatar pela sua leitura, aquele Decreto-Lei não faz referência ao 1.º ciclo do ensino básico e à educação pré-escolar. Foi sim, mais tarde, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que definiu um “novo modelo de administração, direcção e gestão” comum a todas as escolas.

Procedeu-se ao corte definitivo entre a direcção e a gestão, sendo esta última entregue aos professores, a par do reforço da autonomia administrativa, científica ou pedagógica das escolas. Procurou-se, assim, assegurar a “prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio).

Procurando complementar o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, o referido diploma veio alargar o novo modelo da “gestão democrática”, o regime de autonomia dos estabelecimentos, a todos os níveis de ensino, em especial o 1.º ciclo e jardins-de-infância,

que haviam sido esquecidos em 1989. E, ainda que de cariz experimental, este modelo levou ao aparecimento de diplomas regulamentadores que, por sua vez, foram adoptados mesmo em escolas onde não se assistiu à aplicação do novo modelo organizacional. Cumpre destacar o Despacho n.º 115/ME/93, de 1 de Junho, que referenciava a distribuição do crédito global das reduções da componente lectiva pelos órgãos e estruturas pedagógicas de gestão intermédia, ou o Despacho n.º 27/ME/93, de 1 de Março, que regulou a organização dos departamentos curriculares.

1.2. A gestão no 1.º ciclo do ensino básico

Embora o impulso definitivo à gestão escolar no 1.º ciclo do ensino básico esteja associado, como vimos, ao movimento de autonomia da escola, esta não era já uma realidade desconhecida do 1.º ciclo, embora se desenhasse com outros objectivos e reportando-se a modelos gestionários e organizativos muito diferentes dos actuais.

Como tal, e a fim de compreendermos também toda a dinâmica legal que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (que aprova o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas) veio implementar nas escolas, torna-se pertinente fazer um breve enquadramento histórico da gestão no 1.º ciclo.

Primeiramente, é necessário atender ao contexto de desenvolvimento político, social, económico e cultural do princípio dos anos setenta e às mudanças que o 25 de Abril veio trazer à sociedade portuguesa em geral, e principalmente à educação, através de uma compreensão democrática da administração e gestão escolar (Delgado e Martins, 2002).

A gestão ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, antes designado Ensino Primário – estrutura dispersa e complexa –, decorreu formalmente do Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro, que veio confirmar, esclarecer e complementar o anterior Despacho n.º 68/74, de 18 de Outubro, comportando um conjunto de medidas para a democratização das escolas como estratégia de democratização da sociedade.

Este normativo, que veio a ter várias alterações, estabelecia um modelo integrado e global que visava a consolidação da democraticidade do sistema de gestão das escolas, a nível interno e externo. No quadro legal, qualquer escola com mais de três lugares deveria ter um “director”, eleito pelos professores da escola de entre os próprios, e um “conselho

escolar”, constituído por todos os professores em exercício na escola. Nas escolas com menos de três lugares, existia um professor encarregado de direcção, e, para efeitos de gestão pedagógica, os professores agrupavam-se a outra ou mais escolas próximas. Apenas em escolas com mais de dezasseis lugares, o director podia solicitar a dispensa da actividade lectiva (ponto 1.12 do Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro). Nas demais, acumulava a direcção da escola com a docência.

Ao nível dos concelhos ou zonas escolares (subdivisão administrativa e geográfica dos concelhos demasiado populosos), existia uma “comissão concelhia”, constituída por um delegado escolar ou secretário de zona, um coordenador de acção social escolar e coordenadores pedagógicos. Ao nível distrital, existia um director escolar e seus adjuntos nomeados, um concelho coordenador (um órgão consultivo e coordenador, com poucos ou nenhuns poderes deliberativos ou executivos), constituído pelo director escolar, que presidia, pelos seus adjuntos e outros representantes. Estas várias estruturas correspondiam a níveis de gestão diferentes e com funções diversas.

Aos directores das escolas competiam as funções administrativas de suporte ao subsistema escolar, a mediação entre as outras estruturas, a representação institucional, a coordenação e execução de todos os normativos estabelecidos pelas várias Direcções-Gerais. O director escolar era o elo de ligação entre os órgãos concelhios e serviços centrais e o conselho coordenador.

Este quadro foi alterado pelo Despacho n.º 134/77, de 20 de Outubro. As estruturas concelhias desapareceram e as delegações escolares e secretarias de zona passaram a designar-se Delegações de Zona Escolar. As funções dos delegados passaram a ser essencialmente administrativas. No que respeita à acção social escolar, e com o Despacho n.º 139/77, de 4 de Novembro, esta passou a ser da responsabilidade do delegado e do director do distrito escolar. No caso da Região Autónoma dos Açores, em 1979 (Decreto Regulamentar Regional n.º 29/79/A, de 26 de Dezembro) definiram-se as Direcções Escolares como serviços externos da Secretaria Regional da Educação e Cultura.

O modelo de gestão escolar encontrou uma maior estabilidade normativa com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que regulou a gestão das escolas até à aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Este normativo reforça o controlo da escola pelos profissionais docentes.

O Decreto-Lei n.º 211/81, de 13 de Julho, veio confirmar as Direcções Escolares como órgãos do Ministério da Educação no âmbito da Administração Escolar. As Direcções Escolares, de que dependiam hierarquicamente as Delegações Escolares, passaram a ter funções apenas de apoio administrativo às actividades de ensino e educação.

Três anos depois, com os Decretos-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro, e n.º 399 – A/84, de 28 de Dezembro, as competências ao nível da acção social escolar passaram para os municípios. As estruturas pedagógicas a nível de concelho e de distrito desapareceram, a estrutura administrativa adquiriu mais peso legal e, de órgão de gestão eleito, passou a serviço administrativo.

A política portuguesa, em matéria de orgânica das escolas e instâncias de gestão intermédia caracterizou-se, assim, por muitas iniciativas educativas incompletas.

Contudo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), no seu Artigo 45.º, veio restituir algumas certezas relativamente à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Ou seja, promover, melhorar e adequar os modelos de gestão e, sem esquecer a eficiência e eficácia, introduzir-lhes melhores condições e outras preocupações, tais como: i) a integração comunitária; ii) a participação de todos os implicados no processo educativo; iii) a prevalência dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre os administrativos; iv) e a possibilidade de organização por estabelecimento ou grupo de estabelecimentos. Estes aspectos não eram muito explícitos nos anteriores modelos e nem sempre constituíram, ou puderam constituir, uma prática na vida das escolas.

Este mesmo normativo aponta para a necessidade de aprofundar a vivência democrática nas escolas de acordo com os novos contextos culturais, políticos e sociais. De igual forma, reforça o desenvolvimento do domínio institucional, sobretudo na vertente de inserção/relação com o meio e de envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, como também a importância de garantir o equilíbrio dos vários domínios.

Neste modelo verificamos, assim, uma concertação entre os vários domínios de actuação (pedagógico, administrativo, institucional), cabendo a cada escola primária a função de coordenar e integrar os vários domínios da gestão necessários à sua actividade educativa.

Todavia, e se exige à escola a capacidade de produzir um ensino de qualidade e de saber auto gerir-se, ao ter pouco peso institucional, as iniciativas dentro da escola tendem a

estar fortemente limitadas pelas orientações dos órgãos que apresentam maior poder decisório.

Os factores dispersão e isolamento da rede escolar têm, também, repercussão no desenvolvimento qualitativo do ensino que se pratica, assim como no percurso profissional do corpo docente. Devido às assimetrias regionais, a distribuição dos recursos humanos vem, muitas vezes, acentuar as desigualdades entre as regiões e as escolas. Esta situação sugere que não é possível implementar o mesmo modelo de gestão em todo o país, independentemente da dimensão da escola e dos recursos humanos. O quadro legal deverá ser mais alargado e flexível, a fim de ser um referencial de crescimento e não um impasse burocrático, levando, como afirmam Lemos e Silveira (2003, p. 10), a um “desenvolvimento (...) social e cultural, sustentado e equilibrado”.

Cabe aos órgãos de gestão intermédia, neste caso o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento, a tarefa de ajudar a transformar as escolas em organismos activos, centros de inovação e de desenvolvimento educacional, ultrapassando estes vários constrangimentos à gestão escolar no 1.º ciclo.

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

Nóvoa (1995, p. 36) aponta o facto de a profissão docente estar em processo de “redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas”. Os docentes são “chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re) invenção da profissão de professor”. O mesmo afirma Cosme (2009, p. 5), quando refere “a diversidade de funções e papéis que os professores são chamados, ou se sentem compelidos, a assumir”.

Formosinho e Ferreira (2009, p. 35) afirmam que essa “multiplicidade e diversidade de papéis” suscita “necessidades de coordenação”, surgindo assim “um nível de gestão pedagógica intermédia na escola de massas com funções sobretudo de coordenação”, funções a que “correspondem competências de chefia intermédia”.

Mas o que se pode entender por gestor intermédio? Bennett (1995, p. 104) define a gestão intermédia nas escolas primárias como “some kind of tier of authority which tries to co-ordinate the day-to-day work of the teachers in the various sub-units and integrate them into de overall totality of the school”.

No modelo tradicional de escola, esta foi a dimensão exigida ao Coordenador: apenas mais uma roda dentada necessária ao correcto funcionamento da escola enquanto organização descentralizada, mas não necessariamente autónoma. Numa lógica de autoritarismo e poder, a sua principal função residia na transmissão de ordens superiormente emanadas, assegurando o seu cumprimento pelos docentes.

Estávamos, também, perante um gestor de recursos humanos e materiais, cuja única preocupação residia em assegurar as condições materiais necessárias ao bom funcionamento das escolas e desempenho da actividade docente.

Com a autonomia das instituições, e conseqüente descentralização organizativa, assumiu particular importância os gestores de nível intermédio enquanto pontes, elos de ligação entre as directrizes superiores e as necessidades de cada realidade escolar. Como tal, mais do que um gestor, tem de ser um líder, capaz de dirigir a actividade, de assegurar rendimentos e de abrir espaço para a inovação.

A gestão intermédia surge, então, no contexto educacional português como forma de assegurar a eficácia e eficiência da organização escola.

De acordo com Venâncio e Otero (2003), a eficácia organizacional é o grau com que uma organização alcança os objectivos a curto prazo e os resultados globais. A eficiência será uma medida normativa da utilização dos recursos. Esta preocupa-se, assim, com os meios, os procedimentos e os métodos utilizados (planeados e organizados), enquanto a eficácia se preocupa com a satisfação das falhas da organização e do seu meio envolvente.

Greenfield Jr. (2000, p. 267) defende que a eficácia é um critério central quando associado à função instrutiva. À medida que os docentes vão adoptando novas estratégias de ensino – aprendizagem e se “assumem como os seus principais responsáveis, há também maior pressão dos administradores escolares para desenvolver as suas competências e responder a esta exigência”, a da instrução.

Segundo Alaiz *et al.*, (2003, pp. 35-36), a eficácia da escola resulta de uma “liderança profissionalizada, uma visão e objectivos partilhados, ambiente de

aprendizagem, ênfase no ensino e na aprendizagem, ensino estruturado, expectativas elevadas acerca dos alunos, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria família – escola”.

Cohen (1983), referenciado em Good e (1995, p. 85), aponta três factores para a eficácia das escolas: a qualidade da actividade pedagógica; a coordenação e gestão dos instrumentos curriculares em cada escola; e uma cultura partilhada pelos vários elementos que compõem esta organização. Por outro lado, Bosker e Scheerens (1995, p. 102) aludem que a “eficácia escolar [se baseia] na *produtividade*”, na realização de objectivos.

A partir de alguns estudos (Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1988), Nóvoa (1995, p. 26) apresenta uma lista de nove factores que poderão servir de apoio à “regulação das organizações escolares e à compreensão das suas características dinâmicas”, tendo em vista a eficácia da escola e aos quais os gestores e supervisores deverão estar atentos. Esses factores são: “autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, optimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público, apoio das autoridades” (*ibidem*, pp. 26-28).

No 1.º ciclo do ensino básico nos Açores, esta actuação enquanto gestores intermédios cabe ao Coordenador de Núcleo e ao Coordenador de Departamento do 1.º ciclo, que medeiam as relações entre o 1.º ciclo, organizado em núcleos, e a escola básica em que este está integrado.

Efectivamente, e de acordo com o Artigo 82.º, ponto 1, Secção VI do Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, um núcleo escolar é um

estabelecimento de educação e de ensino situado em infra-estrutura escolar diferente daquela onde estejam sedeados os órgãos de administração e gestão da unidade orgânica e na qual funcionem quatro ou mais turmas do ensino básico e da educação pré-escolar.

À frente do núcleo encontramos o Coordenador de Núcleo, definido como uma estrutura de gestão intermédia, a quem compete, e de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, no número 2, do 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.

Definido legalmente como um órgão de gestão em termos, sobretudo, administrativos e de recursos, a quem compete garantir o funcionamento do núcleo, está integrado numa estrutura organizacional e a sua actuação é legalmente concebida como a de um mediador nas relações entre os órgãos da gestão da escola básica, os elementos do núcleo e a comunidade em que este se encontra.

Mais recentemente, e definido agora como uma estrutura de orientação educativa, outra figura passou a integrar a orgânica escolar, o Coordenador de Departamento, a quem compete, de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, número 4, do artigo 88.º, no âmbito do departamento pelo qual é responsável:

- a) Executar as tarefas de articulação curricular, nomeadamente promovendo a cooperação entre os docentes que integram o departamento e deste com os restantes departamentos da unidade orgânica;
- b) Adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo as necessárias medidas de diversificação curricular e de adaptação às condições específicas da unidade orgânica;
- c) Planificar e adequar à realidade da unidade orgânica a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional;
- d) Elaborar e aplicar medidas de reforço das didácticas específicas das disciplinas ou áreas curriculares integradas no departamento;
- e) Assegurar, de forma articulada com as outras entidades de orientação educativa da unidade orgânica, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo e das componentes locais do currículo;

- f) Analisar a oportunidade de adoptar medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão;
- g) Elaborar propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos;
- h) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos;
- i) Identificar as necessidades de formação dos docentes e promover as acções de formação contínua, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas;
- j) Organizar conferências, debates, actividades de enriquecimento curricular e outras actividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento;
- l) Acompanhar o funcionamento de clubes e o desenvolvimento de outras actividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins.

Aqui o Coordenador de Departamento Curricular vem descrito como uma estrutura voltada para a vertente pedagógica da actividade escolar, podendo ser entendido como órgão de gestão pedagógica, na medida em que a sua actuação está também direccionada para a coordenação da prática docente na escola.

Assim, os Coordenadores são os elos de ligação entre as várias células dispersas (os núcleos, pois que a dispersão geográfica das escolas e uma comunidade profissional, por vezes, pouco estável é uma realidade) e o núcleo nevrálgico da escola, permitindo uma participação de todos os elementos da hierarquia educacional na coordenação e dinamização de projectos e actividades pedagógicas, no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e da articulação/interacção da escola com a família. Em suma, compete-lhes fazer a ponte entre os órgãos de gestão geral da escola e os professores.

Nesta actuação enquanto coordenador, e segundo Sergiovanni (2004), o professor deverá privilegiar o aspecto crítico, transformacional, educativo, ético e moral da sua prática gestonária. Ou seja, ser um líder de uma comunidade de líderes.

Privilegiando a dimensão interna da organização, o Coordenador deve preocupar-se, em primeiro lugar, com o funcionamento da escola, tentando estabelecer uma ligação forte com o meio social envolvente, sendo também um supervisor.

Vieira (1993) refere que o supervisor tem uma tarefa complexa a desenvolver em duas dimensões fundamentais: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal,

relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos na monitorização da prática docente.

O cunho pessoal de desempenho da função revela-se na forma como concebe e leva à prática a sua relação com os outros e como interpreta o estatuto organizacional que ocupa, na forma como faz a gestão tempo/espço na sua actividade quotidiana e na gestão do tempo numa dimensão gestonária e organizacional.

Aspectos como familiaridade, igualdade e flexibilidade (cumprimento de normas e prazos), deverão ser outros objectivos (não muito fáceis de atingir) presentes contra o distanciamento, a hierarquia e a rigidez. Tanto o excesso de uns como a falta de outros têm efeitos no clima organizacional e na forma como as pessoas desenvolvem as suas actividades no seio da organização.

Não menos importante é, como referem Peixoto e Oliveira (2003), conciliar o trabalho burocrático com o das relações interpessoais, a visibilidade e a invisibilidade no interior da própria organização. O Coordenador deverá ser assim, na opinião de Greenfield Jr. (2000, p. 260), “menos um chefe e mais um facilitador”.

Também Costa *et al.*, (2001, p. 78), ao analisarem a gestão pedagógica e as lideranças intermédias na escola no contexto da autonomia curricular e gestonária do TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)¹ do Esteiro, concluem o “papel decisivo e insubstituível” da gestão intermédia “no desenvolvimento organizacional das escolas, de modo particular em contextos dotados de alguma margem de flexibilidade e autonomia organizacional”.

Como tal, pretende-se que tanto o Coordenador de Núcleo como o Coordenador de Departamento sejam profissionais reflexivos, capazes de promover a participação e colaboração entre os docentes, em face das exigências da sociedade, em geral, e da organização escolar, em particular.

¹ O TEIP foi criado como um mecanismo de discriminação positiva com vista à melhoria do ensino onde se integravam “escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar” – artigo 3.º do Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro).

1.3.1. O Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento: Domínios de actuação e convergência

Os Coordenadores, tais como outros gestores pedagógicos intermédios (neste caso, os directores de turma), são educadores que acompanham, apoiam e coordenam processos organizacionais, de aprendizagem e de comunicação entre alunos, pais, professores, órgãos de gestão da escola e toda a comunidade envolvente. Tornam-se, pois, a face visível da escola e o ponto de contacto com todas as realidades que com esta interagem.

Relativamente a essa actuação, Greenfield Jr. (2000) aponta cinco factores/dimensões interligados e presentes na actividade do “administrador escolar”: i) a moral, ii) a social/interpessoal, iii) a instrutiva, iv) a administrativa v) e a política. Refere, ainda, que estas dimensões “são constantes e caracterizam as exigências centrais com que os administradores se defrontam em qualquer escola pública” (*ibidem*, pp. 263-264).

Para Peixoto e Oliveira (2003), são três os domínios de actuação dos Coordenadores: i) a nível administrativo-burocrático; ii) a nível pedagógico-curricular, iii) e a nível das relações interpessoais, quer se apresentem na veste de gestores, quer se apresentem na veste de supervisores, que abaixo procuramos explicitar.

1.3.1.1. O domínio administrativo-burocrático

No domínio administrativo-burocrático inscrevem-se todas as tarefas relativas à organização da escola, desde o cumprimento da regulação legal até às orientações necessárias ao corrente funcionamento do estabelecimento e mesmo à aferição do desempenho dos vários elementos da escola.

Encontramos aqui actividades múltiplas a ocupar o coordenador: conhecimento da legislação, documentos que formalizam as tomadas de decisão, os registos de faltas, os registos e impressos a preencher nas reuniões de avaliação, os relatórios, as actas, os procedimentos disciplinares e outra documentação produzida pela instituição escolar e referenciada no regulamento interno, mas também actividades do mais puro economato, como organizar remessas de material escolar ou da alimentação dos alunos.

Estamos, então, perante o que Greenfield Jr. (2000) identifica como a dimensão administrativa, que comporta “todos os aspectos técnicos do trabalho do administrador associados ao planeamento diário, coordenação, controlo e funcionamento da escola como apoio do programa educativo e dos objectivos da escola” (*ibidem*, p. 267). É, sensivelmente, o domínio de actuação do Coordenador que mais tempo consome, influenciando na representação do Coordenador, e em especial do Coordenador de Núcleo, como um trabalhador administrativo.

Tal percepção é suportada, também, pela definição legal de competências atribuídas aos dois gestores intermédios em análise. Assim, após leitura conjunta do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, e do Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A, de 21 de Maio, encontramos implícitas ao Coordenador de Núcleo funções ao nível i) da previsão de dados e/ou elementos internos ou externos à organização; ii) da organização (definição de uma estrutura organizativa funcional para o tipo de trabalho e actividades a realizar, para os recursos humanos e físicos disponíveis); iii) da direcção e coordenação (verificar e harmonizar as actividades e as contribuições de cada um com vista a atingir os objectivos); iv) e da verificação (assegurar que os objectivos são atingidos).

Exige-se, então, que este coordenador desenvolva, ao nível da sua actuação, conhecimentos relativamente aos projectos educativo e curricular da escola, ao regulamento interno e ao plano anual de actividades. Não sendo, todavia, directamente responsável pela elaboração dos documentos referidos, deverá participar na elaboração dos mesmos.

Também o Coordenador de Departamento, uma figura por natureza mais afastada da gestão intermédia e mais voltada para a articulação curricular, quer em termos legais, quer em termos fácticos, não se consegue eximir de responsabilidades no domínio administrativo - burocrático, na medida em que continua integrada numa organização e a veiculação de informações dentro dela é necessariamente burocrática.

Assim, incumbem-lhe, enquanto responsável pelo departamento curricular, funções ao nível i) da organização (definição e desenvolvimento de actividades de promoção curricular), ii) da direcção e coordenação (verificando e harmonizando a actividade dos vários estabelecimentos e procedendo ao levantamento das necessidades dos vários

docentes e alunos); iii) e da verificação (Artigo 88º do Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A, de 6 de Setembro).

Como afirma Dutercq (2000, p. 218), “actualmente, os actores intermédios estão já totalmente absorvidos por tarefas de gestão e já não podem assegurar um trabalho de animação”. Todavia, e para o autor, “a gestão é necessária, mas (...) não deve ocultar a prioridade: transmitir um projecto, uma orientação que possa irrigar o conjunto do sistema” (*ibidem*).

Salienta-se, pois, também a preocupação com a aferição do desempenho dos vários elementos da escola, desde a atribuição ao Coordenador de Núcleo da coordenação do processo de avaliação dos alunos e o dever de submeter os resultados da mesma a homologação do órgão executivo (ponto 5 do artigo 4º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2002/A, de 11 de Setembro) ou a responsabilidade do núcleo pela avaliação do pessoal não docente, bem como, e desde a publicação do novo estatuto da carreira docente (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto), da atribuição da avaliação do pessoal docente também ao Coordenador de Departamento, a par do Coordenador de Núcleo.

Greenfield Jr. (2000, p. 267) identifica ainda uma dimensão política na acção do coordenador, isto é, em virtude da escassez de recursos face à multiplicidade de interesses a que tem de responder, o Coordenador, enquanto administrador, vai ter de os ordenar, procurando “influenciar os outros através do exercício do poder formal e informal” (*ibidem*, p. 269).

Esta dimensão, intimamente associada à dimensão administrativa, implica então com a percepção do Coordenador enquanto líder, ou seja, utilizando a liderança como o melhor veículo de organização de esforços com vista a conseguir atingir todos os objectivos da escola.

1.3.1.2. O domínio pedagógico - curricular

Podemos encontrar aqui o cerne da importância da figura do Coordenador de Departamento, enquanto estrutura de orientação educativa e articulação curricular. Se no domínio administrativo-burocrático, a avaliação, enquanto controlo do desempenho, é

essencialmente atribuída ao Coordenador de Núcleo, agora a avaliação, enquanto mecanismo de reflexão e inovação das práticas pedagógico-curriculares, vai ao encontro da vocação do Coordenador de Departamento.

Neste âmbito, salienta-se o acompanhamento dos professores do núcleo no que respeita à concepção e desenvolvimento do projecto curricular de turma e restantes projectos desenvolvidos ao longo do ano lectivo e que constam do plano anual de actividades, bem como dos projectos educativo e curricular de escola, assim como a coordenação e supervisão ao nível da avaliação dos alunos, nas reuniões de trabalho, formal ou informalmente realizadas, com os outros professores da escola.

Greenfield Jr. (2000, p. 266) refere também a dimensão instrutiva, que engloba actividades “relacionadas com o conteúdo e objectivos do *curriculum* escolar, com o processo de ensino-aprendizagem, a organização e clima da instrução e o empenho dos professores e alunos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem”.

Em momentos de transformação curricular (reformas, revisões ou reorganizações curriculares), autores como Peixoto e Oliveira (2003) e Marques (2002) destacam a importância de os Coordenadores conhecerem bem os novos normativos e documentos orientadores, e assumirem a liderança de todo um processo de aprofundamento daqueles normativos e orientações pelos professores da sua escola, promovendo a análise dos documentos, apoiando na sua recontextualização ao nível pedagógico e procurando situações de formação e esclarecimento que correspondam às necessidades dos seus pares.

Então, ao Coordenador de Núcleo competem funções ao nível i) da planificação (a actividade da organização com vista a atingir determinados objectivos propostos no plano anual de actividades e projecto educativo); ii) e da direcção e coordenação, enquanto líder e motor da inovação da prática educativa, mas também, na responsabilização pelo conhecimento e suprimento das necessidades sentidas pelo núcleo.

Já o Coordenador de Departamento assume aqui funções ao nível i) da planificação e coordenação das várias actividades de enriquecimento das práticas educativas; ii) da adequação do currículo à realidade; iii) e da formação de professores, enquanto responsável pela identificação das necessidades pedagógicas dos docentes.

Todavia, o desempenho eficaz dos papéis dos Coordenadores ao nível pedagógico-curricular e administrativo-burocrático depende largamente da sua capacidade para gerir as relações interpessoais dentro do núcleo e do departamento.

1.3.1.3.O domínio das relações interpessoais

Com o objectivo de romper o individualismo e o isolamento na actividade docente, e por a escola ser um lugar de socialização, Bolívar (2000, p. 164) apela à necessidade de se “promover relações comunitárias e cooperativas que contribuam para resolver os problemas e aumentar a coesão e solidariedade no trabalho docente”.

Greenfield Jr. (2000, p. 265) regista que, a prática diária dos “administradores escolares” é essencialmente de carácter social, pois “trabalham directamente com e através doutras pessoas para influenciar, coordenar e controlar o seu trabalho, e para desenvolver e implementar programas e políticas de modo a levar a cabo os objectivos da escola”. É através da cooperação que o “administrador” pode levar os docentes, de forma voluntária, a operarem mudanças nas suas práticas lectivas e não “através de ordens ou através duma apertada supervisão ou inspecção frequente” (*ibidem*, p. 266).

Todavia, Greenfield Jr. não esquece que a escola é uma organização normativa, onde se exige que o coordenador consiga influenciar os seus pares, mas ao mesmo tempo é “uma organização tipicamente moral”, e o juízo de adequação das decisões do coordenador deve submeter-se ao crivo da adequação em face dos valores próprios de cada escola – não basta que decida o melhor, mas o mais correcto atendendo aos vários interesses de alunos e professores (*ibidem*, p. 265).

Uma das representações dominantes entre os professores, é a dos Coordenadores de Núcleo como gestores de conflitos. Segundo Peixoto e Oliveira (2003), “da atitude dos professores para com os alunos da turma, da forma como se estabelecem as relações interpessoais, das metodologias adaptadas dependem a criação de um clima grupal e a significatividade da escola e das aprendizagens” (*ibidem*, p. 66).

Na relação com os outros professores, por vezes surge insegurança em virtude de o Coordenador também, na generalidade, ser titular de turma. Há, então, uma sobreposição de papéis: por um lado, continua a ser mais um professor que partilha dos anseios e frustrações dos restantes pares que coordena, mas ao mesmo tempo assume uma relação especial com o poder, suscitando a desconfiança dos seus pares.

Ainda seguindo Peixoto e Oliveira (2003), na relação com os alunos pretende-se que o Coordenador seja agente da orientação educativa, direccionado para a dimensão das aprendizagens a nível cognitivo, pessoal e social do aluno.

Quanto ao Coordenador de Núcleo, há a salientar que, pela sua proximidade à escola-comunidade, na relação com os pais e/ou encarregados de educação, desempenha um papel de interacção, um líder capaz de comunicar e partilhar: envolver a família em actividades de aprendizagem, participação na tomada de decisão, troca de informações e entreajudas, muito importantes para o sucesso educativo dos alunos. Consegue-se a colaboração dos pais e encarregados de educação através do estímulo, do reconhecimento, da orientação e da parceria.

Já a actuação do Coordenador de Departamento limita-se ao contacto com os docentes do departamento, valendo aqui as mesmas considerações quanto à necessidade de um clima propício ao trabalho colaborativo e à unidade entre os vários elementos.

Porém, e tendo nós salientado a repartição de tarefas entre ambos os Coordenadores (quer por força da lei, quer por força da ampla autonomia que as escolas possuem na definição destas figuras em regulamento interno), verificamos igualmente a especial relação colaborativa que desenvolvem, não apenas pelo desempenho partilhado de algumas funções, mas também em virtude, muitas vezes, da construção do Coordenador de Núcleo como representante do núcleo, como gestor das necessidades e anseios, e até facilitador das práticas educativas, constituindo, pois, um especial canal de comunicação até entre os docentes e o Coordenador de Departamento.

Também Moreira (2009) e Pinheiro (2008), na perspectiva da organização escolar, acentuam a necessidade que os gestores escolares sentem de recorrer ao trabalho colaborativo como meio ideal para desenvolver a sua actuação, salientando este último que ao gestor escolar compete “criar as oportunidades necessárias para que, num regime de pluralidade e de criatividade (...) seja possível unir os docentes em torno de projectos comuns e credíveis que, só desta forma, se tornam verdadeiramente exequíveis” (*ibidem*, pp. 137-138).

A todos estes níveis de relacionamento, deverá o Coordenador, como refere Marques (2002, p. 17), promover o “desenvolvimento pessoal e social, através da tomada de consciência dos direitos e dos deveres” tanto nos alunos como nos professores e restante comunidade educativa. Contribuir, assim, para um clima de confiança, participação e colaboração, que, em última análise, facilitará a actuação do Coordenador como supervisor.

Zenhas (2006, p. 51), na linha de Zins e Ponti (1996), também faz alusão à afectividade na relação interpessoal “conjuntamente com a empatia, a autenticidade, a disponibilidade para prestar apoio e a cooperação”.

Como fomos enunciando, a actuação dos Coordenadores nos vários domínios identificados, requer um conjunto de qualidades e instrumentos que se constituam como garantes de uma actuação eficaz e adequada, conseguindo ultrapassar ou atenuar as várias dificuldades que são sentidas na actuação destes órgãos.

1.3.2. O Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento: Dificuldades de actuação e de articulação

Como expresso, o manancial de actividades pelas quais são responsáveis os Coordenadores exige tempo e formação adequada, pois se impõe que dominem um vasto conjunto de saberes.

Todavia, o que se verifica em termos legais difere um pouco do desejado. Assim, aos Coordenadores de Núcleo não é atribuído qualquer tempo lectivo para o desenvolvimento da sua actividade enquanto tal, e verificamos que a formação, isto é, o manancial de competências e saberes que o indivíduo deveria possuir, quer em termos formais, quer em termos práticos (tempo de serviço, cargos desenvolvidos) para melhor desempenhar a actividade gestionária e de supervisão que lhe compete não é alvo de ponderação legal na sua eleição.

Quanto ao Coordenador de Departamento apenas se lhe atribui redução da actividade lectiva para proceder à avaliação de desempenho de pessoal docente e a formação volta a não ser ponderada legalmente na sua eleição, apenas se exigindo que seja um docente profissionalizado.

Não podemos esquecer que, enquanto órgãos de gestão do 1.º ciclo, estamos perante uma realidade com características muito próprias em relação ao 2.º ciclo e o 3.º ciclo – estas diferenças não respeitam apenas à organização curricular, mas, e com especial relevância para o nosso estudo, respeitam à sua organização e ao seu funcionamento, ainda que todos os ciclos estejam integrados na mesma escola básica integrada.

Assim, o 1.º ciclo caracteriza-se pela dispersão espacial de pequenas (ou não tão pequenas) unidades de ensino (os núcleos e estabelecimentos), construindo cada uma a sua própria cultura e dinâmicas próprias de funcionamento. E a própria dimensão e dispersão das escolas pode constituir um forte constrangimento à actuação destes gestores/supervisores.

Por um lado, em núcleos de maior dimensão, pode ser mais difícil ao Coordenador de Núcleo conseguir mobilizar e promover relações estreitas com os vários elementos que dirige, logo dificultar a partilha e a reflexão sobre experiências e vivências. Já o departamento curricular obriga o seu Coordenador a estar à distância de todos os elementos que coordena fruto da dispersão no espaço destes, em virtude da organização desconcentrada típica do primeiro ciclo do ensino básico.

Outra dificuldade reside na diluição (aparente) da fronteira entre a actividade do Coordenador de Núcleo e a actividade do Coordenador de Departamento, ou, melhor, pela liquidez que a figura do Coordenador de Departamento assume. Tal resulta do seu surgimento recente e dos diferentes contornos que assume em cada escola, por força da sua construção no Regulamento Interno e/ou da própria cultura escolar. Surgem, assim, desconfiança, potenciada pela ignorância do que é a actividade do Coordenador, e incerteza quanto a esta figura.

Síntese

Actualmente, o professor actua não apenas enquanto membro de uma organização, um elemento com um lugar definido na hierarquia funcional, mas é chamado cada vez mais a exercer funções de gestão dentro da escola.

A gestão no 1.º ciclo do ensino básico, pela especial configuração deste nível de ensino, que prima pela dispersão no espaço, coloca especial ênfase nos órgãos de gestão intermédia, nomeadamente o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento.

A estes órgãos competem actuações em múltiplos domínios, desde a componente administrativa e burocrática, mais próxima da dita gestão empresarial, até à componente pedagógico-curricular, enquanto gestores de projectos e objectivos.

Hoje, os papéis do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo não se apresentam inteiramente distintos, as fronteiras entre as funções de uns e outros não estão perfeitamente delimitadas e, por isso, ambos partilham de responsabilidades nos vários domínios de actuação, sendo-lhes exigida muitas vezes colaboração, nomeadamente na avaliação de desempenho dos docentes, uma das diversas funções de natureza supervisiva que estes dois órgãos são chamados a desempenhar.

Capítulo II
O Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento
do 1.º Ciclo: Da gestão à supervisão

Introdução

Após o enquadramento das figuras dos Coordenadores enquanto órgãos de gestão, importa agora perceber como podem ser estes percebidos como supervisores.

É necessário, pois, proceder a uma melhor clarificação da dimensão supervisiva da acção do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento, destacando a importância da construção da figura do supervisor como líder de uma determinada comunidade escolar, que deve apostar num determinado clima organizacional para conseguir atingir a qualidade e eficácia do ensino a que se propõe como supervisor.

Finalmente, e se a formação contínua está percebida como forma de contribuir para o crescimento e aperfeiçoamento profissional e progressão na carreira (Lei de Bases do Sistema Educativo) ou para colmatar deficiências ou insuficiências aquando da formação inicial, ou ainda como *continuum* da formação inicial, acreditamos que para os Coordenadores, a nível da gestão e da supervisão, esta é/deverá ser considerada uma necessidade pessoal, e sobretudo, organizacional.

2.1. Por uma escola reflexiva e aprendente

A escola quer-se uma organização de qualidade, eficaz e eficiente na produção de resultados, mas também na formação de cada um dos elementos que a compõem: o aluno como entidade múltipla e única, os professores, como elementos em constante crescimento profissional e pessoal, como agentes da mudança (Amaral *et al.*, 1996).

Esta busca pela qualidade e autonomia do ensino introduziu o paradigma da escola reflexiva: uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”, como afirma Alarcão (2002, p. 220).

Efectivamente, e de acordo com Shulman (1997), a escola pode ser concebida como um espaço caracterizado por uma “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e prática reflexivos; colaboração; paixão; e comunidade ou cultura comum” (*ibidem*, p. 222).

Também, e se até ao momento se percebia sobretudo uma concepção individualista e atomista desta comunidade, agora é a escola que incita o desenvolvimento da participação do indivíduo na sua construção: o indivíduo reflecte colaborativamente sobre as práticas, introduz mudança e fomenta uma determinada cultura, enquanto se desenvolve a si mesmo, pois adquire novos saberes e novas competências e desenvolve novas práticas.

Esta aquisição de novos saberes pelo indivíduo acompanha o entendimento da escola como uma organização aprendente, onde a escola é uma realidade dinâmica e evolutiva que, através da formação dos seus elementos se forma ela mesma, também ela cresce no seu repertório de saberes e técnicas.

Desta dinâmica resulta uma escola reflexiva e aprendente, uma comunidade que pensa sobre si a fim de criar o seu futuro e que apela ao crescimento dos seus membros como meio de também ela se desenvolver, sendo a supervisão o instrumento ideal para esta reflexão.

Para tal, o supervisor não pode esquecer a escola que, mais do que um espaço onde se desenrola a sua acção, é em si um elemento que influi nesta acção, determinando-a e determinando o seu sucesso.

Brunet (1995, p. 138) refere que cada escola possui a sua “personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros”. O conhecimento do clima facilita a planificação de projectos de intervenção e de inovação, pois “a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional”. Este autor considera a existência de dois tipos de clima: i) o clima aberto que releva confiança, participação, interacção, motivação e comunicação; ii) e o clima fechado, tipo autoritário, rígido e constrangedor.

De acordo com Neves (2001), é possível distinguir seis tipos de “climas escolares”: um clima aberto; um clima autónomo; um clima controlado; um clima familiar; um clima paternalista e um clima fechado.

No clima aberto, os professores gostam de trabalhar em equipa, sentem-se motivados e satisfeitos com o trabalho, o qual não é só determinado pelo cumprimento burocrático das funções. O director/coordenador não enfatiza a dimensão produtiva, adopta um comportamento propulsivo, ou seja, dinâmico e incentivador, que valoriza e reconhece o trabalho dos professores, tendo em vista a consecução dos objectivos da escola. As relações são pessoais e humanizadas. Estamos perante uma situação de elevado moral,

porque os professores sentem satisfeitas as suas necessidades sociais e, como tal, sentem-se realizados a nível pessoal e profissional.

Por sua vez, no clima autónomo há a quase completa liberdade conferida pelo director/coordenador aos professores no sentido de estabelecerem as estruturas de interacção que melhor satisfaçam as suas necessidades sociais e, deste modo, contribuam para um melhor desempenho profissional. São outros traços deste clima: a tendência para os professores se envolverem no projecto da escola, o moral elevado, baixo nível de impedimentos, elevado nível de distanciamento do dirigente e baixa ênfase produtiva.

Quando estamos perante uma situação em que existe uma elevada preocupação com a produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais, encontramos um clima controlado: o trabalho é do tipo individualizado, dedica-se pouco tempo às relações pessoais, existindo pouca coesão social entre os professores e baixa consideração. A ênfase é colocada no cumprimento estrito das normas, na comunicação escrita e na produção.

Já o clima familiar caracteriza-se pela elevada cordialidade, elevado moral, sociabilidade e consideração, baixo distanciamento e pouca ênfase produtiva. A relação e comunicação informal reflectem-se na sensação de se fazer parte de “uma grande e feliz família”.

Similar, mas não idêntico, é o clima paternalista. Neste contexto ambiental existe uma grande tendência para os professores se alhearem do projecto da escola. A ênfase é colocada na produtividade, controlo e centralização de papéis.

Finalmente, o clima fechado manifesta uma reduzida autonomia, impessoalidade e formalização. Registamos uma tendência elevada para o alheamento, por parte dos professores, face ao projecto da escola, uma baixa consideração e sociabilidade e, consequentemente, uma moral muito baixa.

Ora, entendida a escola como uma comunidade aprendente, em que o trabalho colaborativo é essencial quer para a sua dinamização, quer para se proceder à sua melhoria pela supervisão, enquanto reflexão crítica sobre os processos que se desenrolam no seu interior, torna-se líquido a necessidade de se potenciar climas abertos e autónomos.

A actividade de supervisão implica uma componente dialógica essencial, bem como a necessária actuação conjunta e colaborativa de todos os actores educativos, com vista a melhorar a qualidade do ensino e da escola. Como tal, e para que o supervisor consiga atingir os seus objectivos, tem, igualmente, de fomentar o tipo de clima propício a esse

mesmo trabalho colaborativo, um clima de apoio e partilha em que a mudança e a evolução não sejam encaradas como uma ameaça e sim como o resultado desse esforço colaborativo.

Por sua vez, o supervisor terá de atender à cultura escolar que enquadra a actividade de cada escola, pois como salienta Alarcão (2002), a cultura laboral adquire maior relevância no processo supervisivo do que a bagagem de cada um dos seus elementos, e deve ser atendida pelo supervisor, quer como condicionante em que se desenvolve a sua actuação, quer como resultado da supervisão enquanto processo colaborativo, logo veículo de mudança.

Nóvoa (1995, p. 29) refere-se à cultura como “elemento unificador e diferenciador das práticas da organização”, integrando as várias subculturas dos seus membros e as interacções com o meio envolvente. Para Morgado (2004, p. 22), a cultura escolar é um

sistema de crenças e convicções que os professores e a comunidade educativa (...) possuem relativamente aos processos de ensino e educação, à aprendizagem dos alunos e aos modelos de funcionamento da escola, bem como aos sistemas de relação, comunicação e colaboração existente entre os professores...

A cultura desempenha, assim, um papel importante de integração e de diferenciação, pois falar de cultura escolar é “falar dos projectos de escola (...) no quadro de uma acção educativa que busca novas vias para se exprimir” (Nóvoa, 1995, p. 32).

Assim, e de acordo com Ferreira *et al.* (1996), em qualquer processo de mudança, auto-avaliação ou melhoria da escola, é necessário ter em conta o papel da cultura da escola. É indispensável conhecer a(s) cultura(s) predominante(s) na organização escolar para, de forma mais adequada e contextualizada, planear e implementar a mudança, pois a alteração das estruturas escolares, a introdução de novos sistemas de gestão e o desenvolvimento de projectos de qualidade e de estratégias de tomada de decisão, são mais os resultados das mudanças realizadas na cultura escolar do que os meios pelos quais as culturas escolares mudam.

O estudo de Gomes (2002), que incidiu sobre o exercício da supervisão nas estruturas de gestão intermédia, particularmente nos departamentos curriculares de línguas do ensino secundário, veio salientar a influência organizacional dos departamentos

curriculares sobre o clima, a cultura, a planificação e as teorias pedagógico-didáticas dos professores relativamente ao ensino e à aprendizagem das línguas.

Por sua vez, a qualidade que este novo paradigma de escola busca é, em si mesma um valor e “ um processo cultural, uma forma de produzir, de estar e de viver”, onde se procura “o atendimento dos interesses, desejos e necessidades dos clientes” (Vicente, 2004, pp. 41 e 43).

Venâncio e Otero (2003) registam que o conceito de qualidade é complexo, varia conforme o papel e a função que se desempenha; é normativo, porque depende do padrão de referência; é indissociável dos recursos humanos de que o sistema educativo dispõe, de criar um bom clima a nível de relações humanas, de saber gerir conflitos.

A qualidade implica a abertura da escola ao meio e às práticas das outras escolas. Um dos aspectos fundamentais de qualquer sistema de qualidade é a avaliação (pedagógica, institucional, dos processos, dos projectos e da própria qualidade), mais concretamente uma auto-avaliação e também uma avaliação externa.

É nesta procura de corresponder aos desejos e interesses da comunidade educativa (professores e alunos) que o supervisor desenrola a sua actuação. Apenas criando momentos de reflexão e partilha poderá contribuir para um ensino de qualidade.

Agora deseja-se uma cultura que possibilite o desenvolvimento da organização, entendida como sistema, logo que valorize e compreenda o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus elementos como factor da sua qualificação e que admita a reflexão crítica em processos colaborativos como o mecanismo ideal para o seu desenvolvimento – uma cultura de supervisão, desenvolvimento, responsabilização, autonomia, colaboração e acção partilhada, com vista à qualidade da escola.

Supervisão é um conceito partilhado por vários domínios da actividade humana enquanto mecanismo para obter a melhoria da qualidade dos serviços e das instituições. Sendo a educação actividade humana por excelência, também aqui encontramos este termo.

No contexto educativo, no dizer de Alarcão e Tavares (2003), supervisão corresponde à orientação do desenvolvimento humano e profissional do professor, isto é, “situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional” (p. 16). Para Vieira, supervisão consiste numa “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica,

sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (1993, p. 28). Todavia, para se atingir estas construções, muito se caminhou.

Como nota Vieira (1993), a supervisão surge em contexto educativo associada à formação de professores desde os anos trinta do século XX, mas só na década de cinquenta se populariza, mercê do desenvolvimento do modelo de “supervisão clínica” nos Estados Unidos da América.

Em Portugal esta é, contudo, uma temática muito recente, introduzida enquanto objecto de estudo nas décadas de setenta e oitenta do século XX, em alternativa à designação de orientação da prática pedagógica, e que enfrentou (e ainda enfrenta) múltipla resistência enquanto associada a um ideal de controlo, a “conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 3).

Todavia, o interesse que esta matéria suscitou (quer pela disseminação de formação a vários níveis, quer pelo maior interesse de investigadores educacionais) permitiu que a supervisão adquirisse um campo de investigação próprio muito lato. Assim, a supervisão limitada ao acompanhamento dos estágios em formação inicial, um processo a decorrer no micro contexto da sala de aula e temporalmente delimitado pelo período de estágio, veio a admitir dois desenvolvimentos substanciais – passou-se a aceitar a supervisão como essencial na formação contínua de professores, que é já um imperativo legal, em resposta a uma escola autónoma e autogestionária, e, mais recentemente, no início da actividade profissional do docente, como notou Carneiro (2006).

Efectivamente, e fruto das alterações legislativas concernentes à organização da carreira docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, alterado pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro, e Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto), criou-se um “período probatório”, isto é, após o ingresso na carreira docente por vinculação, esta nomeação fica dependente do sucesso no primeiro ano de leccionação para se tornar definitiva (salvo situações especialmente previstas nos Artigos 31.º e 46º dos normativos nacional e regional, respectivamente).

Está-se aqui, não numa situação de formação inicial, mas já durante a vida profissional do docente, em que se pretende aferir da sua competência e apetência. Neste processo é o docente acompanhado por um “professor orientador”, que desenvolve uma actividade de apoio e acompanhamento da actividade do docente, destacando-se a sua

actividade supervisiva, enquanto “[apoiar] a elaboração e [acompanhar] a execução do plano individual de trabalho” e “[apoiar] o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica” (número 2 do Artigo 49º do Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto).

A supervisão pedagógica passa a estar presente na vida profissional do docente. Visa, pois, acompanhar o professor enquanto profissional e enquanto pessoa, não só no início, mas ao longo de toda a sua actividade profissional, salientando, a literatura mais recente, a importância de uma dimensão reflexiva e auto-formativa das práticas, pois “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de reflectir em e sobre a sua acção” (Perrenoud, 2002, p. 13).

Por outro lado, releva a importância da supervisão como mecanismo preferencial na construção do novo ideal da escola que almeja a qualidade do ensino. Assim, ao procurar-se maximizar a eficácia e a qualidade das práticas pedagógicas, há a necessidade de alargar o âmbito da supervisão à escola, enquanto organismo vivo, na sua dimensão colectiva e institucional.

Isto mesmo salientam Amaral *et al.* (1996, p. 99), para quem

valorizar aspectos como a formação dos professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, a escola como espaço de referência prática e não apenas a sala de aula, as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos seus contextos de inserção, são fundamentais para uma reflexão crítica.

Para além de formar para a docência, a supervisão tem, agora, como objectivo também “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa” (Alarcão, 2002, pp. 231-232).

Esta mesma evolução do que é a supervisão reflectiu-se no que é a figura do supervisor, no seu papel e funções no quadro de uma escola reflexiva. O supervisor já não é apenas um monitor de práticas, para se afirmar como um elemento de mudança e inovação na escola. Como tal, e se antes lhe bastava ser um professor bem experimentado e com algumas qualidades pessoais típicas de um bom educador (Vieira, 1993), hoje exige-

se até que tenha formação específica em supervisão, para ser capaz de responder aos desafios da escola moderna.

Esta mesma evolução da literatura veio a reflectir-se na lei, ainda que com certo desfasamento temporal, pois, agora, a formação especializada, na área da Supervisão, assume particular relevância enquanto qualificação recomendada, nomeadamente para os cargos de gestão intermédia. Como têm evidenciado os autores Sánchez (1997, citado por Marques, 2002) e Zenhas (2006) há falta de formação específica na actuação dos órgãos de gestão intermédia, que se procura ultrapassar pela experiência, a autoformação e o senso comum, mas já não bastam, numa escola em que “o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” Schön (1998) e Zeichner (1993), (referenciados em Alarcão e Tavares, 2003, p. 35) e tem por objectivo fornecer instrumentos para se “continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão” (*ibidem*, p. 36).

Haverá, então, que adoptar medidas de supervisão que visem os contextos, as experiências e as interacções, pois o próprio ambiente escolar influencia a formação e crescimento do professor, a qualidade das práticas pedagógicas e da actividade educativa, com especial ênfase na colaboração entre supervisor e supervisionados (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002).

Aqui, e reconhecendo o contributo da teoria sistémica aplicada à escola por Garmston, Lipton e Kaiser (2002), percebe-se a escola enquanto um sistema dinâmico, que se consegue pensar a si próprio e auto-construir-se, através dos seus membros, pois, como regista Bolívar (1997, citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 149), “as organizações aprendentes não surgem do nada, (...) são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados”. E aqui assume-se de capital importância a supervisão, que passa a ser “um processo para promover processos”, permanente na organização escola (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 117).

2.2.A gestão intermédia e a supervisão pedagógica

Como já vimos, o papel dos gestores intermédios, como responsáveis de células que, mesmo dentro da escola, são dotadas de alguma autonomia em termos de gestão de meios,

definição de objectivos e adaptação às necessidades específicas da realidade por que são responsáveis, o núcleo e o 1.º ciclo têm vindo a reforçar-se.

Roldão (2008, citada por Roldão, 2009, pp. 87-88) afirma que os órgãos de gestão intermédia “representam a malha central da organização e ao mesmo tempo estão formalmente investid[os] do poder de a gerir, na medida em que supostamente supervisionam as áreas do saber”. Aponta, assim, para a necessidade de uma nova concepção de funções e órgãos, tendo em vista uma maior autonomia, não apenas a nível administrativo e burocrático, mas também ao nível da decisão curricular.

A nível regional, contudo, Cabral (2009, p. 220) salienta que “só agora se começam a dar os primeiros passos para transformar a figura do coordenador de departamento curricular num actor importante não só ao nível das decisões pedagógicas, mas também na qualidade do trabalho dos professores e das escolas”. Dos resultados a que chegou a partir de um estudo desenvolvido na Região Autónoma dos Açores, os professores reconhecem o papel fundamental dos Coordenadores no fomento do trabalho cooperativo e planeamento conjunto, na reflexão sobre os resultados da avaliação de alunos, no acompanhamento do trabalho docente em sala de aula e na promoção da partilha de boas práticas entre os docentes.

Estamos, agora, perante não apenas um gestor, mas também um líder fonte de mudança e inovação e um supervisor de contextos e profissionais.

Afasta-se a ideia de um supervisor directivo e autoritário e rejeita-se a supervisão como um processo temido, assumindo-a antes como um processo de pendor colaborativo, que se deve traduzir “numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda” (Oliveira, 1992, p. 18). Aferir igualmente “da forma como os actores [escolares] negociam, dialogam, gerem os conflitos e partilham definições colectivas sobre as normas e regras que correspondem ao espaço de autonomia da escola” (Santiago, 2000, p. 28).

O supervisor assume-se, pois como um “ecologista social que se foca nos recursos da organização de modo a aumentar a capacidade do sistema para a adaptação e para a aprendizagem contínua” (Oliveira, 2000, p. 111).

Cabe-lhe pois, assumir-se como agente facilitador de aprendizagens conscientes, isto é, fornecer as ferramentas para que o espírito inquisitivo e reflexivo se torne um recurso natural para o supervisionado.

Seguindo Harris (2002, p. 142), estamos perante uma “liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem”, mas também, e atendendo a que as práticas profissionais são fortemente influenciadas pela cultura do local de trabalho, para a “mediação que modifica a própria cultura laboral” (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002, p. 103).

Esta é uma supervisão que fomenta uma cultura de responsabilização, de auto-regulação e de qualidade a todos os níveis do funcionamento da escola.

No dizer de Oliveira (2000, p. 51), a supervisão respeita então “a 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”.

Como registam Alarcão e Tavares (2003, pp. 153-154) “tomou-se consciência de que o desenvolvimento humano, individual e colectivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional. E reconheceu-se a importância capital da liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da escola”.

Neste contexto, os gestores intermédios vêm crescer o seu protagonismo e importância, na medida em que dirigem órgãos que constituem palcos privilegiados de vivência do colectivo, da participação e da reflexão conjuntas, mas também porque surgiram como líderes capazes de introduzir dinâmicas de mudança e inovação.

Todavia, não podemos cair na tentação de equiparar a gestão e a supervisão, pois que se ao gestor cumpre gerir um espaço, logo gerir os seus integrantes e recursos, gerir as políticas que o ordenam e gerir a actividade conseguida (Alarcão, 2000), o supervisor é sempre na sua essência um formador, pelo que o seu contributo para o sistema escola e para a actividade gestonária será o de contribuir para a definição dos parâmetros e moldes em que esta actividade terá de se desenvolver para atingir a qualidade do ensino.

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

2.3. A acção supervisiva do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento

Cabe, agora, perceber em que medida o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento são construídos legalmente e/ou se auto-constroem na prática como supervisores.

O Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo é um docente profissionalizado eleito de entre os pares que integram um dado departamento curricular. O departamento curricular é uma estrutura de orientação educativa cujos objectivos são, de acordo com o ponto 2, Artigo 87.º, Secção VI, do Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro,

- a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional e regional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da unidade orgânica; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; e c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Assume-se, pois, como um novo elemento na cadeia da gestão escolar do 1.º ciclo, embora não seja uma figura específica ou obrigatória deste nível. É, segundo o ponto 3, Artigo 88.º, Secção VI, do referido decreto, o regulamento interno da unidade orgânica que fixa a quantidade e composição dos departamentos curriculares.

Em termos jurídico-legais, a figura de supervisor e a função da supervisão surge essencialmente associada ao Coordenador de Departamento, em especial na supervisão curricular e na atenção à formação profissional dos docentes, enquanto o Coordenador de Núcleo se mantém como mero gestor de espaços e recursos, neste caso o núcleo.

De facto, enquanto o Coordenador de Núcleo surge na sequência de processos de descentralização da decisão administrativa, o Coordenador de Departamento acontece no âmbito das preocupações de cariz curricular e pedagógico associadas à procura de um ensino de qualidade, que dê resposta, sobretudo, às necessidades dos alunos. Isto mesmo verificámos no Capítulo anterior, a partir da análise dos respectivos ordenamentos legais.

Ao Coordenador de Núcleo exige-se que seja um gestor de uma determinada unidade orgânica, velando pelo seu bom funcionamento, e se assuma como responsável daquela perante as restantes cadeias de comando. Contudo, o Coordenador de Núcleo é o órgão por excelência mais próximo do contexto imediato de leccionação – a sala de aula e o núcleo, a escola, enquanto ambiente de ensino. Dinamiza e intervém na definição de instrumentos típicos de supervisão como o Projecto Educativo de Escola. Tal atribui-lhe uma visão e um conhecimento privilegiado sobre as necessidades da escola de que o Coordenador de Departamento não é detentor.

Por sua vez, se o Coordenador de Departamento se destaca na supervisão voltada para a sala de aula, ao interagir directamente com os professores e não apenas com representantes destes (os Coordenadores de Núcleo), será interessante verificar se a eles recorrem os docentes como elementos de suporte em termos de organização da vida escolar e dos ambientes educativos.

Será, então a este nível, que a actuação supervisiva terá de se repercutir para ser eficaz, para se introduzir mudanças e inovação nas práticas educativas.

2.3.1. Domínios de actuação

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 150), compete ao supervisor

- dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido;
- privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- fomentar a auto e hetero-supervisão;
- colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores;
- colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;

-dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Assim, podemos entender que quando se atribui competência ao Coordenador de Núcleo para presidir às reuniões do conselho de núcleo, servir de interlocutor entre os elementos do núcleo e os restantes órgãos de gestão, avaliar o desempenho do pessoal não docente (atribuída geralmente por regulamento interno) e presidir “aos assuntos mais imediatos do estabelecimento de ensino” (J. Lima, 2008, p. 382), podemos reconduzir tal actividade à competência supervisiva de atender aos problemas específicos da escola em questão, bem como à procura de um clima e cultura escolar que promovam um ensino de qualidade. Também, a reflexão sobre a própria comunicação institucional e o funcionamento orgânico desta podem ser reconduzidos a funções supervisivas dentro de um contexto de supervisão escolar.

Isto aplica-se também ao Coordenador de Departamento, enquanto gestor de um grupo, agora o departamento, onde se procuram, também, solucionar problemas comuns a uma entidade escolar e se geram, por necessárias, reflexões sobre os mecanismos de comunicação e funcionamento organizacional. A procura de um clima e de uma cultura escolar de qualidade são preocupações que partilha com o Coordenador de Núcleo e que lhe competem no âmbito da organização curricular, atendendo às características e necessidades específicas do contexto em que funciona o departamento.

Já no domínio pedagógico-curricular, será de destacar a intervenção do Coordenador 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 permitem a discussão e a partilha de experiências profissionais, enquanto espaço de reflexão sobre práticas, podem ser encaradas como contextos ideais de supervisão pedagógica.

Como salientamos, a escola enquanto comunidade aprendente tem a capacidade de promover a sua própria evolução, o seu desenvolvimento, “tem capacidade de ter um projecto, de se pensar a si próprio” (Alarcão, 2000, p. 16). Assim, o Projecto Educativo de Escola será o referencial último de actuação do supervisor, pois nele se apresenta “todo um conjunto de intenções e ambições a alcançar pela comunidade educativa e a concretizar nos Projectos Curriculares de Escola (PCE), no Regulamento Interno (RI) e no Plano Anual de Actividades da Escola (PAAE)” (Peixoto e Oliveira, 2003, p. 34).

Todos estes elementos de organização escolar, orientação educativa e adaptação curricular, encontram-se sob a alçada do Conselho Pedagógico da escola, que, por sua vez, determina em que medida os Coordenadores de Núcleo e os Coordenadores de Departamento podem ter intervenção na elaboração destes projectos ou mesmo na sua aprovação (em virtude de a definição da representação destes órgãos no Conselho Pedagógico ser regulada pelo Regulamento Interno, com resultados diferentes para cada escola).

Há, também, que salientar o trabalho de supervisão como acompanhamento do desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma de cada docente do núcleo que coordena, atribuído se não por regulamento interno pelo menos pela praxis escolar.

No que respeita à actuação do Coordenador de Departamento, e como figura naturalmente vocacionada para a supervisão curricular, pedagógica, encontra aqui a sua afirmação como supervisor. Efectivamente, 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 a nova competência atribuída ao Coordenador de Departamento [alínea a), do número 2, do Artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, que publicou a nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente] e ao Coordenador de Núcleo (em algumas Escolas Básicas Integradas por força do Regulamento Interno) no âmbito da avaliação de desempenho de pessoal docente. Esta competência, declarada de forma clara e inequívoca, beneficiando de instrumentos altamente intrusivos, tais como a observação de aulas, é a consagração última da importância da supervisão na escola moderna.

Com o novo estatuto da carreira docente (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto), a actuação supervisiva do Coordenador de Departamento, passou a compreender a observação e avaliação dos restantes docentes do departamento escolar que coordena (artigo 69º do referido diploma). Uma tarefa que, verificamos, é muitas vezes partilhada com o Coordenador de Núcleo, em virtude da possibilidade de delegação da competência de avaliação do Conselho Executivo (vertente observação e

avaliação de aulas) num “docente de nomeação definitiva da unidade orgânica ou de outra.” (número 5 do artigo 72.º do referido diploma).

Segundo Nevo (1995, citado por Simões 2000, p. 10), a avaliação de professores é “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamentos e os resultados do seu ensino”. Simões (2000) regista que a avaliação dos docentes implica distintos objectos a avaliar e legitima enfoques diferentes: i) a competência do professor – qualidade do professor; ii) o desempenho do professor – qualidade do ensino; iii) e a eficácia do professor – ensino/resultados dos alunos.

Para Sanches (2008), na avaliação, a informação recolhida (o referido) é confrontada e comparada com a norma, o modelo, os padrões, os perfis e os critérios de avaliação (o referente), permitindo efectuar um juízo de valor, tomar decisões quanto à classificação a atribuir e/ou levar à identificação de necessidades de formação ou reorientação do percurso profissional do professor em avaliação.

Sendo o Coordenador de Núcleo a figura que tem um conhecimento efectivo do desempenho, a todos os níveis, de todos os docentes do núcleo escolar sob a sua responsabilidade, o seu papel apresenta-se fundamental em todo este processo. Já ao Coordenador de Departamento, cujo contacto com os professores de cada núcleo é comparativamente menor, e menor é também, por via disso, o seu conhecimento do desempenho de cada um, o seu papel deverá ser mais o de coadjuvar o Coordenador de Núcleo na sua tarefa avaliativa, reforçando a imparcialidade e objectividade daquela, assim como a uniformização dos critérios de avaliação.

Este domínio de actuação reforça a dimensão dos Coordenadores enquanto elementos de supervisão pedagógica – interessa, cada vez mais, avaliar não para quantificar ou punir, mas para reflectir, suscitando um aumento da eficácia e da qualidade do ensino, apelando à inovação e à formação contínua do professor.

Todavia, antevemos como forte constrangimento à actividade de supervisão de práticas educativas o facto de a progressão na carreira docente depender desta avaliação. Se, como afirmava Alarcão (2001, p. 16), “em Portugal, o supervisor não é instrumento de uma política educativa exterior à educação”, agora com as recentes inovações legais, pode-se estar a suscitar no espírito dos docentes a imagem de uma supervisão de “índole inspectorial no controlo, administração e avaliação do ensino” (Harris, 2002, p. 135).

Também a supervisão aparece naturalmente nas percepções do Coordenador de Núcleo e de Departamento: enquanto pontos de apoio com quem podem os docentes contar na melhoria das suas práticas educativas, enquanto auxílio na reflexão sobre as necessidades dos alunos, enquanto orientadores na resposta às novas exigências do sistema de ensino.

É, também, de não esquecer a importância que estes gestores intermédios devem ter enquanto “agentes catalisadores da formação contínua dos professores” (Oliveira, 2000, p. 49), pois pela sua proximidade aos docentes conseguem melhor identificar as necessidades de formação.

Finalmente, no domínio das relações interpessoais, e atendendo a que a supervisão engloba também a gestão de pessoas, apreendendo as dinâmicas entre estas, que percepciona como factores contributivos à qualidade da organização escola, encontramos um terreno muito amplo para a supervisão. Assim, ao Coordenador de Núcleo compete promover a colaboração entre os vários actores educativos, incluindo os encarregados de educação ou a própria comunidade, fomentar práticas colaborativas e gerir conflitos no âmbito da coordenação diária da vida no núcleo, enquanto ao Coordenador de Departamento actuação similar será exigida na gestão dos professores que integram o departamento. Aqui a sua actividade supervisiva será entendida enquanto reflexão sobre comportamentos e atitudes, práticas relacionais e discursos. É neste âmbito que a imagem de líder destes gestores intermédios se pode vir a revelar de forma mais decisiva.

A própria interacção entre estes dois órgãos vem, por um lado, alterar o modelo supervisivo tradicional de contacto directo entre supervisor e supervisionados (em especial e sobretudo nas reuniões de departamento), pois que a utilização do Coordenador de Núcleo como mediador e canal de comunicação se traduz, também, numa pirâmide supervisiva. E, por outro lado, se podemos aqui encontrar outro modelo para além da supervisão como relação directa e imediata entre supervisor e supervisionado, este é também dificultado pela falta de espaços, de momentos para este encontro.

Aferida a visão jurídico-formal dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento como supervisores, importa salientar que a prática não se compadece destes espartilhos, pois ora se expande para além deles, ora se contrai no seu interior.

Haverá, então, que perceber em que moldes situacionais se desenrola a actividade supervisiva destes órgãos, atendendo a que as interacções sociais que acontecem no

núcleo/departamento e os desafios que enfrentam obrigam a uma autoconstrução da sua identidade.

Como lembra Oliveira (2000, pp. 48-49), recorrendo ao pensamento de Glickman, “independentemente dos títulos atribuídos aos cargos desempenhados pelos professores, estes poderão ser considerados supervisores sempre que se envolvam em actividades de *direct assistance to teachers, curriculum development and action research*”.

Esta variada actuação, em termos de áreas e de actores a atingir, implica, para os Coordenadores enquanto supervisores, a necessidade de apresentarem um repertório de saberes, instrumentos e técnicas. Podemos, assim, identificar um conjunto de conhecimentos e competências essenciais para assegurar a eficácia da sua actuação supervisiva.

2.3.2. O perfil do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento como supervisores

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 150), numa escola reflexiva compete aos supervisores funções ao nível da dinamização, acompanhamento, fomento e colaboração. Tais funções implicam que o Coordenador tenha: “conhecimento contextualizado da escola como organização”, que detém uma missão importante no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos que alberga; conhecimento aprofundado sobre a realidade circundante, ou seja, o meio envolvente, nomeadamente as famílias dos alunos; “conhecimento dos membros da escola”, assim como das suas características enquanto indivíduos, tendo em conta os seus valores, atitudes, concepções, potencialidades, competências, aspirações, potencialidades e limitações.

Para estes autores, ser supervisor requer igualmente determinadas competências cívicas, humanas e técnicas, uma vez que o mesmo trabalha com pessoas (professores, técnicos, auxiliares de acção educativa, alunos, pais e/ou encarregados de educação), contextos, factos, entre outros.

Alarcão (2002, p. 234) vai destacar, então, a necessidade de o supervisor ser possuidor de

- a) Competências interpretativas. Leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detectar desafios emergentes;
- b) Competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos);
- c) 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);
- d) Competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia).

Compreende-se, pois que, pelas especiais características da actuação supervisiva, este seja um processo que depende, em larga medida, da pessoa que a desenvolve e do contexto em que é desenvolvida e determinam a qualidade e o impacto dessa actuação. Tal reflecte-se, como vimos, no conjunto de saberes que deve possuir e desenvolver, mas também no modo como cada supervisor desenvolve a sua actividade supervisiva.

Assim, da articulação entre a capacidade que o agente tem para “prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar” (Glickman, 1985, citado por Alarcão e Tavares, 2003, pp. 74-75), irá resultar um supervisor de tipo não directivo, de tipo que prefere estratégias de colaboração ou de tipo directivo.

De acordo com o mesmo autor, o supervisor de tipo não - directivo é “aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas. Sabe, portanto, calar-se para ouvir o professor a falar (...) sabe encorajá-lo, ajudá-lo a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos” (p. 75). O supervisor que prefere estratégias de colaboração é aquele que “verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz síntese das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los” (*ibidem*). Relativamente ao supervisor de tipo directivo, este converge as suas preocupações em “dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor” (*ibidem*).

Segundo Oliveira (2000, p. 48) “ser supervisor não é exercer um cargo, mas ter uma função extensiva a todos os cargos na escola”. Trata-se de “planear, optar, decidir estrategicamente, fundamentando e negociando decisões curriculares da escola” (*ibidem*, p.

88), tendo presente os conceitos de liderança e trabalho colaborativo, este último visto como “cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo” (p. 89). Apresentam-se como qualidades fundamentais ao Coordenador de Núcleo e Coordenador de Departamento serem líderes mobilizadores, comunicadores eficazes e agentes informados.

2.3.2.1. Um líder mobilizador

O termo liderança surge ligado à função de líder, chefia, orientador aplicado a diferentes níveis: desde o familiar, passando pelo socioeconómico e até ao político-organizacional. É uma situação natural a qualquer organização humana e a escola não poderia ficar de fora.

Bolívar (2003, p. 256) afirma que a liderança “estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas”.

Segundo Greenfield Jr.. (2000, pp. 257-258), a liderança da escola “envolve um complexo conjunto de processos de influência [interpessoal] e de actividades, empreendidas de modo a melhorar a eficácia da escola através de mudanças voluntárias (...) nas crenças, nos comportamentos e/ou atitudes”. Afirma ainda que, a nível da escola, os processos de liderança “podem fluir para cima (dos professores para os administradores), para baixo (dos administradores para os professores), e para os lados (entre colegas e entre profissionais da escola, pais, e outros agentes escolares internos ou externos) “ (*ibidem* p. 258).

A liderança será, assim, a forma mais eficaz e eficiente para influenciar os docentes e outros intervenientes/membros da comunidade educativa em tornar as escolas mais eficazes tanto a nível pedagógico-curricular como no desenvolvimento das práticas e estratégias supervisivas; um caminho para a mudança deliberada.

Estamos, pois, não perante um ideal de chefia ou motivação exterior à organização, mas de um motor, uma força dinâmica que consiga congregar em si a vontade dos vários elementos que compõem a comunidade.

Encontramos a ideia do supervisor como líder em Alarcão e Tavares (2003), associada à concepção do supervisor enquanto um facilitador, isto é, assume um conhecimento profundo da organização, que lhe permite vislumbrar as suas potencialidades e debilidades e melhorar as múltiplas interações no seu seio. Esta dimensão vinha já referida por Fullan (2003, p. 72), para quem o papel do líder é “garantir que a organização é capaz de desenvolver relações que ajudam a produzir os resultados desejáveis”.

Na figura do supervisor como líder conciliam-se, pois, a busca pela qualidade do ensino e a mudança como mecanismo para alcançar tal objectivo, pois para conseguirmos implementar a mudança na escola é primordial que o coordenador assuma um papel de liderança, de forma que permita o envolvimento e a participação activa de todos os membros.

A liderança traduz-se na capacidade de exercer influência sobre outras pessoas com vista ao prosseguimento de determinados objectivos, e para isso é necessário que haja orientação, coordenação, motivação e adesão. Assim, os líderes desempenham um papel crítico, ajudando a alcançar resultados (Alaiz *et al.*, 2003).

Para estes autores, os elementos fundamentais em que se baseia a liderança são: i) a direcção e coordenação das actividades de um grupo com o objectivo de atingir as metas fixadas; ii) a motivação dos membros do grupo; iii) e a representação dos objectivos do grupo. Daí que, para Seco (2002, p. 69), “um bom líder deverá ser, acima de tudo, um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho”.

Para Sergiovanni (2004), um líder tem por funções transformar as orientações políticas da organização em objectivos concretos e precisos; supervisionar e acompanhar todo o processo; assegurar um clima motivador e de apoio nas relações quer interpessoais quer a nível de grupo; e gerir qualquer imprevisto que surja tanto a nível das tarefas como ao nível da coesão do grupo.

A sua intervenção deverá ser, deste modo, centrada e orientada ao nível dos membros da comunidade educativa, perspectivada de três formas: i) interacção que desenvolve com os pares, ii) influência que exerce sobre aqueles, e a iii) forma como determina o comportamento daqueles.

Por sua vez, o estilo de liderança adquire um papel importante, na medida em que só através de um espírito empreendedor, de inovação e de criatividade, é que a escola se conseguirá adaptar às mudanças e a uma nova cultura organizacional.

Segundo Hare (1993), referenciado por Glanz (2003), os líderes devem possuir as seguintes virtudes e qualidades: coragem, imparcialidade, capacidade de julgar, entusiasmo, humildade e imaginação.

Estudos mais recentes, realizados por MacBeath e McGlynn (2002), e referidos por Alaiz *et al.*, (2003, p. 133), consideram que os líderes mais eficazes revelam:

Direcção e visão estratégica, tomada de decisão partilhada, audição e resposta aos problemas do pessoal, dos pais e dos alunos, apoio ao desenvolvimento dos profissionais da escola, reconhecimento e celebração das boas práticas, circulação da informação, planeamento e financiamento, desenvolvimento das responsabilidades e encorajamento da liderança de outros, promoção da escola, quer na comunidade local, quer na mais alargada.

A liderança é, pois, inerente à organização escola e a actividade de supervisão deve traduzir-se num exercício de liderança. Não se procura um guia, um dirigente, mas alguém que seja capaz de realizar “a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 149).

Como tal, e de acordo com Peixoto e Oliveira (2003), o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento deverão ser interventores, dinamizadores, facilitadores e organizadores de todo o processo educativo. Interventores, porque induzem à mudança de mentalidades, de atitudes, de comportamentos e motivam novas aprendizagens. Dinamizadores, de pessoas e grupos, a fim de ultrapassarem conflitos, problemas e obstáculos, promovendo o desenvolvimento integrado de todos e de cada um. Facilitadores, de aprendizagens, de descobertas e potenciadores dos recursos disponíveis. Organizadores, na medida em que planificam, executam e avaliam todo um processo de aprendizagem, de execução de tarefas próprias e heterólogas.

Também Harris *et al.* (1995, citado por Cabral, 2009, p. 47), numa investigação sobre departamentos eficazes, concluiu que,

All of these departments were marked by a clear and shared sense of vision that largely emanated from, and was propagated by, the head of departments. (...) great emphasis on collegiate styles of management adopted by the head of department. (...) marked by a constant interchange of professional information at both formal and informal level.”

Num estudo realizado no âmbito da administração e organização escolar e a nível regional, Moreira (2009) procurou perceber até que ponto os Coordenadores de Núcleo vivenciavam e punham em prática o seu papel de liderança no seio das políticas que regulam as escolas básicas integradas. Esta investigadora veio a concluir pela construção de uma liderança onde coexistem “indicadores de uma liderança transformacional e indicadores de uma liderança transaccional” (*ibidem*, p. 123), que é, todavia, limitada, pela identificação com o grupo.

2.3.2.2. Um comunicador eficaz

Oliveira (2000, p. 49) apresenta como uma das dificuldades à supervisão a “organização formal da escola”, em que as “actividades lectivas se desenvolvem num contexto de privacidade”. Para além desta contingência, o sentimento de isolamento era preponderante na classe docente, em que cada profissional optava por se escudar no que lhe havia sido transmitido e no estado das coisas, que assumia um carácter próximo do dogma.

Esta ideia foi traduzida por Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 81) na figura do “eu solitário”, a que contrapõem a ideia do “eu solidário”. Agora, este eu assume as suas inseguranças, dificuldades e constrangimentos, que procura, em conjunto com os outros, solucionar ou, pelo menos, compreender, reflectindo sobre as suas vivências. E, para as autoras, tal reflexão só será verdadeiramente útil em contexto escolar, se de uma reflexão solitária, se passar para uma “supervisão reflexiva crítica” (*ibidem*, p. 83).

Abolindo o sistema de casulo individual, a escola deixa de ser um mero espaço para ser uma comunidade, um sistema próprio que comporta vários níveis de relações, que tem

uma identidade própria traduzida e conformada por um determinado clima e cultura organizacional.

E como “fazer supervisão não é um processo meramente técnico” (Alarcão, 2002, p. 234), corresponde ao supervisor um perfil que apela não apenas a resultados efectivos, mas também, à boa relação com todos os elementos da estrutura da organização escola, fomentando o trabalho de equipa e articulado. Tal como aponta Marques (2002, p. 26), deve ter um “padrão de personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis”.

Também Zenhas (2006, p. 50) refere que “as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal adquirem um destaque particular”. Assim, passando a lidar com uma multiplicidade de actores, a comunicação torna-se um elemento essencial no funcionamento da comunidade escola e na actuação do supervisor também enquanto líder de tal comunidade, uma vez que a gestão da informação é necessária para o bom funcionamento da escola e elemento essencial do processo supervisivo, que é immanentemente relacional.

Para Lampreia (1997), a comunicação tem como funções básicas: a produção (execução das tarefas), a manutenção (relacionada com os processos informais e relações interpessoais) e a inovação (relacionada com os processos de mudança e conseqüentemente com a adaptação a novas regras de conduta). Também tem por finalidade influenciar as pessoas de forma positiva, permitir aos membros a expressão de sentimentos e emoções; dar, receber e trocar informações e /ou opiniões. Trata-se, assim, de algo essencial a uma supervisão eficaz.

A mesma autora refere ainda que a qualidade e eficácia da comunicação que se desenvolve nas organizações é fundamental às relações interpessoais e profissionais que naquelas se constroem. Demanda-se uma comunicação aberta, que i) garanta a transmissão de informações claras e precisas; ii) incentive a troca de opiniões; iii) oriente claramente os diversos membros, no sentido de compreenderem o que se espera deles, e os apoie na sua acção; iv) forneça feedback sobre o seu desempenho e os resultados obtidos; v) e incentive o trabalho em equipa, o espírito de equipa e um clima relacional salutar.

Como afirma Guerra (2002, p. 55), “a aprendizagem significativa da escola ocorre na comunicação; ou é a própria comunicação.” Quando se fala de comunicação na escola é

analisar tudo o que nela acontece, porque há uma interacção permanente e com vários pólos (a sala de aula, os recreios, os corredores).

Por comunicação, entendemos assim, ser o processo pelo qual se partilha uma informação, uma ideia, uma atitude ou um sentimento, à qual está vinculada a ideia de participação. Tal como afirma Lima (1998, p. 120), a participação é um “instrumento ao serviço do consenso e da cooperação”. Deverá, assim, constituir uma prática na realização da democracia e não apenas uma conquista formal.

Finalmente, e atendendo à visão sistémica da escola, a prática supervisiva está fortemente associada ao trabalho colaborativo: tem de ser a comunidade a actuar concertadamente para atingir o objectivo que lhe é comum. Isto mesmo salienta Oliveira (2000) e Alarcão (2000, p. 18), para quem a actuação do professor “tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns”.

2.3.2.3. Um agente (in) formado

Ao supervisor exige-se, que consiga ter uma visão profunda e completa do que é a organização, as suas debilidades, virtualidades e objectivos, pelo que tem de “conhecer a escola, a sua cultura, o seu projecto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 149). Mas também que fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus vários elementos como meio de fomentar o próprio desenvolvimento da organização, tendo como referência o elemento essencial da sua identidade, isto é, o seu Projecto Educativo.

Esta dimensão é ressaltada por Alarcão (2000, p. 19), para quem o supervisor escolar terá como actividade “apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”.

Para Garmston, Lipton e Kaiser (2002, p. 111), “a aprendizagem organizacional (i.e., o desenvolvimento de novas capacidades, práticas e políticas) ocorre ao longo do tempo

num ciclo contínuo de reflexão teórica, conceptualização prática, acção, avaliação e reflexão sobre a acção”, daí que “nas comunidades de aprendizagem, os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda junto de outros e procura de aprendizagens”.

A formação do supervisor passa a ser ela mesma uma condição de qualidade da sua actuação, logo de qualificação da comunidade, pois a supervisão implica competências técnicas e pessoais que a formação inicial do professor não provê ou provê em termos muito insuficientes. Como alerta Alarcão (2002, p. 235), e enquanto formador que é, o supervisor “deve ter, ele próprio, desenvolvido as competências profissionais, também para ser supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, deve ter interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação”.

A formação deverá ser encarada como um processo interactivo e dinâmico para que o supervisor possa construir a sua identidade pessoal e profissional através da experimentação e inovação. Deverá, também, possibilitar uma atitude crítica e actuante, a inovação e a investigação, tanto na prática educativa como na actividade gestonária, levando a uma atitude reflexiva e continuada de auto-(in)formação e auto-aprendizagem.

O Coordenador é um supervisor e todos os docentes que exercem ou que pretendem exercer esse cargo devem ou deverão possuir formação específica no âmbito da supervisão escolar para o desempenho eficaz do mesmo, pois “ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 155).

Sendo a supervisão uma área multidisciplinar, que “para além da psicologia, da pedagogia, da didáctica, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, passa a incluir também a gestão de recursos, a mudança organizacional e o desenvolvimento profissional” (*ibidem*, p. 152), torna-se necessário investir na formação compreensiva destes vários saberes, nomeadamente e em especial, através do investimento em formação especializada.

Aqui, entre aquelas previstas no regime jurídico da formação especializada (Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril) e com pertinência para o nosso estudo, destacam-se: i) a administração escolar e administração educacional, que pretende qualificar para o exercício de funções de direcção e de gestão pedagógica e administrativa; ii) a organização e desenvolvimento curricular, visando qualificar para o exercício de funções de coordenação e consultoria de projectos e actividades curriculares e apoio a áreas

curriculares específicas; iv) e a supervisão pedagógica e formação de formadores, qualificando para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de docentes.

Pelo que vimos, tanto a formação contínua como a formação especializada, para além de um direito, tornam-se um dever que os Coordenadores deverão assumir na sua actividade enquanto supervisores para garantir nas mais variadas vertentes e dimensões a maturação a nível pessoal, profissional e organizacional.

É necessário, assim, desenvolver percursos académicos voltados para as necessidades específicas de um supervisor, atendendo à abrangência de funções que assume na prática educativa, e não apenas vocacionada para a avaliação de desempenho.

Síntese

O novo paradigma de escola enquanto organização aprendente e de qualidade, que visa a inovação de práticas através de um esforço colectivo de reflexão e resolução de problemas, reflectiu-se também na concepção dos gestores intermédios, neste caso o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento do 1.º ciclo como supervisores.

Quer pelas tarefas que lhes são legalmente atribuídas, quer pela apropriação prática dessas tarefas, o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento são os órgãos de gestão intermédia melhor posicionados para vestir a pele de supervisores, face a entidades externas e aos demais órgãos da escola. Assim, encontram-se à distância necessária para reflectir de forma crítica as experiências, mas mantêm-se suficientemente perto para compreender em toda a sua extensão a escola e os seus actores ou para determinar e inspirar a mudança, enquanto líderes.

Por sua vez, a mudança e a inovação não são apenas fruto de uma mudança individual, mas sim da mudança de uma cultura escolar, de um colectivo. Para tal é necessário um órgão que consiga mobilizar esta mudança colectiva. Assim o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto supervisores, deverão apresentar um perfil em que seja relevante, de entre outras

qualidades, a capacidade de liderança, de comunicação, de relacionamento e de resolução de problemas.

A actuação do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento deverá assentar em princípios de tolerância, de respeito pela diferença, de solidariedade e de afectividade. Esse modelo basear-se-á no conhecimento científico, no profissionalismo e no cumprimento rigoroso dos seus deveres profissionais.

Estamos, pois, conscientes das possibilidades e preocupações que os cargos de gestão intermédia, enquanto pontes de ligação entre núcleos de organização e instâncias de reflexão sobre aprendizagens e práticas com potencial de transformação e inovação, suscitam, não apenas para os que são chamados a desempenhá-los, como para os professores em geral.

Todavia, este é um percurso que se não encontra isento de constrangimentos e limitações, de que importa salientar a falta de formação dos Coordenadores para a actividade supervisiva, assim como o desconhecimento da figura do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo na realidade açoriana (que surgiu muito recentemente).

II Parte

Do quadro metodológico aos resultados

Capítulo III
Quadro Metodológico do Estudo

Introdução

Segundo Bell (1997, pp. 85-86), só a partir do momento em que se tenha o tema definido, objectivos delineados, há condições para considerar a melhor forma de recolher a informação que se necessita. Assim,

há que seleccionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que se necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conhecer os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer.

Para Fortin *et al.*, (1999), o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões, define a população e escolhe o instrumento adequado para efectuar a recolha de dados, assegurando a fiabilidade e validade do estudo.

Este capítulo constitui-se, então, como um dos essenciais deste trabalho, permitindo ao investigador prestar esclarecimentos quanto aos processos de investigação seguidos.

3.1. O tipo de estudo

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p. 186), a escolha do método depende “da sua pertinência em relação aos objectivos (...), às suas hipóteses e aos recursos de que dispomos”.

Seguindo a classificação proposta por Gay (1981), e utilizada por Carmo e Ferreira (1998), optámos por uma investigação de carácter essencialmente descritivo/interpretativo, que “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação”, pelo que “inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder às questões que lhe dizem respeito” (*ibidem*, p. 213).

Desenrolando-se o nosso estudo em torno das percepções e representações dos professores e Coordenadores sobre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento, procurámos “compreender as perspectivas daqueles que [estamos] a estudar” (*ibidem*, p. 180).

A realidade social é construída por significados e símbolos que, apenas aqueles que com eles estão familiarizados, são capazes de identificar e interpretar. Para tal, utilizando uma abordagem de natureza qualitativa, que privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16), consegue o investigador recolher dados suficientemente detalhados e pormenorizados sobre os contextos e os mecanismos de construção destes símbolos e significados.

Atendendo à necessidade de apreendermos as representações dos Coordenadores, e sendo estas a pedra angular do nosso estudo, foi uma escolha natural optar por uma abordagem qualitativa para conseguir compreender todas as dinâmicas inerentes ao cargo. Esta era também a dimensão da qual necessitávamos extrair mais informação e informação mais detalhada e rica.

Porém, esta é uma abordagem cuja validade e fiabilidade dos dados recolhidos ficam dependentes da objectividade do investigador, dos seus conhecimentos, sensibilidade e experiência. Ao investigador que utiliza esta abordagem compete a análise objectiva das construções subjectivas que lhe são apresentadas, pelo que têm de envidar todos os esforços para evitar o enviesamento dos dados.

Sendo uma técnica vocacionada para uma amostra pequena e não representativa, exige um grande investimento do investigador em termos de tempo para a recolha e análise cuidada dos dados obtidos, que dificilmente conseguem ser replicados para uma amostra mais ampla.

Como o nosso estudo incidiu, também, sobre as representações dos professores quanto à problemática em estudo, a que correspondeu uma amostra mais ampla, o recurso à abordagem quantitativa permitiu-nos obter um conhecimento sistemático e mensurável desta realidade. Assim, e se esta abordagem implica, de certa forma, a desconsideração da riqueza imanente aos sujeitos sociais, pela aplicação de uma pré-concepção do modo de ver a realidade, vem, por outro lado, tornar inteligível uma grande massa de dados, permitindo salientar indicadores e tendências observáveis, ainda que não tenhamos a pretensão de generalizar os resultados obtidos.

A adopção desta abordagem mista, permitiu atender aos vários objectivos do estudo, como enunciado, e bem assim a recolha de dados que se completavam e/ou permitiam representar de uma forma mais acurada e completa as realidades em estudo. Estas mesmas

potencialidades do uso coordenador das duas metodologias é salientado por Moreira (2007, p. 52) que afirma, a possibilidade de assim se “partilhar pontos de vista e percepções que nenhuma das duas poderá oferecer em separado” ou se “[contrastar] resultados possivelmente divergentes e [obrigar]a revisões mais apuradas”.

Como tal, e atendendo à natureza deste estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas para a obtenção de elementos necessários ao estudo da problemática em questão foram o inquérito por questionário e a entrevista.

3.2. Os instrumentos de recolha de dados

A recolha foi realizada directamente pela investigadora que, como enunciado, convocou duas técnicas de recolha de dados: a entrevista e o inquérito por questionário.

3.2.1. A entrevista

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) defendem o conceito de entrevista como sendo uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”. Afonso (2005, p. 97) alude igualmente a esta “interacção verbal entre o entrevistador e o respondente”, mas salienta que a sua realização pode acontecer “em situação de face a face ou por intermédio do telefone”.

A entrevista pode ser caracterizada como um processo de interacção social entre duas ou mais pessoas, onde uma procura obter informações sobre a(s) outra(s). Assim, a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade (Bell, 1997): o entrevistador pode explorar todo o contexto da entrevista, desde o tom utilizado às hesitações no discurso, sem olvidar a emotividade que transpira no diálogo e a possibilidade de beneficiar de comentários extra. São tudo elementos que poderão dar informações que uma resposta escrita não daria.

As entrevistas podem ter vários graus de estruturação. Para Afonso (2005), podem ser i) estruturadas quando “cada entrevistado responde a uma série de perguntas

preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas” (p. 98); ii) não estruturadas quando se desenvolve “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e repostas codificadas” (*ibidem*) e iii) semi-estruturadas quando apresentam um formato misto e normalmente são conduzidas a partir de um guião.

No caso em presença, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas ou semidirectivas, de acordo com o autor referido anteriormente. Esta técnica, que pressupõe um esquema (guião) de entrevista, permite que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto em análise e exige o aprofundamento de pontos que aquele, por si só, não teria explicitado. Como tal, tem a grande vantagem de permitir obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

3.2.1.1. A construção e validação da entrevista

De acordo com Bell (1997), para a realização de entrevistas, há que atender a uma série de procedimentos: selecção dos tópicos; elaboração das questões; consideração dos métodos de análise; preparação do guião; consideração da forma como irão ser colocadas as questões; consideração do melhor momento e local para se realizar a entrevista, e garantia do consentimento informado dos entrevistados.

Segundo Afonso (2005, p. 101), as dificuldades na gestão das entrevistas surgem do “eventual enviesamento resultante do entrevistador (atitude, comportamento, etnia, sexo, posição social), podendo gerar respostas entendidas pelos entrevistados como socialmente desejáveis” e da tendência de certos entrevistados orientarem as respostas “num sentido negativo ou positivo, independentemente do teor concreto das perguntas que lhes são colocadas” (*ibidem*).

Porém, antes de passarmos à aplicação do instrumento, houve que proceder à validação da entrevista, pois que “a fidelidade e validade são características essenciais que determinam a qualidade de qualquer instrumento de medida” (Fortin e Nadeau, 1999, p. 225).

Assim, este foi submetido à apreciação de juízes independentes da Universidade dos Açores e, posteriormente, a um pré-teste com uma docente do primeiro ciclo que já tinha

exercido funções de Coordenadora de Núcleo. Não foi sujeito à apreciação de nenhum Coordenador de Departamento do 1.º ciclo, pois aqueles que se encontravam em funções eram os primeiros a exercer este cargo nas escolas básicas integradas em análise e o seu envolvimento no pré-teste implicaria a sua exclusão do estudo, reduzindo o número de Coordenadores de Departamento entrevistáveis.

Do processo de validação, resultou a necessidade de reformular determinadas questões para as tornar mais claras e, bem assim, de reorganizar a sequência de algumas questões, para se conseguir um melhor enquadramento dos assuntos a abordar.

No estudo em presença, o guião da entrevista (Anexo 1) foi organizado em duas partes. Na primeira parte solicitavam-se os itens relacionados com os dados de caracterização pessoal e profissional. A segunda parte apresentou dezanove questões, com as quais se procurou conhecer a actuação e práticas do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento; as suas representações quanto ao seu papel e ao funcionamento das estruturas de gestão intermédia; as dinâmicas de relação entre os dois gestores/supervisores; e perceber quais as principais dificuldades e constrangimentos à actuação do Coordenador (ver Quadro I).

Quadro I – Objectivos prosseguidos com as questões da entrevista

Objectivos	Questões
Identificar os critérios de eleição para o cargo.	2. Na sua opinião, por que o(a) elegeram?
Apreender as representações dos Coordenadores relativamente aos papéis, funções e práticas do Coordenador de Núcleo (CN) e Coordenador de Departamento (CD)	3. Do ponto de vista legal, quais são as suas competências como Coordenador(a) de Núcleo/Departamento?
	4. Fale-me agora das actividades que desenvolve enquanto Coordenador(a) de Núcleo/Departamento.
	5. Das actividades que desenvolve como Coordenador(a) de Núcleo/Departamento quais as que lhe ocupam mais tempo?
	5.1. Quais as que considera mais importantes? Porquê?
	5.2. O que pensa sobre a nova função de observador/avaliador?
	14. Na sua opinião, o papel do(a) Coordenador(a) de Núcleo/Departamento pode ser melhorado?
	14.1. Se sim, o que pode ser feito nesse sentido?
	17. Tem conhecimento das atribuições/responsabilidades do Coordenador de Núcleo/ de Departamento?
	17.1. Se sim, encontra diferenças nas atribuições dos dois coordenadores? Quais?
	18. Qual a sua opinião relativamente à existência dessas duas figuras?

Objectivos	Questões
<p>Apreender as representações dos Coordenadores relativamente ao impacto da actuação do CN e do CD</p>	6. O que lhe dá mais satisfação no desempenho das suas funções?
	9. Como avalia o impacto do exercício desse cargo no seu crescimento profissional?
	9.1. E no seu desenvolvimento/ crescimento pessoal?
	11. Como caracteriza a relação que tem com os professores do seu núcleo/do seu departamento?
	12. Fale-me do actual ambiente de trabalho no seu núcleo/departamento.
	12.1. Na sua opinião, a que se deve esse ambiente?
	12.2. Em que medida a sua acção contribui para esse ambiente?
	13. Na sua opinião, a acção do(a) Coordenador(a) de Núcleo/Departamento é importante para a melhoria das práticas educativas? 13.1. Se sim, em que medida?
<p>Identificar as dificuldades /constrangimentos encontradas (os) na prática diárias e os mecanismos de resolução apresentados.</p>	7. Tem sentido dificuldades /constrangimentos no exercício desse cargo?
	7.1. Se sim, quais?
	7.2. Como tem procurado ultrapassá-las (os)?
	8. Tem formação para o exercício do cargo?
	8.1. Se sim, qual?
	8.2. Se não, sente que precisa de formação nesta área
	8.3. Que tipo de formação considera importante?
	10. Na sua opinião, o que pode melhorar na sua actuação enquanto Coordenador(a) de Núcleo/Departamento?
<p>Descrever as dinâmicas de interacção/colaboração entre os dois Coordenadores, identificando mecanismos de aperfeiçoamento</p>	15. Tem contactado com o (s) Coordenador (es) de Núcleo/ de Departamento?
	15.1. Se sim, com que frequência?
	15.2. Pode dar-me alguns exemplos de contactos que tenha estabelecido?
	16. Como caracteriza a sua interacção/colaboração com o(a) Coordenador(a) de Núcleo/ Departamento?
	16.1. Na sua opinião, essa interacção/colaboração pode melhorar?
	16.2. O que se pode fazer a esse respeito?
<p>Identificar outras percepções relevantes para o estudo.</p>	19. Se tivesse de aconselhar um colega que fosse iniciar agora as funções de Coordenador(a) de Núcleo/ de Departamento, que conselhos daria?

3.2.1.2. A realização da entrevista

As entrevistas foram aplicadas durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2010. Para a sua aplicação houve que solicitar a autorização para tal e por escrito aos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas Integradas alvo do nosso estudo (Anexo 4).

Sendo concedida esta autorização, procedemos aos contactos necessários com os Coordenadores de Núcleo e de Departamento, com vista a apresentar o nosso estudo e aferir da sua disponibilidade para participar no estudo.

As entrevistas foram realizadas na sua generalidade nas escolas onde cada um dos entrevistados exercia funções. Apenas uma entrevista foi realizada na residência do entrevistado, por sugestão do próprio.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte digital, conforme acordo prévio, com uma duração aproximada de trinta minutos.

3.2.1.3. A população e a amostra

De acordo com Fortin *et al.*, (1999, p. 42), a população refere-se a “um conjunto de sujeitos que partilham características comuns”. Neste estudo restringimos a investigação às Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada que dispunham de Coordenador de Departamento do 1.º ciclo, perfazendo um total de quatro escolas das cinco do Concelho.

Tal deve-se, ao facto, de uma escola (EBI de Arrifes), não ter integrado os docentes do 1.º ciclo num departamento, mas terem estes sido integrados nos restantes departamentos já existentes e construídos por áreas pedagógicas. Como o nosso estudo surge exactamente da confluência entre estes órgãos no mesmo espaço de trabalho (o 1.º ciclo), esta escola não se enquadrava no nosso campo de investigação.

A escolha desta população deve-se ao facto de a pesquisadora exercer funções docentes há mais de dez anos numa das escolas deste concelho, bem como pela proximidade geográfica das escolas ao local de trabalho e residência da investigadora, o que se tornou de vital importância em face do pouco tempo disponível para a presente

investigação e de esta ter decorrido a par da normal actividade profissional da pesquisadora.

Por outro lado, esta população, ao estar em contacto com contextos diversos permite uma maior riqueza de dados. Efectivamente, a análise dos Regulamentos Internos das escolas em que desenvolvemos o nosso estudo, possibilitou perceber uma diversificação das construções e papéis atribuídos em cada escola ao Coordenador de Departamento. Tal, a par de o estudo englobar escolas com características socioeconómicas e características organizacionais muito diversas, consideramos ser uma mais-valia para compreender as potencialidades e constrangimentos que se afiguram a este gestor/supervisor, pois configurarão nuances próprias ao seu desempenho.

Aqui a população comportou os elementos directos da nossa investigação, os Coordenadores de Núcleo e os Coordenadores de Departamento do 1.º ciclo em exercício no ano lectivo 2009/2010, num total de quatro Coordenadores de Departamento e vinte Coordenadores de Núcleo.

Optámos por dirigirmo-nos apenas aos Coordenadores que se encontravam em exercício, pois apenas assim conseguíamos assegurar que entrevistávamos Coordenadores de Núcleo que haviam colaborado com Coordenadores de Departamento, uma figura muito recente. Por outro lado, também o nosso interesse na actividade avaliativa dos Coordenadores, limitava o estudo a este ano lectivo, por ser aquele em que, nas quatro escolas analisadas, se contemplava iniciar o processo de avaliação dos professores, uma das áreas de actuação dos Coordenadores de Núcleo e Coordenadores de Departamento.

Realizando doze entrevistas, a amostra incluiu oito coordenadores de núcleo (seleccionando-se dois coordenadores de cada uma das escolas básicas integradas) e os quatro coordenadores de departamento do 1.º ciclo existentes nas escolas seleccionadas, em relação ao ano lectivo 2009/2010.

Esta definição da amostra pareceu-nos adequada para perceber as percepções e dinâmicas de relação entre os dois coordenadores, uma vez que cada núcleo é uma realidade com traços muito próprios, e a melhor atendendo à escassez de tempo disponível para a execução da investigação.

Prosseguimos, de seguida, à caracterização da amostra.

No que concerne ao sexo dos entrevistados, verificamos a preponderância do sexo feminino (ver Quadro II), que encontramos de acordo com a preponderância existente no quadro de docentes destas escolas (ver Quadro XVI).

Quadro II – Sexo dos entrevistados

Coordenador	Sexo	N	%	Moda
Departamento	Feminino	3	75	Feminino
	Masculino	1	25	
	Total	4	100	
Núcleo	Feminino	6	75	Feminino
	Masculino	2	25	
	Total	8	100	

Atendendo ao grupo etário (ver Quadro III), verificamos que tanto no cargo de Coordenador de Departamento como no de Coordenador de Núcleo, estamos a lidar com indivíduos mais velhos e já com alguma experiência profissional. Será, pois, interessante perceber em que medida a experiência profissional e a estabilidade profissional serão ou não critérios atendidos na eleição destes órgãos.

Quadro III – Idade dos entrevistados

Coordenador	Grupo etário	N	%	Moda
Departamento	<31 Anos	0	0	
	[31-45] Anos	2	50	
	[46-60] Anos	2	50	
	Total	4	100	
Núcleo	<31 Anos	1	12,5	[31-45] Anos
	[31-45] Anos	5	62,5	
	[46-60] Anos	2	25	
	Total	8	100	

Quanto ao tempo de serviço, recorreremos à delimitação proposta por Huberman (1992) na sua construção sobre o ciclo de vida profissional dos professores: i) fase de entrada/tacteamto, ii) fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; iii) fase de diversificação/questionamento; iv) fase de serenidade/ conservantismo; v) e a fase de desinvestimento.

Os Coordenadores são, na sua maioria docentes que se encontram na terceira e quarta fases da carreira, pelo que encontramos docentes (terceira fase) potencialmente motivados a experimentar e a reflectir sobre o seu percurso profissional, mas também docentes (quarta fase) com uma eventual resistência às inovações (ver Quadro IV).

Estas diversas necessidades profissionais contribuem para diferentes visões sobre as figuras em estudo como, também, a práticas muito diversas, o que será inestimável para o nosso estudo.

Quadro IV – Tempo de serviço dos entrevistados

Coordenador	Tempo de Serviço	N	%	Moda
Departamento	[1-3] Anos	0	0	[19-30] Anos
	[4-6] Anos	1	25	
	[7-18] Anos	1	25	
	[19-30] Anos	2	50	
	> 30 Anos	0	0	
	Total	4	100	
Núcleo	[1-3] Anos	0	0	
	[4-6] Anos	1	12,5	
	[7-18] Anos	3	37,5	
	[19-30] Anos	3	37,5	
	> 30 Anos	1	12,5	
	Total	8	100	

No que concerne às habilitações académicas dos entrevistados (Quadro V), verificamos o predomínio do grau de licenciado, sendo de destacar que apenas um dos coordenadores de núcleo entrevistados possui o grau de mestre.

Tal parece indicar que a formação avançada não é tida como critério essencial na escolha do Coordenador, ao contrário do que seria de esperar para cargos que envolvem uma actuação destacada na vida da escola, com especial destaque para a participação do Coordenador de Departamento na avaliação docente.

Quadro V – Habilitações literárias dos entrevistados

Coordenador	Habilitações académicas	N	%	Moda
Departamento	Bacharelato	1	25	Licenciatura
	Licenciatura	3	75	
	Mestrado	0	0	
	Doutoramento	0	0	
	Total	4	100	
Coordenador	Habilitações académicas	N	%	Moda
Núcleo	Bacharelato	1	12,5	Licenciatura
	Licenciatura	6	75	
	Mestrado	1	12,5	
	Doutoramento	0	0	
	Total	8	100	

Por sua vez, atendendo à situação profissional dos entrevistados, o Quadro VI sugere a existência de um vínculo profissional duradouro com a escola em que lecciona, potencialmente traduzindo-se num bom conhecimento da sua realidade e do seu funcionamento. Este conhecimento da escola é extremamente relevante quando procuramos compreender em profundidade o papel dos Coordenadores, em especial as suas virtualidades dentro da organização escola.

Quadro VI – Situação profissional dos entrevistados

Coordenador	Situação profissional	N	%	Moda
Departamento	Professor(a) do quadro de escola	4	100	Professor(a) do quadro de escola
	Total	4	100	
Núcleo	Professor(a) do quadro de escola	8	100	Professor(a) do quadro de escola
	Total	8	100	

Analisando a experiência como Coordenador dos entrevistados (ver Quadro VII), conseguimos reunir uma amostra muito diversificada neste aspecto, o que se nos afigura como uma das principais virtudes do nosso estudo, pois congregamos, assim, indivíduos com experiências muito diversas na coordenação, desde a experiência dos mais veteranos à motivação e necessidades dos iniciantes.

Há que salientar que a experiência como Coordenador de Departamento apresenta um intervalo temporal muito menor, em virtude de este ser um cargo muito recente.

Quadro VII – Experiência como coordenador dos entrevistados

Coordenador	Experiência como Coordenador	N	%	Moda
Departamento	1 Ano	2	50	1 Ano
	2 Anos	1	25	
	3 Anos	1	25	
	Total	4	100	
Núcleo	[1-3] Anos	2	25	[4-6] Anos
	[4-6] Anos	3	37,5	
	[7-18] Anos	2	25	
	[19-30] Anos	0	0	
	Não sabe/Não responde	1	12,5	
	Total	8	100	

Por sua vez, em relação aos Coordenadores de Núcleo, verificamos que existe uma certa continuidade no desempenho do cargo. Neste item há a assinalar uma resposta nula de um entrevistado que não conseguiu precisar o seu tempo de exercício, “... nem me lembro (ri) sempre fui directora e coordenadora” (CN4).

3.2.1.4. A análise de dados

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 222), “a análise das informações depende de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo.” Tendo nós utilizado dois instrumentos de recolha de dados, houve que recorrer a estes dois tipos de análise.

No que respeita à entrevista, após a transcrição, houve que proceder à análise de conteúdo, recorrendo a uma análise de tipo categorial. Como afirma Bardin (2008, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para estarmos perante um sistema categorial adequado, o mesmo autor refere que as categorias devem ser construídas de modo a que cada elemento só possa ser classificado numa categoria (“exclusão mútua”), salientando ainda a sua “homogeneidade”, “pertinência”, “objectividade”, “fidelidade” e “produtividade” (*ibidem*, pp. 147-148).

Ao recorrermos a uma entrevista semi-estruturada, como não podia deixar de ser, verificámos que o nosso sistema categorial veio a integrar categorias predeterminadas pela investigação, e bem assim, categorias e subcategorias emergentes, que decorreram do discurso dos entrevistados.

Assim, construímos uma grelha de categorização do conteúdo, composto por seis categorias, atendendo à dimensão em análise, isto é, às representações do Coordenador de Núcleo/de Departamento.

Iremos, pois, proceder a uma pequena explicitação do sistema categorial utilizado.

Na categoria “Representações dos critérios tidos em conta na eleição do Coordenador de Departamento/Núcleo” (ver Quadro VIII) integramos as unidades de texto referentes aos critérios que os Coordenadores consideravam ter sido ponderados na sua eleição: i) considerações de índole pessoal, atinentes à sua personalidade e forma de estar na escola; ii) considerações atinentes à sua competência e desempenho anterior de cargos de gestão escolar; iii) e motivações estranhas ao indivíduo eleito, como o desinteresse que os outros docentes demonstram pelo cargo.

Quadro VIII – Categoria de análise “Representações dos critérios tidos em conta na eleição do Coordenador de Departamento/Núcleo”

Categoria	Subcategorias
1.1. Representações dos critérios tidos em conta na eleição do CD/CN	1.1.1. Características Pessoais
	1.1.2. Características Profissionais
	1.1.3. Motivações Externas

Reportando-nos ao papel/ funções dos Coordenadores (ver Quadro IX), integrámos as unidades de texto atinentes à descrição das várias actividades que lhes eram atribuídas legalmente, recuperando a distinção apresentada por Peixoto e Oliveira (2003) e a que recorremos ao longo do nosso trabalho.

Também integrámos aqui as suas percepções quanto às funções que lhes correspondem, nomeadamente entender qual o papel que consideram mais relevante

(1.2.4.) e que avaliação fazem da existência destas duas figuras nos moldes em que estão construídas legalmente (1.2.5.).

Quadro IX – Categoria de análise “Representações do papel/funções do Coordenador de Departamento/Núcleo”

Categoria	Subcategorias
1.2. Representações do papel/funções do CD/CN	1.2.1. Âmbito Burocrático-Administrativo
	1.2.2. Âmbito Pedagógico-Curricular
	1.2.3. Âmbito Interpessoal
	1.2.4. Clarificação/aprofundamento das funções/papéis específicos
	1.2.5. Avaliação da sua relevância

A categoria “Representações da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo” (ver Quadro X) pretendeu traduzir as representações dos coordenadores sobre a sua actuação. Como tal, as primeiras subcategorias (1.3.1., 1.3.2. e 1.3.3.) comportam todas as unidades de texto que descrevem a actividade efectivamente desenvolvida pelos coordenadores.

No ponto 1.3.2. procedemos à apreciação mais cuidada da vertente supervisiva da acção dos coordenadores, em especial à avaliação do desempenho docente. Aqui englobaram-se todas as afirmações respeitantes ao processo avaliativo, nomeadamente expectativas, constrangimentos e elementos facilitadores do processo.

Finalmente, fomos atender aos aspectos organizacionais da actuação destes órgãos. Assim, na subcategoria “Desenvolvimento da actuação”, agrupamos as várias referências ao modo como se desenrola a actuação do coordenador, desde as áreas que lhe ocupam mais tempo ao modo de organizar o trabalho.

Quadro X – Categoria de análise “Representações da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo”

Categorias	Subcategorias
1.3. Representações da acção do CD/CN	1.3.1. Âmbito Burocrático-Administrativo
	1.3.2. Âmbito Pedagógico-Curricular
	1.3.3. Âmbito Interpessoal
	1.3.4. Desenvolvimento da actuação

Na categoria “Representações do impacto da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo” (ver Quadro XI) procuramos apreender que efeito a actuação dos coordenadores tem sobre a prática educativa, sendo aqui que assume especial relevância, também, a sua actuação enquanto supervisor pedagógico.

Por outro lado, procurou-se entender que elementos do exercício do cargo lhes produziam maior satisfação (1.4.2.), mas também em que medida este cargo havia contribuído para o seu crescimento enquanto profissionais e pessoas.

Mereceu uma referência especial o clima (1.4.4.) em que desenvolve esta mesma actuação: que percepção tem do clima do seu núcleo e departamento e da sua contribuição para este através da sua própria actuação enquanto responsável por estas unidades.

Quadro XI – Categoria de análise “Representações do impacto da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo”

Categorias	Subcategorias
1.4. Representações do impacto da acção do CD/CN	1.4.1. Ao nível da prática educativa
	1.4.2. Ao nível da satisfação profissional
	1.4.3. Ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional
	1.4.4. Ao nível do clima de trabalho

Na categoria “Representações das dinâmicas de interacção/colaboração com o outro coordenador” (ver Quadro XII) procuramos reunir todas as unidades de texto respeitantes às representações das dinâmicas de colaboração entre os dois órgãos. Assim, descrevemos o modo e a regularidade com que acontece (1.5.1.), em que actividades/áreas de actuação se desenrola esta colaboração (1.5.2.), mas também os elementos constringentes a essa colaboração (1.5.3.) Por último, reunimos as unidades de texto onde eram sugeridos mecanismos ou situações que os Coordenadores consideravam essenciais para melhorar esta colaboração (1.5.4.).

Quadro XII – Categoria de análise “Representações das dinâmicas de interacção/colaboração com o outro coordenador”

Categorias	Subcategorias
1.5. Representações das dinâmicas de interacção/colaboração com o outro coordenador	1.5.1. Regularidade dos contactos
	1.5.2. Domínios de articulação
	1.5.3. Dificuldades de articulação
	1.5.4. Possibilidades de aperfeiçoamento

Por fim, categorizámos (ver Quadro XIII) todas as unidades de texto referentes aos constrangimentos que afectam de forma transversal a actuação dos dois coordenadores: i) resultantes das características do núcleo/departamento, da escola em que se insere ou do próprio sistema de ensino; ii) fruto de dificuldades de articulação e colaboração pedagógica com os docentes; iii) associados à pessoa do coordenador; iii) e resultantes do desenvolvimento das relações entre os vários actores educativos.

No ponto 1.6.5. reunimos, então, os mecanismos que os coordenadores consideram vir a obviar aos constrangimentos enunciados, sendo que a formação foi alvo de um cuidado especial, por ser entendida quer como constrangimento, atendendo ao tipo de formação que os coordenadores (não) apresentavam, quer como mecanismo de resolução de constrangimentos, destacando-se as unidades de texto que correspondem à formação solicitada para o desempenho do cargo.

Quadro XIII – Categoria de análise “Representações dos constrangimentos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento/Núcleo”

Categorias	Subcategorias
1.6. Representações dos constrangimentos ao exercício do cargo de CD/CN	1.6.1. Ao nível organizacional
	1.6.2. Ao nível pedagógico/curricular
	1.6.3. Ao nível pessoal
	1.6.4. Ao nível interpessoal
	1.6.5. Melhoria da sua actuação

3.2.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário, segundo Carmo e Ferreira (1998), Bell (1997) e Quivy e Campenhoudt (1998), é um instrumento que permite inquirir um grande número de indivíduos, representativos da população como um todo; permite uma uniformização da informação; possibilita uma maior rapidez na recolha e análise de dados, para além de permitir o tratamento estatístico dos dados recolhidos.

3.2.2.1. A construção e validação do questionário

No questionário, que elaboramos para o estudo, existem questões abertas, questões fechadas e semi-fechadas.

As questões fechadas têm a vantagem de facilitar o tratamento e análise de dados. Como nos referem Fortin e Nadeau, (1999, p. 252), “as questões fechadas oferecem a vantagem de serem simples de utilizar, de permitir codificar as respostas e de propiciar uma análise rápida”. Ainda, para os mesmos autores, as questões fornecem uma uniformidade das medidas com uma grande fidelidade nos estudos, bem como permitem a utilização de uma variedade de análises estatísticas.

Em todas as questões fechadas tivemos o cuidado de garantir alternativas para todos os respondentes. Nesse sentido, Gil (1999, p. 130) chama a atenção que “nas perguntas fechadas é preciso garantir que, qualquer que seja a situação do respondente, haja uma alternativa em que se enquadre”. Para o mesmo autor (*ibidem*, p. 131), há necessidade de “garantir que as alternativas sejam mutuamente exclusivas, ou seja, apenas uma das alternativas poderá corresponder à situação do respondente”.

As questões abertas são colocadas em algumas perguntas complexas, para se obter maior precisão nas respostas. Nesse sentido, Vala (2001, p. 107) afirma que “sempre que o investigador não se sente apto para anteciper todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas abertas”. Essas questões pedem respostas escritas da parte dos inquiridos. Para Gil (1999, p. 131), a principal vantagem das perguntas abertas “é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas”.

A opção por se utilizar esta multiplicidade de tipos de questões no questionário usado no âmbito deste estudo deveu-se ao ensejo de conhecer bem as representações que os professores têm dos dois Coordenadores enquanto gestores e enquanto supervisores, servindo de complemento, pois, às auto-representações destes. Como tal, em prol de maior conteúdo e informação, foi, de certa forma, sacrificada a rapidez e facilidade de resposta deste instrumento.

Antes de ser aplicado, o questionário precisou, contudo, de ser testado. O pré-teste, e seguindo Ghiglione e Matalon (2001), é um processo de validação do instrumento de

recolha de dados, com vista a “garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador” (*ibidem*, p. 155).

A aplicação do pré-teste tem, pois, como finalidade detectar possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao inquirido; se a ordem das questões faz sentido ou se as questões são muito numerosas, etc. (*ibidem*).

Como afirma Carmo e Ferreira (1998), o pré-teste serve também para verificar se o questionário se mostra fiável, pois que, qualquer pessoa que o aplique, no mesmo contexto ou semelhantes, obterá sempre os mesmos resultados; válido, recolhendo dados necessários à pesquisa; e operacional, com vocabulário acessível e significado claro.

Aqui, Ghiglione e Matalon apelam à necessidade de escolher estes inquiridos de entre aqueles que “[pertencem] a meios suficientemente diferentes do dos autores do questionário” (2001, p. 156). Seguindo esta indicação, a validação do questionário deu-se pela aplicação do pré-teste a um grupo de professores do 1.º ciclo de uma das Escolas Básicas Integradas, que não participaram na fase posterior do estudo, bem como pela sua sujeição à apreciação de juízes independentes da Universidade dos Açores.

É de salientar que os docentes a quem aplicámos o pré-teste eram originários de núcleos distintos, o que permitiu salvaguardar a diversidade de perspectivas e enfoques sobre o inquérito.

Em resultado deste esforço de validação foi o inquérito reformulado, quer atendendo à apresentação gráfica de algumas perguntas, bem como à reformulação de alguns itens para aumentar a operacionalidade do mesmo.

O questionário (Anexo 2) é composto por dezanove questões e apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira parte, que comporta seis questões, procuramos obter os dados pessoais e profissionais relevantes para a caracterização da amostra.

Na segunda parte, composta por treze perguntas, vamos encontrar questões sobre o processo de escolha do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento; as representações dos professores quanto às competências dos coordenadores, a sua figura e a sua prática; as representações dos professores quanto ao clima das estruturas de gestão intermédia; identificação de possíveis constrangimentos ao exercício do cargo; e percepções dos professores quanto à articulação entre Coordenador de Núcleo e

Coordenador de Departamento. Apresentamos de seguida os objectivos prosseguidos com as questões colocadas aos inquiridos (ver Quadro XIV).

Quadro XIV – Análise dos objectivos prosseguidos com as questões do inquérito por questionário

Objectivos	Questões
Identificar os critérios de eleição para o cargo.	1. Numere, por ordem de preferência, as razões que o levam a eleger o Coordenador de Núcleo (C.N.) e o Coordenador de Departamento (C.D.).
Aprender as representações dos professores relativamente aos papéis, funções e práticas do Coordenador de Núcleo (CN) e Coordenador de Departamento (CD)	2. Das atribuições abaixo enunciadas, assinale, <u>com um X</u> , aquelas que, na sua opinião, são do Coordenador de Núcleo <u>e/ou</u> do Coordenador de Departamento.
	3. Para si, o Coordenador de Núcleo / o Coordenador de Departamento deve ser acima de tudo um...
	3.1. Justifique a sua escolha
	6. Com que frequência recorre ao Coordenador de Núcleo para
	7. Com que frequência recorre ao Coordenador de Departamento para...
	12. Na sua opinião, que Coordenador considera ter uma função mais relevante? 12.1. Justifique a sua escolha
Aprender as representações dos professores relativamente ao impacto da actuação do C.N. e do C.D.	4. Dos adjectivos abaixo apresentados, escolha aquele que melhor define o seu Coordenador de Núcleo e o seu Coordenador de Departamento. 4.1. Justifique a sua escolha
	5. Dos adjectivos abaixo apresentados, escolha aquele que melhor caracteriza o ambiente de trabalho na sua escola e no seu Departamento Curricular. 5.1. Justifique a sua escolha
	11. Com qual dos Coordenadores tem uma relação de maior proximidade? 11.1. Justifique a sua escolha
	12. Na sua opinião, que Coordenador considera ter uma função mais relevante? 12.1. Justifique a sua escolha
	8. Na sua opinião, o que pode contribuir para a melhoria do desempenho dos Coordenadores?
	9. Na sua opinião, em que domínios os Coordenadores de Núcleo e de Departamento da sua escola se articulam/trabalham em conjunto? 10. Em que domínios considera fundamental que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento da sua escola melhorem a sua articulação? 10.1. Justifique as suas escolhas
Identificar outras percepções relevantes para o estudo.	13. Se desejar registar algum comentário relativamente à problemática em análise, pode fazê-lo agora.

3.2.2.2. A aplicação do questionário

Os questionários foram aplicados durante os meses de Março e Abril de 2010. Para a aplicação dos questionários houve, primeiro, que solicitar a autorização para tal por escrito

aos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas Integradas alvo do nosso estudo (Anexo 4).

Sendo concedida esta autorização, entregámos pessoalmente aos Coordenadores de Núcleo e de Departamento os inquéritos, para os fazerem chegar aos respectivos professores, seguindo a sugestão de Quivy e Campenhoudt (1998), que registam que, dessa forma, o questionário tende a merecer mais confiança por parte dos inquiridos.

Este contacto permitiu, também, apresentarmos o nosso estudo a estes Coordenadores, explicando os seus objectivos e, ainda, determinar um prazo para a recolha dos questionários. Foram distribuídos cento e quarenta e sete questionários pelas quatro escolas básicas integradas que integram o estudo.

Findo o prazo estabelecido, foram recolhidos cento e vinte e um questionários. Obtivemos, pois, uma taxa de retorno de 82,31%, sendo que apenas a escola 002 apresentou uma taxa de retorno inferior a 80% (ver Quadro XV).

Quadro XV – Taxa de retorno dos inquéritos por questionário

Escola	Questionários Entregues	Questionários devolvidos	Taxa de Retorno (%)
001	23	22	95,65
002	54	41	75,91
003	53	44	83,02
004	17	14	82,35
Total	147	121	82,31

Consideramos, assim, uma excelente colaboração de todos os professores titulares de turma, atendendo ao acréscimo das exigências que a avaliação discente do 2.º período lectivo comporta para estes docentes, e com o qual coincidiu a aplicação do nosso questionário.

3.2.2.3. A população e a amostra

Neste estudo restringimos a investigação às Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada que dispunham de Coordenador de Departamento do 1.º ciclo, perfazendo um total de quatro escolas das cinco do Concelho.

O inquérito por questionário reportou-se aos professores do primeiro ciclo (no valor aproximado de cento e quarenta e sete), titulares de turma (aqueles que integram o núcleo), das referidas escolas no ano lectivo 2009/2010.

A amostra engloba cento e vinte e um professores titulares de turma que iremos caracterizar nos quadros seguintes.

Quadro XVI – Sexo dos inquiridos por questionário

Sexo	N	%	Moda
Feminino	108	89,3	Feminino
Masculino	13	10,7	
Total	121	100	

Percebemos que o 1.º ciclo do ensino básico ainda se mantém como um reduto feminino, tendo o sexo masculino uma presença exígua (que na nossa amostra se traduziu em cerca de 10%).

Quanto à idade dos inquiridos (ver Quadro XVII), a representação dos vários grupos etários, permitiu reunir percursos pessoais e profissionais diversificados, assim como percepções muito diversificadas.

Quadro XVII – Idade dos inquiridos por questionário

Grupo etário	N	%	Moda
<31 Anos	17	14	[31-45] Anos
[31-45] Anos	81	66,9	
[46-60] Anos	23	19	
Total	121	100	

As características actuais da profissão docente (diminuição do número de lugares docentes e aumento da idade da reforma) levam a que a figura do professor titular de turma esteja reservada para aqueles que já estão há mais tempo na carreira. Assim, conseguir uma representação já não marginal do grupo etário mais jovem revelou-se, de certa forma, uma surpresa.

No que concerne às habilitações académicas (ver Quadro XVIII), verificámos que ainda persiste um desinvestimento dos docentes na formação pós-graduada, pois apenas

5% da amostra indica ter outra formação que não apenas a formação de base fornecida pelo bacharelato e pela licenciatura.

Quadro XVIII – Habilitações académicas dos inquiridos por questionário

Habilitações académicas	N	%	Moda
Bacharelato	53	43,8	Licenciatura
Licenciatura	62	51,2	
Pós-graduação	2	1,7	
Mestrado	4	3,3	
Total	121	100	

Por outro lado, a existência, ainda que tímida, de formação avançada revela-se uma mais-valia para os resultados do estudo, pois a formação contribui para introduzir outros vectores de reflexão na vida do docente, logo no modo como interpreta a escola e as relações que se desenvolvem no seu seio.

Quanto ao tempo de serviço, recorreremos, tal como na descrição dos entrevistados, à delimitação proposta por Huberman (1992) na sua construção sobre o ciclo de vida profissional dos professores (ver Quadro XIX).

Quadro XIX – O tempo de serviço dos inquiridos por questionário

Tempo de Serviço	N	%	Moda
[1-3] Anos	17	14	[7-18] Anos
[4-6] Anos	32	26,4	
[7-18] Anos	45	37,2	
[19 - 30] Anos	26	21,5	
> 30 Anos	1	0,8	
Total	121	100	

Assim, vamos encontrar docentes (segunda fase) que estão supostamente seguros no desempenho das suas funções, potencialmente mais sensíveis às questões pedagógicas como o êxito dos alunos. Mas, também, docentes (quarta fase) que terão um baixo nível de ambição profissional e menos disponibilidade para investir na prática docente, associada a uma eventual resistência às inovações.

Finalmente, a terceira fase, corresponde a um processo de reflexão sobre o seu percurso de vida enquanto docente, que tende a levar o professor a manter esse percurso ou

a alterá-lo, mas em qualquer das situações, com um potencial desejo de experimentação em termos de diversificação dos materiais didáticos, modos de actuação, etc.

Como tal, encontramos indivíduos com ambições e necessidades muito diversas em termos profissionais, o que contribui para enriquecer os resultados do nosso estudo em termos de percepções.

Quadro XX – A situação profissional dos inquiridos por questionário

Situação profissional	N	%	Moda
Professor(a) do quadro de escola	111	91,7	Professor(a) do quadro de escola
Professor(a) contratado	10	8,3	
Total	121	100	

Os resultados obtidos relativamente à situação profissional dos inquiridos (ver Quadro XX) derivam do facto de a amostra incluir apenas os professores titulares de turma.

Quanto à experiência no exercício de cargos em órgãos de gestão da escola dos inquiridos, verificamos que grande parte dos inquiridos nunca assumiu funções em órgãos de gestão (34,5% da amostra). Daqueles que o fizeram, destacam-se a actuação enquanto Coordenador de Núcleo (22,1%), a participação na Assembleia de Escola (19,3%) e no Conselho Pedagógico (17,2%), órgãos que permitem conhecer bem a realidade escolar (ver Quadro XXI).

Estes resultados derivam também da organização das escolas, em que determinadas posições determinam por inerência a integração de outros órgãos, bem assim a integração de Coordenadores de Núcleo e Departamento no Conselho Pedagógico (sendo a sua representatividade determinada por Regulamento Interno) ou a integração de membros do Conselho Executivo e de Coordenadores de Departamento nas Comissões de Avaliação.

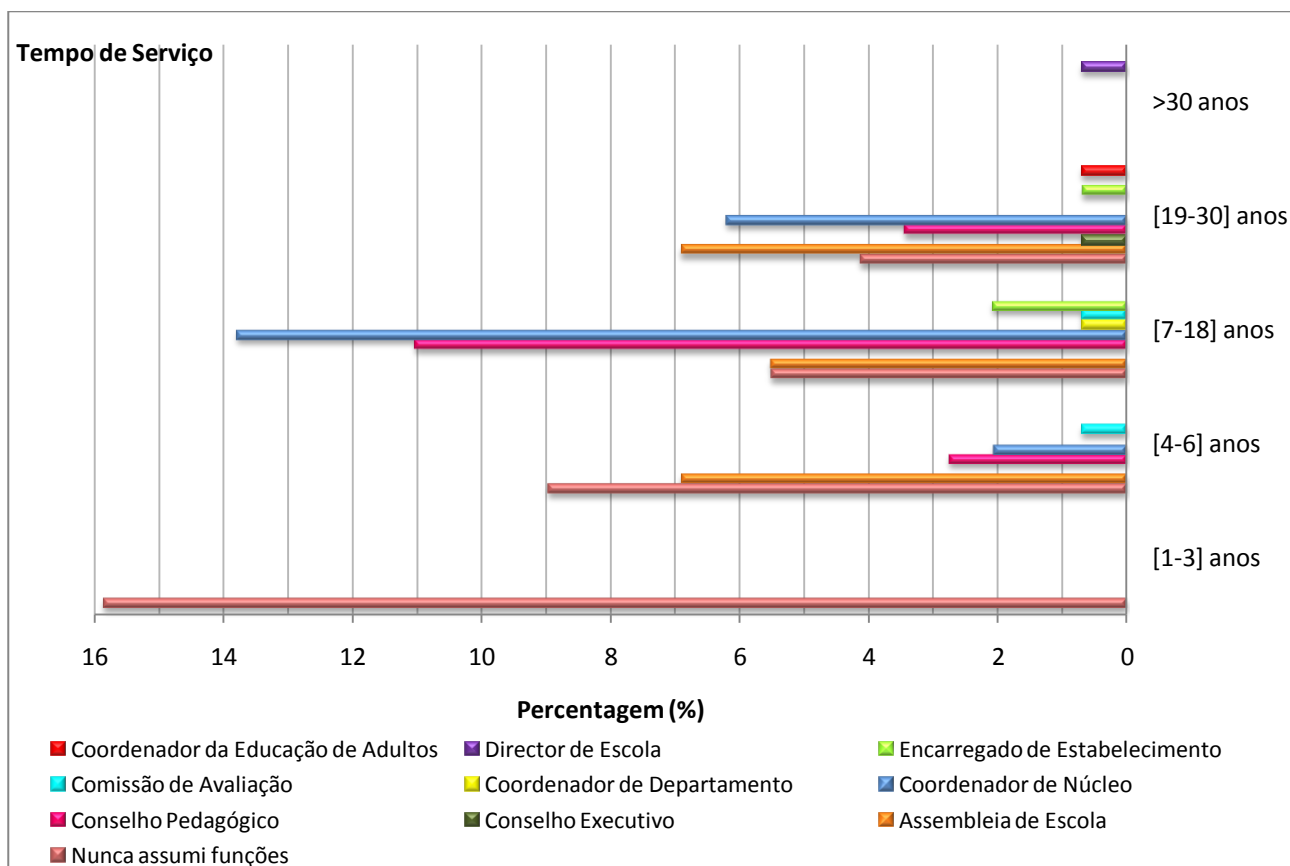
Há a salientar que um dos inquiridos havia já sido Coordenador de Departamento.

Quadro XXI – Experiência de exercício de cargos em órgãos de gestão da escola dos inquiridos por questionário

Exercício de cargos em algum órgão de gestão:	N	%	% Acumulativa	Moda
Nunca assumiram funções em órgãos de gestão	50	34,5	34,5	Nunca assumiram funções em órgãos de gestão
Assembleia de Escola	28	19,3	53,8	
Conselho Executivo	1	0,7	54,5	
Conselho Pedagógico	25	17,2	71,7	
Coordenador de Núcleo	32	22,1	93,8	
Coordenador de Departamento	1	0,7	94,5	
Comissão de Avaliação	2	1,4	95,9	
Encarregado de Estabelecimento	4	2,8	98,6	
Director de Escola	1	0,7	99,3	
Coordenador da Educação de Adultos	1	0,7	100	
Total	145	100		

Ao terem já desempenhado cargos de gestão, estes inquiridos terão uma percepção mais rica a acrescentar ao nosso estudo, permitindo-lhes balancear a sua percepção enquanto professores com aquilo que conhecem já do desempenho dos cargos de gestão, em especial da coordenação.

Gráfico 1 – Correlação entre tempo de serviço e a assunção de cargos em órgãos de gestão da escola



É interessante verificar a distribuição da amostra no exercício de cargos em órgãos de gestão da escola atendendo ao seu tempo de serviço, e aqui encontramos pelo teste de Qui-quadrado, diferenças estatisticamente significativas ($< 1\%$): efectivamente a assunção de órgãos dá-se predominantemente pelos docentes com mais tempo de serviço (ver Gráfico 1).

Por outro lado, a par do aumento do tempo de serviço, verificamos a assunção de cargos em órgãos com uma actuação mais visível na realidade escolar, de que é exemplo a assunção de cargos de Coordenação por indivíduos que se encontram potencialmente, segundo Huberman (1992), numa fase de questionamento quanto ao seu percurso profissional, mas sobretudo de diversificação dos seus métodos e do seu papel na escola.

3.2.2.4. A análise de dados

Quanto ao inquérito por questionário, procedemos ao tratamento estatístico dos dados através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para o Windows. Foi um tratamento de base estatística, recorrendo a modas, médias, percentagens e números absolutos, mas em que também a análise de frequências e o cruzamento de variáveis com teste de Qui-Quadrado ou teste T foram utilizados para perceber a dependência ou independência estatística de algumas variáveis.

Como o nosso inquérito por questionário integrou perguntas abertas, foi necessário proceder à análise de conteúdo destas respostas, recorrendo a uma análise de tipo categorial, à semelhança da que utilizámos nas entrevistas.

Assim, construímos uma grelha de categorização do conteúdo, composto por três categorias, atendendo à dimensão em análise, isto é, às representações dos professores sobre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento.

Iremos, pois, proceder a uma pequena explicitação do sistema categorial utilizado.

Reportando-nos ao papel dos Coordenadores (ver Quadro XXII), integramos as unidades de texto atinentes à descrição das várias actividades que lhes eram atribuídas pelos docentes. Estas actividades iriam desde a sua actuação como canal de comunicação entre os docentes e os restantes órgãos da escola básica integrada (1.1.1.), o fomento de

actividades no núcleo e/ou departamento (1.1.2.), e a sua actuação enquanto orientador da actividade escolar (1.1.3.).

Quadro XXII – Categoria de análise “Representações do papel do Coordenador de Departamento/Núcleo”

Categoria	Subcategorias
1.1. Representações do papel do CN/CD	1.1.1. Interlocutor
	1.1.2. Dinamizador
	1.1.3. Orientador

À categoria 1.2. reconduzimos as unidades de texto que respeitavam ao impacto da acção do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento (ver Quadro XXIII).

Este impacto foi aferido ao nível do clima de trabalho, tendo os docentes identificado as principais influências positivas e negativas no clima que existia no seu núcleo e departamento, mas também as contribuições dos Coordenadores para este clima, em especial pelo modo como desempenhavam as suas funções (1.2.1.).

Também ao nível da prática educativa, isto é, aferindo à maior ou menor relevância destas figuras e da maior ou menor proximidade que desenvolvem aos docentes foram analisadas pelos docentes (1.2.2.).

Quadro XXIII – Categoria de análise “Representações do impacto da acção do Coordenador de Departamento/Núcleo”

Categorias	Subcategorias
1.2. Representações do impacto da acção do CD/CN	1.2.1. Ao nível da prática educativa
	1.2.2. Ao nível do clima de trabalho

No Quadro XXIV analisámos as representações dos docentes sobre as dinâmicas de articulação entre os dois Coordenadores, atendendo às dificuldades que encontravam neste processo (1.3.1.) mas também às sugestões que os docentes apresentavam para melhorar a articulação, destacando, também, os domínios em que consideravam mais pertinentes que esta se realizasse (1.3.2.).

Quadro XXIV – Categoria de análise “Representações das dinâmicas de interacção/colaboração entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento”

Categorias	Subcategorias
1.3. Representações das dinâmicas de interacção/colaboração com o outro coordenador	1.3.1. Dificuldades de articulação
	1.3.2. Possibilidades de aperfeiçoamento

3.3. Aspectos éticos do estudo

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 75), a ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”. O mesmo afirma Fortin *et al.* (1999, p. 114), refere que a ética é “o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos”. Assim, alguns aspectos de ordem ética devem ser salvaguardados no intuito de assegurar a protecção dos direitos básicos dos indivíduos.

Em qualquer pesquisa o investigador deve garantir que os participantes tenham informação relativa ao estudo, sejam capazes de compreender as informações e possuem o poder de livre escolha, o que os capacita a consentir voluntariamente a participarem ou não na pesquisa.

O direito ao anonimato e confidencialidade é um dos princípios éticos fundamentais. Nesse sentido, Fortin *et al.* (1999) refere que os resultados de um estudo devem ser apresentados de tal forma que nenhum dos participantes no estudo possa ser conhecido nem pelo investigador, nem pelos leitores do relatório.

Em relação aos professores, a extensão dos inquiridos (cento e vinte e um) espalhados por vários núcleos e estabelecimentos, torna praticamente impossível a sua identificação. Também os Coordenadores de Núcleo (seleccionámos dois em cada escola básica e integrada) beneficiam desta garantia do seu anonimato.

Por outro lado, aos Coordenadores de Departamento este benefício não foi extensivo, uma vez que entrevistámos todos aqueles que estavam em funções no ano lectivo de 2009/2010. Porém, como foi a própria investigadora a proceder à recolha, transcrição e análise dos dados, houve o cuidado de omitir todas as referências a espaços, nomes, situações particulares, em suma, todas aquelas unidades de texto que poderiam conduzir à

identificação da escola ou da pessoa do Coordenador. Este mesmo cuidado foi estendido à análise das questões abertas do questionário.

Assumimos, assim, o compromisso de respeitar a privacidade dos participantes no estudo, através de um tratamento de dados anónimo e confidencial. Como tal, pedimos aos participantes que não assinassem os questionários.

Relativamente às entrevistas, antes da sua realização, assinámos com cada entrevistado um protocolo ético (Anexo 3). Os entrevistados foram informados dos objectivos das mesmas, do tratamento confidencial dos dados, e também foi pedida autorização para a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso dos entrevistados.

Foi também oferecida aos entrevistados a possibilidade de terem acesso aos protocolos das entrevistas antes da sua análise, de modo a poderem verificar o conteúdo do seu discurso, omitindo as unidades de texto que considerassem desadequadas.

Síntese

Pretendemos neste capítulo enquadrar o nosso trabalho numa abordagem quantitativa e qualitativa, com o intuito de analisar e reflectir sobre os resultados que irão ser apresentados no próximo capítulo.

Conhecer as representações que os professores titulares de turma do 1.º ciclo têm relativamente aos Coordenadores (Núcleo e Departamento), no seu papel de supervisores através do inquérito e dos respectivos Coordenadores relativamente às suas próprias funções e acções, através da entrevista, foi determinante na escolha da metodologia.

Tendo sido apresentado o tipo de estudo, procedemos à análise dos dois instrumentos de recolha de dados utilizados, procurando apresentar o trajecto que percorreu a nossa investigação, e finalizamos explicitando o nosso sistema de análise dos dados recolhidos no decurso da investigação, com vista a facilitar a apreciação dos resultados obtidos.

Capítulo IV
Apresentação e análise de resultados

Introdução

Este estudo pretende apreender o lugar e o papel das figuras do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo a partir das representações de Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Núcleo e de professores do 1º ciclo da ilha de São Miguel.

Nos capítulos anteriores aprofundou-se o enquadramento teórico e legal do estudo e explicitou-se o quadro metodológico, assim, como os critérios de análise de dados. Importa, agora, proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos pelos instrumentos de investigação anteriormente descritos.

Esta apresentação e análise, como não podia deixar de ser, terá em conta os objectivos e as questões centrais do nosso estudo, apresentadas aquando da introdução geral.

Analisar as representações sobre os papéis e as funções daqueles dois órgãos é um dos objectivos principais deste estudo. Procuramos assim, perceber em que modos o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento eram (re) construídos como gestores e/ou supervisores, influenciando, em termos decisivos, as práticas da coordenação na modelação destas figuras.

Identificar, também os vários constrangimentos que tolhem a actuação dos dois Coordenadores, e as várias iniciativas que os Coordenadores de Núcleo e os Coordenadores de Departamento desenvolveram para os ultrapassar foi um dos objectivos do nosso estudo.

Finalmente, procurámos perceber que representações foram associadas à existência e coexistência do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento do 1º ciclo, identificando e analisando, para tal, as dinâmicas de articulação e colaboração entre os dois Coordenadores, no exercício das suas práticas de supervisão pedagógica.

4.1. Coordenador de Núcleo/Coordenador de Departamento: Ser ou não ser...

Como registámos, Nóvoa (1995, p. 36) aponta o facto de a profissão docente estar em processo de “redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas”. Um dos papéis que lhes é atribuído será o de desempenhar cargos como o do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento do 1º ciclo.

Como resultou da nossa análise no Capítulo II, estas dois Coordenadores são órgãos de gestão intermédia, isto é, corresponde-lhes a ligação, numa lógica de descentralização, entre o centro da escola, neste caso a escola básica integrada, e as várias células que existem na sua subordinação, os núcleos.

Para perceber como estas figuras são construídas enquanto gestores e supervisores, procuramos identificar representações dos Coordenadores de Núcleo, Coordenadores de Departamento e professores sobre as funções que são atribuídas legal e administrativamente a estas figuras, mas também sobre a actuação prática que os Coordenadores desenvolvem, e seguindo a classificação sugerida por Peixoto e Oliveira (2003), nos âmbito administrativo-burocrático, interpessoal e pedagógico-curricular.

4.1.1. ... gestor de informações e recursos

A actuação de um órgão de gestão intermédia pode englobar várias vertentes e vários enfoques. Também o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento, são definidos de forma diversa no seu papel de gestores intermédios.

Como tal, procuramos perceber como são (re) construídas estas figuras enquanto gestores intermédios, atendendo sobretudo às responsabilidades ao nível administrativo-burocrático que lhes são atribuídas e àquelas que efectivamente desenvolvem, segundo as representações dos professores e dos próprios Coordenadores de Núcleo e de Departamento.

Quando questionamos a nossa amostra sobre as funções atribuídas legalmente aos Coordenadores, verificamos que os professores reconhecem um papel de âmbito administrativo-burocrático a ambos os Coordenadores, nomeadamente enquanto elos de

ligação com a restante hierarquia escolar, tanto em termos de comunicação ascendente como descendente. Encontramos, aqui a génese da gestão intermédia e da categorização dos dois Coordenadores enquanto gestores intermédios (ver Quadro XXV).

Quadro XXV – Representações dos professores sobre as funções dos Coordenadores no âmbito administrativo-burocrático

Das atribuições enunciadas, assinale aquelas que são do:	Coordenador de Núcleo	Coordenador de Departamento	Ambos	Total
	%	%	%	%
Defender os interesses/as opiniões dos pares nos órgãos próprios	17,35	14,88	67,77	100
Cumprir e fazer cumprir as deliberações dos órgãos de administração e gestão	20,66	28,93	50,41	100
Dar orientações claras acerca do funcionamento da escola	52,07	11,57	36,36	100
Promover a divulgação e troca de informação sobre assuntos de interesse da unidade orgânica	14,05	48,76	37,19	100

Neste contexto, os professores esperam poder contar com ambos para a defesa dos seus interesses e opiniões, mas é sobretudo do Coordenador de Núcleo que esperam uma acção mais intensa no que respeita à gestão do funcionamento das escolas, enquanto ao Coordenador de Departamento reservam um papel mais activo na gestão da informação entre unidades orgânicas e órgãos escolares (ver Quadro XXV).

Estas percepções dos professores vêm ao encontro das funções atribuídas ao Coordenador de Núcleo a quem compete a definição de uma estrutura organizativa funcional para o tipo de trabalho e actividades a realizar, para os recursos humanos e físicos disponíveis. Todavia, verificamos que as funções que os professores atribuem ao Coordenador de Departamento neste âmbito não fazem parte da definição legal desta figura, pois é construída como um órgão voltado para a orientação da prática educativa.

Aferindo, agora, das percepções que os próprios Coordenadores de Departamento têm sobre as funções que lhes são atribuídas, verificamos que existe uma forte correspondência com as percepções dos professores, pois apresentam-se como elos de ligação com os restantes órgãos de gestão da escola, sobretudo para a divulgação de informação (CD1), e enquanto representantes dos interesses próprios do 1.º ciclo nos outros órgãos da escola, em especial no Conselho Pedagógico, no sentido de “defender ao

fim e ao cabo... certas posições do primeiro ciclo, enquanto integrado, na, integrado na escola” (CD7).

Deste discurso depreendemos um sentimento de alienação do 1º ciclo relativamente aos restantes ciclos de ensino e aos órgãos da escola básica integrada, assumindo o Coordenador de Departamento um papel que passa por aumentar a representação do 1º ciclo e da sua visibilidade no seio da escola básica integrada. Algo no funcionamento da escola básica integrada e em especial no relevo atribuído ao 1º ciclo no seu seio vai mal, e são os Coordenadores de Departamento que se assumem como responsáveis por melhorar este relacionamento entre o 1º ciclo e a escola onde este se integra: existindo mais vozes para fazerem sentir as necessidades do 1º ciclo no seio dos órgãos máximos dentro de cada escola pela gestão e qualidade das práticas educativas, estas podem ser melhor atendidas e equacionadas no seio da escola, com efeitos necessários sobre a qualidade da escola.

Esta actuação chega a ser considerada por CD10 como aquela que considera mais importante, pois consegue assim tutelar as especiais necessidades deste ensino e apresentar aquilo que o 1.º ciclo “te[m] de bom e da singularidade que te[m]”.

Assim, também os Coordenadores de Departamento e, à semelhança dos professores, representam as suas funções em termos diversos daquelas que lhes competem enquanto meros orientadores da prática educativa, mas agora não tanto pelo desconhecimento das suas funções como pela auto-definição de um papel que sentem a necessidade de assumir.

Já no que concerne aos Coordenadores de Núcleo, estes apresentam um bom conhecimento do seu papel e das funções que legalmente lhes são atribuídas, a que não será alheia a consolidação desta figura na escola.

A percepção do Coordenador de Núcleo como gestor do núcleo foi unânime entre a amostra, pois a ele compete-lhe “zelar pelo bem da escola e de todos os que cá trabalham (...) tudo o que tem a ver com a organização funcional de tudo o que tem... na escola” (CN12).

Aqui salientam uma actuação que iria desde a gestão de pessoas (pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação), à gestão de espaços e materiais, e destacando o seu papel enquanto responsável pela convocação e coordenação de reuniões de Núcleo. Nas palavras de CN8, compete-lhe “lidar com todos os problemas da escola, é a indisciplina, é problemas de edifício (...) convocar reuniões”.

Por outro lado, à gestão da escola está associada uma função de representante dos restantes órgãos de direcção da escola no núcleo, pois tem de “cumprir e fazer cumprir as orientações do presidente do conselho executivo” (CN11), e bem assim assegurar o cumprimento dos vários normativos que regem a escola, como “o regulamento interno da básica integrada, o regimento interno do conselho de núcleo” (CN9).

O CN8 assinalou também a responsabilidade que incumbe ao Coordenador de Núcleo enquanto elo de ligação com os restantes órgãos de gestão internos e até externos à escola, como é o caso da Direcção Regional de Educação.

Em suma, ao Coordenador de Núcleo compete “conduzir a escola, os colegas” (CN9), ou no dizer de Bennett (1995, p. 104), é “some kind of tier of authority which tries to co-ordinate the day-to-day work of the teachers in the various sub-units”.

Esta percepção da construção legal dos Coordenadores foi confrontada com a percepção que professores, Coordenadores de Núcleo e Coordenadores de Departamento tinham da actuação prática daqueles.

Deste confronto pudemos perceber um movimento centrípeto, ou seja, a expansão do leque de actividades que os Coordenadores de Núcleo e o Coordenador de Departamento desenvolvem em face das representações daquelas que são as suas funções.

No que concerne à actividade do Coordenador de Núcleo, e do ponto de vista das solicitações que estes recebiam por parte dos professores, o Quadro XXVI acompanha o Quadro XXV, pois as solicitações práticas que enfrenta o Coordenador de Núcleo correspondem potencialmente àquelas funções que os professores lhes atribuem.

Assim, os professores reconhecem ao Coordenador de Núcleo uma actividade administrativo-burocrática enquanto gestor do núcleo – torna-se o responsável pelo bom governo e bom funcionamento da escola, gerindo recursos humanos e recursos materiais, como se retira do Quadro XXVI.

Quadro XXVI – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Núcleo no âmbito administrativo-burocrático

Recorre ao Coordenador de Núcleo para:	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre	Total	Moda
	%	%	%	%	%	
Propor a aquisição de recursos/materiais	27,27	49,59	15,7	7,44	100	Algumas vezes
Dar sugestões acerca do funcionamento da escola	21,49	57,85	20,66	0	100	Algumas vezes
Pedir esclarecimentos acerca da legislação em vigor	29,8	57	13,2	0	100	Algumas vezes
Sugerir a intervenção de determinadas entidades (Núcleo de Educação Especial, Serviços de Psicologia, Assistente Social)	30,58	51,24	16,53	1,65	100	Algumas vezes

Também os Coordenadores de Núcleo assinalaram unânime e repetidamente o desenvolvimento de tarefas facilmente identificáveis como burocráticas e relacionadas com a administração quotidiana do núcleo: 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 materiais, inventários e tudo o mais que lhes é solicitado pela escola básica integrada:

atendo telefonemas (...) atendo auxiliares, atendo colegas, atendo alunos (...) vejo a correspondência, vejo os emails (...) o mapa de leite, portanto todas as semanas tenho de fazer a verificação do protocolo que é a entrada e saída de documentos (...) também coordenar um pouco o trabalho das funcionárias, as assistentes operacionais (CN9).

Esta actividade “dos papéis, não é?, as papeladas, as burocracias que todos os meses somos obrigados a fazer...” (CN2) é aquela que consome mais tempo a estes órgãos (CN2, CN3, CN6, CN8, CN9 e CN11), mas é também aquela que se mostra mais desinteressante para a generalidade da amostra em virtude da sua formação como agentes pedagógicos e não administrativos, chegando, até, a ser percebida como um constrangimento organizacional ao bom desenvolvimento da actividade do Coordenador de Núcleo, como discutiremos mais adiante.

Todavia, para dois Coordenadores de Núcleo, a possibilidade de “fazer com que as actividades ao nível da escola decorram da melhor maneira” (CN2) ou “ter alguma liberdade de tomar decisões em relação à escola” (CN12), são factores de satisfação na coordenação.

Também, neste âmbito, os Coordenadores de Núcleo (CN3, CN4, CN6, CN9 e CN11) assinalam o desenvolvimento de actividades ao nível da ligação do núcleo com os restantes órgãos da escola básica integrada, em especial o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, pois que se assumem como principal veículo de comunicação entre estes órgãos e os docentes do respectivo núcleo. Esta comunicação tanto é ascendente, pois o Coordenador de Núcleo tem de “enviar documentos (...) para o conselho executivo e alguma coisa que [lhe] é solicitada directamente a [si]” (CN9), mas também em sentido descendente, especialmente através da realização de reuniões de núcleo, que são utilizadas como palco preferencial para “dar conhecimento aos colegas de tudo o que foi... tudo o que é dito no conselho pedagógico” (CN3) ou a “transmissão de alguma informação de última hora que seja necessária” (CN6). Compete-lhes, assim, a “responsabilidade de manter o núcleo informado, as colegas informadas, fazer o elo de ligação entre o núcleo e a básica” (CN9).

Aqui será interessante assinalar a afirmação de um Coordenador que transforma este papel de interlocutor num momento de reflexão, isto é, não se limita à transmissão da informação como a enriquece com o resultado da sua reflexão sobre o que lhe foi dito. Assim, “no conselho pedagógico também pronto... a pessoa ouve outra... muitas opiniões, anota, depois reflecte em casa para transmitir aos colegas” (CN11).

Ao Coordenador de Núcleo corresponde, ainda, colocar em prática as decisões dos órgãos de gestão, em especial do Conselho Executivo (CN11), o que acaba por limitar a sua actuação noutros âmbitos pedagógicos, pois “[têm] que cumprir directrizes emanadas superiormente” (CN4), o que vem, depois, limitar a autonomia para concretizarem intervenções com vista à melhoria da prática educativa atendendo às especificidades de cada núcleo onde actuam.

Estas actividades estão de acordo com as funções previstas no Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, a que correspondem tarefas de previsão de dados e/ou elementos internos ou externos à organização; definição de uma estrutura organizativa funcional para o tipo de trabalho e actividades a realizar, para os recursos

humanos e físicos disponíveis; e de verificação e harmonização das actividades e contribuições de cada um para o funcionamento do núcleo.

Por fim, verificamos que uma média de 30% dos docentes (ver Quadro XVI) não recorrem ao Coordenador de Núcleo nos domínios enunciados, o que pensamos poderá estar relacionado, substancialmente, com o isolamento tradicional da classe docente, para quem a sua sala de aula e a sua actividade docente constituem o seu mundo, abstraindo-os da visão da escola/núcleo como um todo.

Efectivamente, quando os entrevistados versaram sobre as dificuldades que encontraram ao exercício do cargo, um Coordenador de Núcleo reconheceu que a sua actuação docente era marcada pelo isolamento: “eu era daqueles professores que... tinha a minha turma... vivia muito para a minha turma (...) mas, para além disso, para além disso hum, ficava muito aquém” (CN8). Esta atitude teve repercussões quando chegou ao momento de assumir o cargo, pois estava por fora do que era a escola e as suas necessidades. Isto, num cargo onde não existe formação para o seu desempenho, como discutiremos mais adiante, pode limitar um bom desempenho no exercício do cargo.

Ainda assim, o quadro XXVI sugere um papel pouco activo dos professores na participação com sugestões que possam facilitar a acção do Coordenador de Núcleo e a apoiá-lo no exercício das suas funções, tendo em conta as necessidades do núcleo.

Para este resultado poderia ser também determinante a substituição do Coordenador de Núcleo pelo Coordenador de Departamento nestas funções, em virtude de uma eventual proximidade com os docentes por desempenharem a actividade docente no mesmo núcleo ou da percepção de um clima mais propício à colaboração em Departamento.

Contudo, quando interpelados acerca da actuação do Coordenador de Departamento (ver Quadro XXVII), os professores, na sua larga maioria, admitem solicitar pouco este Coordenador no que concerne a questões administrativo-burocráticas, percebendo-o apenas como alguém que conhece a legislação em vigor e a quem podem apresentar sugestões relacionadas com o funcionamento da escola.

Atendendo à natureza das actividades elencadas no Quadro XXVII, isto é, voltadas essencialmente para a realidade interna do núcleo, e sendo embora a moda “Nunca”, este resultado esclarece ainda assim, os resultados do Quadro XXV, que, e ainda que ao Coordenador de Departamento seja reconhecido um papel exterior à vida do núcleo, em alguns domínios, e para um número ainda considerável de docentes, as funções deste não

se distinguem claramente das do Coordenador de Núcleo, sobretudo no que respeita a aspectos relacionados com o funcionamento da escola e os recursos/ materiais disponíveis.

Quadro XXVII – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Departamento no âmbito administrativo-burocrático

Recorre ao Coordenador de Departamento para:	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre	Total	Moda
	%	%	%	%	%	
Propor a aquisição de recursos/materiais	76,86	21,49	1,65	0	100	Nunca
Pedir esclarecimentos acerca da legislação em vigor	60,33	28,1	11,57	0	100	Nunca
Dar sugestões acerca do funcionamento da escola	59,5	35,54	4,96	0	100	Nunca
Sugerir a intervenção de determinadas entidades (Núcleo de Educação Especial, Serviços de Psicologia, Assistente Social)	85,12	9,09	5,79	0	100	Nunca

Por sua vez, da análise das entrevistas, verificamos que os Coordenadores de Departamento (CD1, CD5 e CD10) salientam a sua actividade na organização do Departamento, nomeadamente na gestão da correspondência e na organização das reuniões de Departamento:

o trabalho que se prende com a organização documental do departamento (...) a organização, as agendas de reuniões (CD5).

Também, estes Coordenadores, e de acordo com as funções que se atribuíam e lhes eram atribuídas pelos docentes (ver Quadro XXV), se assumem enquanto elos de ligação com os restantes órgãos da escola, integrando-se numa função superlativa de representação do 1.º ciclo e dos colegas do 1.º ciclo, em especial em instâncias de articulação e orientação pedagógica como o Conselho Pedagógico. Compete-lhe, pois,

fazer algum tipo de trabalho para apresentar em pedagógico (...) e a defesa do 1º ciclo e daquilo que nós temos de bom e da singularidade que nós temos (CD10).

Aqui, e à semelhança do que acontecia com CN11, os Coordenadores de Departamento vão introduzir o seu contributo nesta interlocução, mediante um esforço de

reflexão e de ponderação dos vários interesses que lhe são apresentados. Assim, e se os Coordenadores de Núcleo se apresentam constrangidos à aplicação de directrizes superiores, o Coordenador de Departamento consegue uma maior autonomia para suscitar o diálogo entre estas instâncias superiores e a vontade dos docentes do 1.º ciclo. Como sublinha CD7,

o Coordenador de Departamento tem, tem um papel de representação (...) enquanto que ele faz parte do conselho pedagógico ele ouve as informações do conselho pedagógico, toma nota não sei quê e transmite, e depois tem o feedback do, do departamento e limita-se não a impor aquilo que acha que é ou que não é mas, tem, tem um, um papel quase do leva e traz e ouve as opiniões do departamento e regista e volta atrás e discute e defende.

4.1.2. ... gestor de relações e interacções

Enquanto gestor, a actuação dos Coordenadores estender-se-á também à gestão de pessoas e das relações entre aquelas que integram os seus espaços de acção, o núcleo e o departamento. Assume, pois, especial relevância o âmbito interpessoal.

Tal como nos elementos anteriores, verificamos que o Coordenador de Núcleo é identificado com uma actuação direccionada para a realidade interna à escola, a quem cabe a articulação com a comunidade educativa: corresponde-lhe estabelecer a ligação com os encarregados de educação e com a comunidade civil em que se insere a escola (órgãos de poder local e organizações sociais e religiosas), de acordo com o Quadro XXVIII.

Quadro XXVIII – Representações dos professores sobre as funções dos Coordenadores no âmbito interpessoal

Das atribuições enunciadas, assinale aquelas que são do:	Coordenador de Núcleo	Coordenador de Departamento	Ambos	Total
	%	%	%	%
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	100
Saber escutar a opinião dos colegas	27,27	16,53	56,2	100

Esta mesma mediação das relações com a comunidade e encarregados de educação foi referida pelos Coordenadores de Núcleo como integrando as suas atribuições, destacando-se a dinamização desta mesma comunidade em torno da escola e dos objectivos desta. Como refere CN11, esta articulação com a comunidade educativa terá duas vertentes: por um lado “promover a divulgação e troca de informação [com a comunidade] sobre os assuntos relacionados e de interesse com [o] núcleo” e, por outro lado, “promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas”.

Já a actuação como mediadores nas relações internas é atribuída pelos professores tanto ao Coordenador de Núcleo como ao Coordenador de Departamento, entendendo que ambos devem estar abertos ao grupo que coordenam (ver Quadro XXVIII).

Nesta dimensão, apenas um dos Coordenadores de Núcleo afirmou como função essencial deste órgão a conciliação dos interesses dos vários docentes e dos encarregados de educação face à escola, e, em última análise, a gestão de conflitos entre estes sujeitos: tem que “saber gerir conflitos e ser uma pessoa mediadora. (...) tem que ser um bocadinho conciliador neste eh neste cargo” (CN2).

A afirmação da gestão de conflitos como uma função do Coordenador de Núcleo (que se retira apenas indirectamente da leitura do enquadramento legal desta figura) denota, assim, a importância que esta vertente atinge na prática deste Coordenador.

Isto mesmo indicam os Coordenadores de Núcleo que se assumem, na prática, como mediadores na relação entre docentes e pessoal não docente, enquanto gestor de conflitos. Parece ser esta actuação do Coordenador de Núcleo de “[ter que] ouvir os colegas, debater os diferentes pontos de vista” (CN8)” e “[gerir] das relações entre as pessoas” (CN12) que leva ao desinteresse pelo cargo, pois “às vezes há uns certos conflitozinhos entre colegas (...) [que] é a parte que custa mais” (CN2), e, muitas vezes, ocupa muito do tempo da coordenação (CN8, CN9 e CN12).

É de salientar que os Coordenadores de Departamento não assinalaram esta dimensão como parte das suas atribuições legais.

Com efeito, e como não está integrado na escola e o departamento não vive num espaço próprio, a actuação deste Coordenador na gestão de conflitos entre o pessoal docente é marginal, embora ainda tenha que gerir os múltiplos interesses, isto é, todos os docentes que integram o departamento. Esta actuação torna-se, muitas vezes,

particularmente difícil pela ampla dimensão do Departamento e é apresentada como um constrangimento ao bom funcionamento deste órgão, como veremos mais adiante.

Também, o contacto ou o “voltar ao contacto com as colegas do primeiro ciclo”, como coloca CD7, foi assinalado como um dos principais factores de satisfação no desempenho deste cargo pelos Coordenadores de Departamento (CD7 e CD10).

Por outro lado, a gestão de pessoas e a gestão das relações entre o núcleo ou o 1.º ciclo, como um todo, e a comunidade educativa, é uma área que o legislador tende a esquecer quando desenha ambos os Coordenadores, embora venha a ter uma importância essencial no bom desenvolvimento das actividades lectivas, sobretudo pela influência que terá num ambiente de trabalho mais ou menos produtivo.

Já no que respeita à prática dos Coordenadores, o indicador interpessoal é aquele em que existe maior correspondência entre as representações das funções percebidas e as representações da acção desenvolvida, atendendo às percepções dos professores (pela comparação entre o Quadro XXVIII e os Quadros XXIX e XXX).

Quadro XXIX – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Núcleo no âmbito interpessoal

Recorre ao Coordenador de Núcleo para:	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre	Total	Moda
	%	%	%	%	%	
Solicitar apoio na dinamização de reuniões de pais/encarregados de educação	45,45	45,45	6,6	2,5	100	Nunca/ algumas vezes

Assim, e mais uma vez, verificamos que os professores privilegiam o Coordenador de Núcleo nas questões que se relacionam com a escola, pelo que é a este que recorrem para promover a participação e intermediar a relação com os encarregados de educação (ver o Quadro XXIX).

Já no que concerne à figura do Coordenador de Departamento, os professores afirmam que raramente solicitam a contribuição deste órgão como mediador com os encarregados de educação (ver Quadro XXX).

Quadro XXX – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Departamento no âmbito interpessoal

Recorre ao Coordenador de Departamento para:	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre	Total	Moda
	%	%	%	%	%	
Solicitar apoio na dinamização de reuniões de pais/encarregados de educação	75,21	20,66	4,13	0	100	Nunca

Ainda assim, não dizem recorrer ao Coordenador de Núcleo e ao Coordenador de Departamento com frequência, ora porque o fazem directa e autonomamente, ora porque esta interacção com os pais/encarregados de educação não se lhes afigura uma prioridade.

Também do discurso dos Coordenadores de Departamento, apuramos que sua actuação enquanto mediador das relações com a comunidade envolvente é muito marginal, tendo apenas um entrevistado registado tal actuação na ligação às editoras (CD1), isto é, fica responsável pela recepção de materiais pedagógicos que as editoras enviam às escolas, com vista a mostrarem os produtos que têm a oferecer.

Ainda assim, este papel de mediação com os pais e com a comunidade em que se insere a escola que, de acordo com o Quadro XXVIII, era já apresentado como atribuição do Coordenador de Núcleo, foi também salientado pelos Coordenadores entrevistados (CN4, CN6, CN8 e CN9), que enunciam contactos com pais, associações de pais, outros projectos sociais como o projecto FIOS (mencionado pelo CN8), as próprias Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais, enfim, uma multiplicidade de “instituições de fora, portanto, que não estão directamente relacionadas com a escola (...) enviar documentos ou para a câmara” (CN9).

Esta dimensão do contacto com a comunidade e a consecução do envolvimento da comunidade com a escola é referenciada como factor de satisfação na actuação do Coordenador de Núcleo, a par do contacto com os alunos, dentro ou fora da sala de aula, na veste ou não de docente, pois o Coordenador continua a ser um professor:

falar com os alunos e ver a evolução deles, com os alunos que são problemáticos e ver a evolução deles... ao ver a evolução de certas problemáticas também (...) ter uma boa relação com a associação de pais (...) ver que cada vez os pais estão mais (...) colaboram mais com a escola (CN8).

Ambos os Coordenadores assumem funções de gestores intermédios, embora esta seja uma vertente que predomina na figura do Coordenador de Núcleo, a quem os professores e os próprios Coordenadores de Núcleo percebem como o gestor da vida interna do núcleo.

Ao Coordenador de Departamento fica reservado um papel de gestor da vida externa do núcleo, isto é, a interlocução entre os núcleos e os docentes do 1.º ciclo que os constituem e os restantes órgãos da escola básica integrada em que se integram.

Passaremos, então, a analisar a outra grande vertente da actuação destas figuras, a supervisão pedagógica.

4.1.3. ... supervisor pedagógico

Como vimos aquando da revisão da literatura, a que procedemos na I Parte do nosso estudo, a supervisão desempenha um papel fundamental na escola, na melhoria da qualidade dos processos que lá ocorrem e dos produtos que da sua acção podem decorrer. Assim, e em face das novas necessidades da escola, os Coordenadores vêm assumindo cada vez mais responsabilidades de natureza supervisiva, quer ao nível da “formação e [d]o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos” quer ao nível do “desenvolvimento e [d]a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas” (Alarcão, 2002, p. 218).

Esta dimensão supervisiva da acção dos Coordenadores de Núcleo e dos Coordenadores de Departamento inscreve-se no âmbito pedagógico-curricular, a que se reportam Peixoto e Oliveira (2003).

Neste âmbito, verificamos que existe uma grande discrepância entre a percepção dos professores e aquelas que são verdadeiramente as atribuições, isto é, as tarefas que são atribuídas pela lei ou administrativamente aos Coordenadores de Núcleo. Com efeito, os professores esperam (e desejam?) uma actuação supervisiva de âmbito pedagógico-curricular de ambos (Coordenador de Núcleo e Coordenador de Departamento, com partilha de algumas áreas e distinção de outras (ver Quadro XXXI).

Tal contribui para uma percepção do Coordenador de Núcleo como um órgão de supervisão e articulação pedagógico-curricular em moldes muito mais latos do que aqueles que a legislação lhe atribui directamente.

Assim, algumas medidas destinadas à resolução de problemas de natureza pedagógico-curricular e disciplinar são, no entendimento de uma percentagem significativa dos inquiridos, de responsabilidade partilhada, como a elaboração de propostas de adequação curricular, a promoção do debate entre docentes sobre assuntos de natureza pedagógica e curricular e a proposta da adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens (ver Quadro XXXI).

Quadro XXXI – Representações dos professores sobre as funções dos Coordenadores no âmbito pedagógico-curricular

Das atribuições enunciadas, assinale aquelas que são do:	Coordenador de Núcleo	Coordenador de Departamento	Ambos	Total
	%	%	%	%
Promover/garantir a articulação entre os departamentos curriculares	10,74	51,24	38,02	100
Promover conferências, palestras, debates e outras actividades de enriquecimento curricular	17,36	58,68	23,96	100
Propor a adopção de medidas destinadas a prevenir o abandono escolar	45,45	28,93	25,62	100
Elaborar propostas de adequação curricular em função das necessidades dos alunos	28,9	30,6	40,5	100
Colaborar na procura de soluções para os problemas da comunidade escolar	10,74	51,24	38,02	100
Fazer o levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não docente	33,88	30,58	35,54	100
Promover o debate entre docentes sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar	24,79	19,01	56,2	100
Propor a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens	23,14	33,88	42,98	100
Coordenar o processo de definição de critérios de avaliação dos alunos	12,4	55,37	32,23	100
Elaborar documentos de apoio ao processo educativo (grêlhas de avaliação, planos educativos, planos de actividades)	13,22	62,81	23,97	100

No que respeita à responsabilidade pelo levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, assiste-se a uma dispersão da amostra: ora privilegiam o Coordenador de Núcleo, eventualmente pela proximidade que este tem com as dificuldades sentidas pelos docentes do núcleo, como privilegiam o Coordenador de Departamento, pois já lhe atribuíam a responsabilidade sobre a promoção da formação contínua, ora exibem

uma diminuta preferência pela partilha desta responsabilidade entre os Coordenadores de Núcleo e de Departamento.

Como resulta da sua construção enquanto orientador das práticas educativas, o Coordenador de Departamento tem funções supervisivas. Para os docentes, e numa percepção muito próxima da construção legal deste Coordenador, o Coordenador de Departamento constrói a sua actuação supervisiva ao nível dos processos de avaliação e do fomento da auto e hetero supervisão (ver Quadro XXXI).

Mas, ao atribuírem a este Coordenador a coordenação do processo de definição de critérios de avaliação dos alunos e a responsabilidade pela elaboração de documentos de apoio ao processo educativo, os docentes revelam um desejo de articulação e uniformização entre os núcleos e, talvez, acreditam que, pelo distanciamento de cada núcleo, o Coordenador de Departamento conseguirá ser imparcial para presidir a esta reflexão sobre os critérios de avaliação dos alunos.

Ainda assim, este relevo que dão ao papel do Coordenador de Departamento em matéria avaliativa contraria a valorização que fazem do Coordenador de Núcleo, por conhecer o núcleo. Não podemos, contudo, esquecer que o processo avaliativo deverá atender aos contextos, às suas características, necessidades e especificidades, logo uma actuação conjunta de ambos os Coordenadores seria aquela que melhor poderia responder a todos estes vectores.

Com efeito, para Alarcão e Tavares (2003, p. 150) “dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos” torna-se uma actividade indispensável ao supervisor, pois o processo supervisivo e a avaliação estão intimamente relacionados: todo o processo supervisivo consiste num ciclo de avaliação, inovação, avaliação, dominado pela reflexão sobre a problemática abordada, mas também sobre o próprio processo supervisivo em si.

Este possível desejo de articulação dos docentes vai ter eco na prática dos Coordenadores de Departamento, que representam a sua actuação sobretudo ao nível da articulação curricular e orientação pedagógica, entendida como a supervisão do desenvolvimento da actividade educativa, tendente à uniformização entre os vários núcleos, a “funcionar mais ou menos todos pela mesma bitola” (CD7).

Como descreve CD5, a sua articulação curricular é “no sentido de nós estarmos sempre que possível a dar os mesmos conteúdos, que de resto já constam também das suas

propostas de apoio educativo”, nomeadamente também “em termos de planificações” (CD10).

Esta actividade de normalização e articulação entre escolas, também como meio para solucionar os problemas pedagógicos que aparecem na vida das escolas, em especial “[actividades em] que v[ai] procurar outras estratégias, outra forma de trabalhar os conteúdos dados para que os alunos que por si só já têm dificuldades com as estratégias que têm dentro das salas” (CD5), é percebida pelos Coordenadores de Departamento como aquela que assume maior importância na sua definição como Coordenador (CD5 e CD7).

Corresponde ao Coordenador de Departamento, então, um papel fundamental na medida em que, para proceder a esta articulação, fica a conhecer melhor as realidades escolares, ainda que se limite a conhecer e não haja um real investimento na introdução de inovação educacional. Assim, nem há qualquer atenção ou consideração com as suas realidades. São todos tratados pela mesma bitola como diz CD7, o que é preocupante.

A isto não será estranho os vários constrangimentos que resultam da dimensão do Departamento e dificultam uma discussão séria e a tomada de decisões, como discutiremos mais adiante, bem como as representações limitadas que os Coordenadores de Departamento têm das funções que lhes são atribuídas neste domínio em face das reais atribuições legais como já analisámos. Assim, se desenvolvem aquilo que consideram ser as suas atribuições, estão, todavia, muito longe do que lhes é verdadeiramente exigido por lei e que seria verdadeiramente relevante para as escolas e para a qualidade dos processos educativos.

Finalmente, é também a este órgão que atribuem responsabilidades ao nível do fomento da formação contínua, pela promoção de conferências, palestras, debates e outras actividades de enriquecimento curricular.

Já no que atende aos Coordenadores de Núcleo, são-lhes atribuídas funções supervisivas, como identificadas por Alarcão e Tavares (2003, p. 150), enquanto força motriz na identificação e resolução de problemas específicos da escola, em especial no que se relaciona com o abandono escolar, pois é este órgão que conhece os alunos e os pares do seu núcleo, logo tem melhores condições para solucionar os problemas disciplinares.

Esta percepção muito ampla das atribuições do Coordenador de Núcleo é, de certa forma, recusada pelos que desempenham este cargo, que concebem as suas atribuições em

termos pedagógicos como o cumprimento das orientações pedagógico-curriculares do Conselho Executivo e no seguimento das orientações que este recebe dos órgãos governamentais, em especial a Secretaria Regional da Educação e Formação (CN3 e CN8), a dinamização de actividades e projectos, como o projecto Eco-escolas (CN4), e o conhecimento das realidades escolares, nomeadamente através da “[promoção do] debate dos docentes aqui no (...) núcleo” (CN11).

Estas percepções não serão inesperadas se atendermos às representações dos Coordenadores de Núcleo, que consideram que a actividade administrativa ocupa muito tempo, impedindo que consigam assumir uma acção mais pedagógica:

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 extenso de papéis que existem hoje (CN4).

Também em relação aos Coordenadores de Departamento, verificamos uma representação mais limitada das suas atribuições, que se circunscrevem basicamente ao plano da articulação curricular (CD5) e do conhecimento das respectivas realidades escolares, de que o Coordenador de Núcleo é intermediário:

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 (CD7).

A prática escolar vem, contudo, moldar a actividade supervisiva dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento, atribuindo-lhes contornos diversos daqueles que representam como sendo as suas atribuições, que são percebidos pelos professores, (ver Quadros XXXII e XXXIII) mas também pelos próprios Coordenadores.

Quadro XXXII – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Núcleo no âmbito pedagógico-curricular

Recorre ao Coordenador de Núcleo para:	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre	Total	Moda
	%	%	%	%	%	
Sugerir a realização de actividades de enriquecimento curricular	16,53	69,42	11,57	2,48	100	Nunca
Pedir opinião acerca da planificação da actividade lectiva	38,02	55,37	6,61	0	100	Algumas vezes
Pedir esclarecimentos acerca de determinados conceitos/conteúdos	25,6	49,6	21,5	3,3	100	Algumas vezes
Pedir sugestões de actividades/ estratégias pedagógicas	47,93	44,63	6,61	0,83	100	Algumas vezes
Pedir apoio na gestão de problemas de natureza disciplinar	29,75	56,2	14,05	0	100	Algumas vezes
Pedir ajuda na concepção de materiais pedagógicos	47,11	41,32	9,92	1,65	100	Nunca

Analisando as representações dos professores sobre a actuação dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento, verificamos que ainda existe alguma reticência dos professores em permitirem o acesso dos Coordenadores à sua sala de aula, o que poderá influenciar de forma determinante as solicitações que dirigirem neste âmbito aos Coordenadores.

Por outro lado, os próprios docentes que antes construíam o Coordenador de Departamento como o órgão com mais funções ao nível da supervisão vão atribuir, na prática, este papel ao Coordenador de Núcleo, como resulta da análise comparada dos Quadros XXXII e XXXIII.

Quadro XXXIII – Representações dos professores sobre a actuação do Coordenador de Departamento no âmbito pedagógico-curricular

Recorre ao Coordenador de Departamento para:	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre	Total	Moda
	%	%	%	%	%	
Sugerir a realização de actividades de enriquecimento curricular	58,68	38,84	2,48	0	100	Nunca
Pedir opinião acerca da planificação da actividade lectiva	73,55	21,49	4,96	0	100	Nunca
Pedir esclarecimentos acerca de determinados conceitos/conteúdos	69,42	20,66	9,92	0	100	Nunca
Pedir sugestões de actividades/ estratégias pedagógicas	71,9	19,01	9,09	0	100	Nunca
Pedir apoio na gestão de problemas de natureza disciplinar	69,42	24,79	5,79	0	100	Nunca
Pedir ajuda na concepção de materiais pedagógicos	80	17	3	0	100	Nunca

Desta confluência, verificamos que, no que respeita a sugestões de actividades ou à concepção de materiais pedagógicos (ver Quadro XXXII), quase metade da amostra admite nunca recorrer para tal ao Coordenador de Núcleo. Tal dever-se-á, também, às interacções que existem entre os dois elementos (Coordenador de Núcleo e docente), aos contextos da planificação, às culturas de partilha estabelecidas e, também às necessidades que são ou não sentidas pelos docentes.

Já o recurso a esta figura para sugerir actividades de enriquecimento curricular não é tão reticente, uma vez que estamos perante uma actividade que não implica de forma fundamental com o modo de ser docente, e sim com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Quando analisamos as representações dos Coordenadores de Núcleo, verificamos que, se reconheciam que, legalmente, a supervisão não era uma vertente primordial da sua actuação, no que respeita à sua actividade, admitem que desenvolvem em termos informais um variado leque de actuações em termos pedagógico-curriculares.

Assim, estes assumem-se como promotores da troca de experiências e dinamizadores da actividade educativa (CN2 e CN4), fruto das necessidades que encontram no seu quotidiano escolar:

introduzi partilhas na área da matemática, divisão e a subtracção, que é onde os alunos até revelam mais dificuldades (CN3).

Esta actuação estende-se também ao trabalho colaborativo, em especial à partilha de materiais de trabalho, como a “partilha de... de trabalhos, de fichas de alunos” (CN11) e a planificação em conjunto (CN12), mas também ao desenvolvimento de outros projectos e actividades (CN4 e CN8) que estimulem a escola:

tentamos fazer trocas de experiências (...) ao nível de troca de actividades (...) fazer com que as actividades a nível de escola decorram da melhor maneira (CN2).

Para além disso, um Coordenador de Núcleo (CN11) realçou também o papel que assumem no apoio aos docentes em início de carreira, numa situação de supervisão informal. De salientar que não estamos a falar da figura do professor cooperante nem do

correspondente período de estágio, mas quando o docente já se encontra na carreira docente. Assim, em virtude da sua inexperiência, acaba por ficar à responsabilidade do Coordenador de Núcleo agir como guia destes jovens, que podem recorrer ao Coordenador quando encontram algum constrangimento ou dificuldade na sua prática docente.

Efectivamente, não nos podemos esquecer que os docentes que desempenham o cargo de Coordenadores de Núcleo são, na sua maioria, docentes que se encontram já à vontade na profissão docente e têm já consolidado o seu repertório pedagógico, pelo que podem, assim, acompanhar aqueles docentes que se encontram ainda na fase que Huberman (1992) designa por entrada/tacteamento, caracterizada pela preocupação do professor consigo mesmo (sobrevivência) e pela experiência de entrada na carreira (descoberta).

Outra dimensão, esta prevista já nas suas atribuições, mas não apresentada pelos Coordenadores de Núcleo quando questionados sobre estas, respeita à responsabilidade que assumem na avaliação, em especial na avaliação de desempenho do pessoal não docente e na avaliação e coordenação das actividades, em especial como responsáveis pelo desenvolvimento do Plano de Actividades, essencial na regulação da escola, cumprindo-lhes um juízo final sobre cada actividade desenvolvida no Núcleo.

Esta actuação supervisiva do Coordenador de Núcleo sobre as actividades pedagógicas desenvolvidas pelo núcleo, com vista a identificar e atenuar dificuldades sentidas por cada docente em particular ou pelo núcleo como um todo, é uma actuação também informal, na medida em que abrange actividades para além daquelas que são as atribuições legais do Coordenador de Núcleo.

Em relação à figura do Coordenador de Departamento, verificamos um movimento inverso ao registado em relação ao Coordenador de Núcleo, pois assiste-se, por parte dos professores, à redução, em termos práticos, da actuação daquele.

Assim, e se no Quadro XXXI os docentes haviam representado o Coordenador de Departamento com responsabilidades na orientação pedagógica, verificamos, em termos práticos (ver Quadro XXXIII), que as solicitações no domínio pedagógico-curricular são particularmente escassas, salvo na sugestão de actividades de enriquecimento curricular para serem realizadas, que já atribuíam como função ao Coordenador de Departamento, ou para pedirem esclarecimentos acerca de determinados conceitos/conteúdos.

Também no que concerne à actividade do Coordenador de Departamento, os Coordenadores evidenciaram uma actuação desenvolvida em termos muito limitados. Efectivamente, e para além da já mencionada articulação curricular, a sua actuação prende-se mais com o acompanhamento e verificação de actividades do que com a dinamização destas. Como salienta CD1, compete-lhe acompanhar actividades se lhe “[enviam] de outras escolas algum projecto que estão a desenvolver” (CD1).

Daqui vemos que o Coordenador não se apresenta como um verdadeiro mobilizador, e sim, mais um fiscal, isto é, com uma actuação dirigida sobretudo à verificação de resultados, ao assegurar o cumprimento de directrizes superiores. Ora, do Coordenador enquanto supervisor espera-se que consiga ser um líder mobilizador, alguém que pense a realidade escolar onde se insere e procure solucionar os seus problemas, mas, efectivamente, não parece ser essa a sua actuação.

Por outro lado, toda a actuação associada ao desenvolvimento pedagógico-curricular, em especial na busca de inovação, assume-se como elemento preponderante na satisfação dos Coordenadores pelo desempenho deste cargo, como salienta CD7, para quem

é sempre benéfico quando a gente troca impressões, quando a gente sabe do que elas fazem e do que é que se podia fazer melhor (...) é produtivo dentro da troca de impressões que pode haver e da, e das conclusões a que a gente chega, e dos melhoramentos que se pode fazer.

Também para CD5, “conseguir... incentivar os... todos os colegas (...) no sentido de criar inovação no próprio departamento, tipo ideias novas, modos de funcionamento” é o principal factor de satisfação que encontram no desempenho deste cargo.

Estas representações são bastante reveladoras de que, na sua actuação, os Coordenadores apresentam ideias algo erróneas quanto ao seu papel como supervisores pedagógico-curricular dentro do departamento. Por outro lado, demonstra que se e contentam com pouco, podendo vislumbrar-se alguma inércia e comodismo no exercício do cargo.

Se, para justificarmos esta grande disparidade entre as funções que lhes são atribuídas e as funções que o Coordenador de Departamento admite realizar, podemos admitir as considerações anteriormente estabelecidas para o Coordenador de Núcleo no

que respeita à contracção na sala de aula dos professores, tal não é suficiente. E, efectivamente, outro constrangimento residirá no pouco dinamismo que é atribuído ao departamento, que se tende a limitar à reunião de departamento e pouco mais como salienta CN2, para quem

as [suas] reuniões de departamento cingem-se muito às, à... à matéria, aos conteúdos curriculares que cada um está a dar, para [verem] em que ponto do programa vai cada professor e fica-se um bocadinho por aí.

Não estamos, então, perante a supervisão entendida como dinamização e reflexão sobre as práticas educativas e os processo de ensino, mas sim um controlo da actividade lectiva, na medida em que se procura, sobretudo, assegurar o cumprimento do Programa Curricular Nacional ao invés de, por exemplo, discutir as dificuldades que os professores sentem na aplicação deste Programa e procurar criar novas estratégias e metodologias de ensino atendendo às especificidades de cada escola.

Verificamos também que são as actividade de preparação e realização das reuniões a par da produção e organização de documentação do departamento aquelas que os Coordenadores de Departamento indicam unanimemente como as que lhes ocupam mais tempo (CD1, CD5, CD7 e CD10).

Tal situação é contraditória com a criação do Coordenador de Departamento como uma instância voltada para as actividades de índole pedagógico-curricular, comporta uma forte desvirtuação do que devia ser esta figura, que fica, assim, muito limitada à gestão corrente do próprio departamento.

É nesta dialéctica entre o que são os Coordenadores e que papéis deveriam assumir na realidade escolar, que a formação específica se revela um instrumento essencial para o bom desenvolvimento do exercício destes cargos.

Finalmente, os Coordenadores de Departamento (CD5 e CD10) destacaram a sua actuação na avaliação do pessoal docente. Efectivamente, a vida docente passou a integrar uma nova dimensão com a aprovação do novo estatuto da carreira docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro e seguintes alterações) e os Coordenadores vêm-se também envolvidos num processo institucional de avaliação da prática docente.

Agora, a avaliação docente é introduzida como processo para garantir também a qualidade do ensino, em termos de qualidade dos docentes, com efeitos na progressão na carreira:

Ela [a avaliação] é necessária (...) deve ser observado sempre num 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 (CD5).

Aqui, é interessante verificar que o Coordenador de Departamento apela à reflexão sobre a avaliação e os resultados do processo avaliativo, quando, na prática, são estes mesmos Coordenadores que não conseguem criar o Departamento como um espaço para a reflexão e para a troca de experiências.

A responsabilidade pelo processo avaliativo é atribuída, ao nível das escolas básicas integradas, ao Conselho Executivo e ao respectivo Coordenador de Departamento em que se integram os docentes, sendo que os Coordenadores de Departamento se apresentam conscientes das suas responsabilidades a este nível: “o observador, neste caso, o coordenador de departamento” (CD5).

Ao Coordenador de Núcleo não é atribuído um papel a este nível, ainda assim, e atendendo à particular proximidade com os docentes de cada núcleo, os Coordenadores de Núcleo podem ser chamados a participar no processo de avaliação docente, ora através da delegação da competência avaliativa do Coordenador de Departamento, ora através de um parecer que reflectirá a sua observação da aula onde acompanha o Coordenador de Departamento a ter em conta no processo avaliativo (CN6).

Sendo essa a opção da escola básica integrada que CN6 integra, o processo não parece ainda suficientemente clarificado, porquanto o entrevistado salienta que “nem [sabe] qual, quais vão ser as [suas] funções nisto... qual, que peso vai ter o [seu] parecer”.

Este processo é, todavia, visto com algumas reticências pelos Coordenadores de Núcleo e de Departamento (CD5, CD7 e CN11), pois, nos moldes em que está concebido legalmente, esta avaliação pretende, mais do que uma reflexão sobre as práticas e a qualidade do ensino, aferir da competência do docente para leccionar. Daí que, para CN11,

se “os professores foram avaliados e observados no seu curso, (...) não faz sentido ao longo da sua carreira ser novamente observados e avaliados”.

Isto denota o não entendimento do exercício profissional como um processo continuado de desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, tanto o Coordenador de Núcleo como o Coordenador de Departamento são unânimes em afirmar que a actuação de índole pedagógico-curricular é aquela que assume especial importância nas suas funções.

Todavia, acaba por ser menos desenvolvida na medida em que a vertente da gestão quer de matérias e recursos como de pessoas tende a ser aquela que lhes ocupa mais tempo, logo “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 extenso de papéis que existem hoje” (CN4).

Assim, e como afirma Dutercq (2000, p. 218), “actualmente, os actores intermédios estão já totalmente absorvidos por tarefas de gestão e já não podem assegurar um trabalho de animação”. Todavia, e se “a gestão é necessária”, isso “não deve ocultar a prioridade: transmitir um projecto, uma orientação que possa irrigar o conjunto do sistema” (*ibidem*).

Aqui coloca-se a importância de conseguir organizar o tempo e distinguir as actividades que são verdadeiramente importantes, onde a formação será um instrumento essencial para este aprendizado. Todavia, verificamos que a própria legislação, não ressalva a importância que o tempo tem para o bom desenvolvimento da actividade da coordenação. Não podemos esquecer que as reuniões, sobretudo para um órgão como o Coordenador de Departamento que não partilha o mesmo espaço dos docentes, devem ser reservadas para o tratamento dos temas verdadeiramente importantes, reflectir sobre os problemas, partilhar ideias e/ou experiências e para procurar soluções.

Os Coordenadores de Núcleo e de Departamento são figuras que desempenham um relevante papel na gestão da escola e, sobretudo na sua gestão quotidiana que é uma tarefa, embora menos interessante, também ela necessária. Todavia, não se devem dominar por estas, têm que ter tempo para a direcção da escola atendendo a um projecto comum.

Cumprе salientar que, para os docentes, a construção destes dois Coordenadores como supervisores está em muitas áreas vinculada à colaboração entre ambos, pois identificam uma responsabilidade que deve ser partilhada.

Esta construção dos papéis e da acção supervisiva do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento em moldes diversos leva também à sua caracterização em moldes diversos.

Como tal, e para os docentes, o Coordenador de Núcleo deve ser sobretudo um dinamizador da escola. O Coordenador tem a responsabilidade de impulsionar toda a comunidade escolar para o bom funcionamento do núcleo, nomeadamente pela tomada de decisões importantes, planificação de actividades e realização de diversos contactos com inúmeras entidades, sendo que o Coordenador de Núcleo trabalha em parceria e/ou em grupo com os restantes docentes do núcleo para melhorar a qualidade do ensino através de uma orientação clara do funcionamento da escola (ver Quadro XXXIV).

Quadro XXXIV – Representações dos professores sobre as características do Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento

O Coordenador deve ser acima de tudo um:	Coordenador de Núcleo	Coordenador de Departamento
	%	%
Orientador pedagógico	6,6	18,2
Dinamizador de escola	44,5	17,4
Gestor de conflitos	19	0
Ombro amigo	1,7	2,5
Líder	0,8	1,7
Interlocutor entre os professores e os órgãos pedagógicos e executivos	27,3	57
Gestor administrativo	0	3,3
Total	100	100

Para os docentes, a “tarefa primordial do Coordenador de Núcleo [deverá ser] promover a dinamização da escola nas mais diversas vertentes” (Q80), assim, “o Coordenador de Núcleo deve ter um espírito dinâmico e empreendedor, de modo a conseguir coordenar actividades, projectos e acções que promovam o sucesso educativo dos alunos e o envolvimento de todos os docentes do Núcleo” (Q51).

Por outro lado, o Coordenador de Núcleo é um órgão a que, pela proximidade que tem com os docentes e a preponderância que assume na vida escolar, os docentes atribuem responsabilidades enquanto interlocutor dos seus anseios face à restante orgânica escolar:

os professores devem ser ouvidos pelos órgãos pedagógicos e executivos no que diz respeito às necessidades reais e diárias da escola com as quais se confrontam e os interlocutores adequados são precisamente os Coordenadores de Núcleo e o Coordenador de Departamento (Q99)

[uma vez que]

é muito importante haver uma articulação, o transmitir das ideias e opiniões dos professores perante os órgãos pedagógicos e executivos e que estes tenham em conta os pareceres dos professores aquando de tomada de decisões (Q41).

Esta responsabilidade estende-se também ao dever de manterem os docentes informados e, entendem os docentes, deve ser partilha com o Coordenador de Departamento, em especial por este ter assento no Conselho Pedagógico:

O Coordenador de Departamento já que tem assento no Conselho Pedagógico deve servir de interlocutor entre os professores e os órgãos de gestão e lutar pelos interesses dos professores (Q39).

Já o Coordenador de Departamento deverá ser, sobretudo e como já vimos, um interlocutor entre os professores e os órgãos pedagógicos e executivos, sendo que os docentes lhe atribuem, também, responsabilidades ao nível da orientação pedagógica (ver Quadro XXXIV).

Esta concepção do Coordenador de Departamento como dinamizador da escola a um nível superior do que a realizada dentro do núcleo, e que está muito associada à sua actividade enquanto orientador pedagógico, pois é visto como aquele que estabelece a ligação entre vários núcleos uniformizando a leccionação dos conteúdos pedagógicos:

O Coordenador de Departamento além de dinamizador é também um orientador pedagógico porque lhe cabe incentivar o desenvolvimento de projectos que visem o melhoramento da prática pedagógica (Q112)

[mas também]

O Coordenador de Departamento deve ter o papel de orientar a actividade pedagógica dos docentes do departamento, por forma a favorecer uma adequada articulação entre os vários núcleos escolares e, deste modo, garantir uma maior uniformidade, pelo menos naqueles aspectos que não colidem com a individualidade e o contexto específico de cada um (Q51).

Todavia, os docentes salientam que, “para ser um bom profissional nesta área, quer coordenador de núcleo ou de departamento devem ter um pouco de todas as características acima anunciadas” (Q46).

Também da análise das percepções dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento, verificamos que procedem à diferenciação das duas figuras em moldes muito semelhantes aos professores.

Ao Coordenador de Núcleo reconhecem uma actividade no âmbito da orientação e dinamização pedagógicas do núcleo (CN2, CN6, CN8 e CN12). Este é uma figura voltada para a gestão do microcosmos que é o núcleo, cabendo-lhe, então, também a função de interlocutor com o departamento, a quem caberá as decisões principais em termos pedagógicos:

[o] coordenador de núcleo é um, é um colega que faz a coordenação de avaliação naquele local, que segue as orientações de departamento essencialmente e que procura também faze-las cumprir junto dos colegas, que faz uma gestão eh que devia fazer, uma gestão pedagógica e não administrativa, infelizmente são mais sobrecarregados com, com a parte administrativa do que pedagógica (CD5).

O coordenador de núcleo restringe-se aos professores da sua escola (...) somos observadores e é um mediador também como o coordenador de núcleo (CN6).

Aqui tornou-se interessante verificar que CD5 atribui ao Coordenador de Núcleo a responsabilidade por fazer cumprir as directrizes do Departamento, o que limita o papel dinamizador e de iniciativa que os Coordenadores de Núcleo tendem a desempenhar no núcleo. Ainda assim, tem plena consciência de uma actividade que, devendo estar direccionada para a dimensão pedagógica, é sobrecarregada com elementos de natureza administrativo-burocrática. Já o CN6 não pormenoriza a sua actuação, deslocando-a apenas

para o nível inferior do núcleo, distinguindo o seu papel de mediador entre o núcleo e o contexto em que este se desenvolve.

Por sua vez, ao Coordenador de Departamento os Coordenadores (CN2, CN3, CN6, CN8, CN12) atribuem uma actuação de interlocutor entre todas as escolas, enquanto orientador pedagógico a quem compete uma actividade uniformizadora da acção dos vários núcleos que integram o departamento. O Coordenador de Departamento é, pois, aquele que deve

promover e orientar todos os professores, de todos os núcleos. Fomentar a troca de experiências e colaboração entre os professores de todo o departamento e assegurar a participação na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projectos, curricular de turma e de escola e também os planos individuais (CN11),

[ou]

o coordenador consegue fazer a articulação e consegue dizer que as linhas orientadoras são comuns, respeitando as diferenças dos núcleos escolares (CD5).

Mais uma vez, verificamos que o CN11 atribui ao Coordenador de Departamento mais do que aquilo que este se reconhece, tal como havia ocorrido quando aferimos da construção funcional e prática deste órgão.

OS Coordenadores de Núcleo e de Departamento têm, pois, uma actuação em que as diferenças se situam não tanto em termos da actividade que desenvolvem como do plano em que é desenvolvida, o núcleo ou o conjunto de todos os núcleos. Tal vai, de certa forma, ao encontro da perspectiva da supervisão como uma intervenção sistemática, apresentada por Garmston, Lipton e Kaiser (2002). Para estes autores, a supervisão irá de encontro a intervenções direccionadas a cada nível da escola, pois estas várias intervenções conseguirão dirigir-se às necessidades específicas de cada um destes níveis, mas também ao melhorarmos cada um dos sistemas da escola, teremos um resultado global de melhoria.

Isto reflectem, de certo modo, os dois entrevistados (CN9 e CD10) que afirmam haver sobreposição entre as duas figuras, em especial quando há duplicação na representação em Conselho Pedagógico:

Sinceramente, são mais diferenças semânticas que outra coisa. Porque efectivamente é só... nós só temos um trabalho menos burocrático em termos de, de mapas, de, de, de realização de papéis (...) porque realmente é isso que eles fazem, é servir de mediadores... é como a palavra diz: coordenar todos os trabalhos, não tem que fazer tudo. Mas, tem de coordenar e cumprir, e fazer cumprir (CD10).

Esta tendência de construir o Coordenador de Núcleo como um supervisor foi igualmente acentuada quando questionámos os Coordenadores sobre o que poderia melhorar a função do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo.

Assim, atendendo ao âmbito da actuação dos Coordenadores de Núcleo, foi sugerido a diminuição da componente burocrática, que é apresentada como aquela que domina a sua actuação em termos de exigências, impedindo-os de se dedicarem às outras vertentes pedagógico-curriculares e interpessoais, caracterizadas como aquelas que têm mais importância na actuação dos Coordenadores.

Também o reforço da dimensão interpessoal, em especial o reforço da componente de mediação das relações da escola com os encarregados de educação e a comunidade envolvente, foi salientado pelos Coordenadores de Núcleo.

É clara a procura do reforço desta figura como elementos de supervisão da prática pedagógica e das relações que se desenvolvem no seio da escola, pois acreditam que nestes domínios podem ter um papel válido na melhoria da qualidade da escola e na resposta aos problemas da comunidade educativa, o que efectivamente já tende a acontecer.

Outro Coordenador sugeriu, por sua vez, o reforço da autoridade do Coordenador em face do núcleo, sobretudo para permitir a sua actuação enquanto inovador, manifestando porém ser indesejável voltar a uma coordenação do tipo dirigista. Para CN3, “o Coordenador... poderia ser... mas também será um bocadinho voltar atrás que é o chamado director de escola e tinha poder para... mas, isso também é perigoso o voltarmos a esse tempo”.

Todavia, consideramos que esta não seria a melhor forma de garantir que o Coordenador de Núcleo poderia ter uma actuação mais eficaz. Da revisão da literatura a que procedemos nos capítulos iniciais, verificámos que a supervisão tem, sobretudo, de partir de um desejo sentido pelos intervenientes no processo supervisão de melhorar,

adoptando criticamente as actuações que melhor conduzirão a tal resultado. Ora, consideramos, que a solução para tal estará mais associada à liderança e à criação de espaços de reflexão, do que ao reforço, sem mais, da autoridade do Coordenador. Efectivamente, com estas ferramentas, este conseguirá a adesão à mudança e à inovação, essencial para que tais processos cheguem a bom porto.

Atendendo, agora, às funções do Coordenador de Departamento, foi igualmente sugerido pelos Coordenadores o reforço da componente pedagógica, mas entendido sobretudo enquanto espaço para trocas de experiências e melhoria educativa, não reduzida apenas à dimensão da articulação curricular, como ilustra CD7, para quem

é sempre bom reunir colegas, que há colegas que trabalham hum com outros métodos e que é sempre bom que eh a pessoa quando está cingida a uma, a um determinado local de trabalho, quando não tem contactos com outros colegas é verdade que, pronto porque as pesquisas já dão muito, mas não é a mesma coisa que ‘tar verbalizando ao vivo e a cores “ah porque eu fiz assim, porque deu certo, portanto faz assim faz assado” é muito, muitíssimo eh muitíssimo melhor a troca de impressões em grupo.

Cumprir verificar que, em termos legais, esta actuação é já prevista enquanto orientação da prática educativa, sem contudo, ter uma expressão significativa em termos práticos, fruto dos vários constrangimentos, sobretudo de índole temporal, que afligem os Coordenadores.

Esta representação limitada das funções do Coordenador de Departamento apresenta-se em consonância com a actividade que efectivamente desenvolve, mas será também justificável pelo facto de o Coordenador de Departamento não ter ainda criado o seu espaço na escola, não ter tido o tempo suficiente para perceber o que efectivamente se espera dele e que recepção terão estas outras funções pelos pares.

A acção circunscrita dos Coordenadores de Departamento na dinamização e reflexão e tomada de decisões de natureza pedagógico-curricular no âmbito dos órgãos pelos quais são responsáveis, não é um mal exclusivo do 1.º ciclo nem decorrerá especificamente do facto de estas figuras terem uma existência e enquadramento legal recentes, pois que, por exemplo, no estudo desenvolvido por Leal (2008) a propósito da acção do Coordenador de

Departamento na apropriação dos novos programas de português do ensino secundário, concluiu que

(...) os departamentos curriculares e grupos disciplinares, células de gestão pedagógica intermédia (...) não parecem ter assumido um papel activo, quer na reflexão sobre as áreas específicas de actuação, quer na gestão e regulação dos processos pedagógicos correlativos (...). As palavras dos professores entrevistados, mesmo daqueles em exercício de funções de coordenação, dão nota do global alheamento destas instâncias dos processos de reinterpretação e recontextualização curricular no caso em estudo (*ibidem*, p. 309).

Síntese

Após este excuro sobre os papéis e práticas dos Coordenadores enquanto gestores e supervisores, vários aspectos fundamentais foram observados. Assim, e se o Coordenador de Núcleo é na sua génese primeiramente um gestor da vida interna do núcleo, enquanto o Coordenador de Departamento se assume marcadamente como supervisor pedagógico-curricular, a prática vem atribuir ao Coordenador de Núcleo actuações próximas da supervisão e constrói o Coordenador de Departamento como um mero gestor das relações entre núcleos e destes com os restantes órgãos da escola básica integrada, numa lógica mais unificadora e de controlo do que de diversificação, reflexão, dinamização ou resolução de problemas.

No que concerne à sua actuação enquanto supervisores, e como verificámos aquando da análise das representações quanto às atribuições e funções que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento desempenham, o Coordenador de Núcleo é o Coordenador que mais solicitações recebe dos professores no domínio pedagógico-curricular, e os próprios Coordenadores de Núcleo afirmam uma actuação ao nível do fomento da troca de experiências e do trabalho colaborativo, dinamizando a planificação conjunta de actividades e o desenvolvimento de projectos e actividades no seio do núcleo. Esta actuação informal estende-se também ao apoio e acompanhamento de docentes em início de carreira.

Por sua vez, os Coordenadores de Departamento auto-representam-se com uma actuação voltada para a articulação curricular e a uniformização entre os vários núcleos, no que concerne a critérios da avaliação de alunos e conteúdos leccionados, assim como à avaliação docente.

A estes Coordenadores os docentes reconhecem, todavia, múltiplas atribuições para além destas, sobretudo ao nível da formação contínua de professores, dinamização pedagógica da escola e à resolução de problemas de natureza pedagógico-curricular que existem no seio da escola. Porém, pela análise das representações de Coordenadores e docentes sobre as suas acções não podemos construir estes órgãos como tendo uma actuação supervisiva tão lata e superlativa como a sua construção legal deixaria entrever.

Em suma, é visível o desejo dos próprios Coordenadores por maiores espaços de actuação, assumindo o Coordenador de Núcleo uma actuação enquanto articulador com a comunidade educativa e o Coordenador de Departamento como o potenciador da reflexão conjunta e do trabalho colaborativo, com vista à melhoria das práticas educativas.

A consagração legal destes órgãos caracterizados nestes moldes levaria a que se reconhecesse a sua importância na dinâmica da escola, permitindo criar melhores condições para a realização da actividade que efectivamente desenvolvem.

4.2. Da eleição à acção: Um percurso cheio de espinhos

Admitindo que a actuação do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento enquanto gestores e supervisores deverá estar voltada para a qualidade do ensino, verificamos, contudo, que a actuação de ambos os Coordenadores é mais a de alguém que se limita a gerir situações e as sugestões e iniciativas superiores, do que a de verdadeiros líderes na introdução de inovação e melhoria educativa. Há, assim um forte desfasamento entre as suas atribuições legais e a actividade que estes órgãos desenvolvem em termos práticos.

Todavia, recuperando o nosso quadro teórico, as necessidades da escola actual exigem ao Coordenador que seja capaz de fazer “a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e

rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 149).

Necessita-se, pois, de um líder. Contudo, para os Coordenadores se assumirem enquanto tal existem alguns constrangimentos e dificuldades a ultrapassar, amiúde invocados pelos Coordenadores para justificar a sua limitada acção.

4.2.1. A eleição dos Coordenadores

Os Coordenadores de Núcleo e de Departamento podem assumir-se como figuras essenciais na vida da escola, contudo para o exercício destes dois cargos, a legislação não referencia quaisquer critérios para a sua eleição.

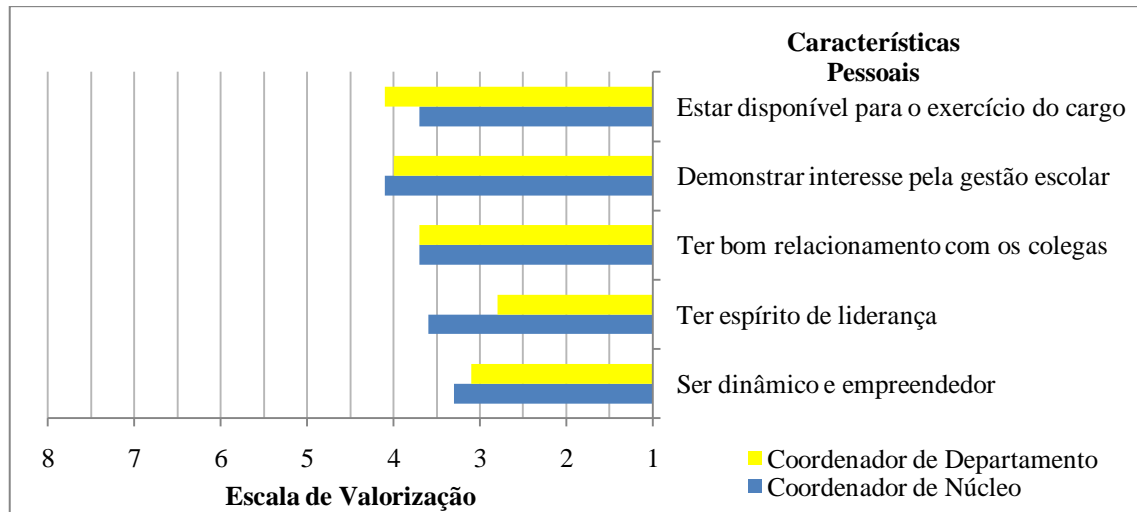
Procurou-se, então, perceber que critérios eram tidos em conta pelos docentes na eleição dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento do 1.º ciclo, contribuindo, também assim, para a construção das representações do papel destas figuras na vida escolar.

Atendemos, pois a três tipos de critérios: características pessoais, características profissionais e motivações externas à pessoa do eleito.

Utilizando uma escala de 1 a 8, em que 1 corresponde à mais valorizada, solicitámos aos professores que numerassem um conjunto de características pela ordem de preferência que lhe atribuíam enquanto critérios para a eleição dos Coordenadores.

Desta análise, verificamos que, em média, a nossa amostra coloca as características pessoais como critérios essenciais na escolha de ambos os Coordenadores, destacando-se o espírito de liderança como critério para a eleição do Coordenador de Departamento. Já no que concerne ao Coordenador de Núcleo estas características assumem uma valorização muito semelhante, havendo apenas um ligeiro destaque para a sua capacidade de ser dinâmico e empreendedor (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Representações dos professores das características pessoais tidas em conta na eleição do Coordenador de Departamento/Núcleo



Quando analisámos as representações dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento sobre aqueles que consideravam ter sido os critérios atendidos pelos professores aquando da sua eleição, verificámos que atribuíam um especial relevo às suas características pessoais, à semelhança dos professores.

No que concerne às representações dos Coordenadores de Departamento, estes coincidiam com os professores ao enumerarem a sua capacidade de liderança como critério atendido, a par da capacidade de ponderação (CD7 e CD10).

Tais características conduzem a um perfil de Coordenador de Departamento voltado para a gestão de pessoas, que as consiga mobilizar e organizar em torno de um projecto comum, mas também capaz de gerir as relações entre elas, pois que se apresenta como “capaz de compreender e... e, e depois analisar as situações e não levar as coisas assim só... muito, muito radical, a situação” (CD7).

Já os Coordenadores de Núcleo (CN2, CN6, CN9 e CN11) identificam a capacidade de organização, o dinamismo e a ligação especial à escola em que exercem o cargo, fruto de “um forte sentido de pertença e orgulho em relação à escola” (CN11), os critérios fundamentais para a sua eleição. Aqui, atende-se às exigências especiais deste cargo enquanto elemento responsável pelo núcleo e representante deste em face da restante orgânica escolar e comunidade académica.

Assim, é compreensível que os eleitos para o desempenho desta função devam apresentar a capacidade de dinamizar o núcleo, de estabelecer ligações e desenvolver

actividades que permitam uma melhor actividade educativa, a que não será de todo estranho um bom relacionamento com os colegas. Também, a ligação de especial proximidade com a escola e a comunidade em que esta se insere pode ser entendida como característica favorecedora de um bom desempenho, quer por poder ser um elemento facilitador na mediação das relações da escola com a comunidade, como um outro incentivo ao Coordenador para desenvolver uma boa actuação enquanto tal.

Por outro lado, mereceu também destaque pelos Coordenadores de Núcleo e de Departamento o critério da disponibilidade para o cargo. Para os Coordenadores, os professores tendem a eleger de entre si aqueles docentes que têm menos responsabilidades a nível da vida escolar, nomeadamente aqueles que não assumem qualquer outra posição na gestão escolar:

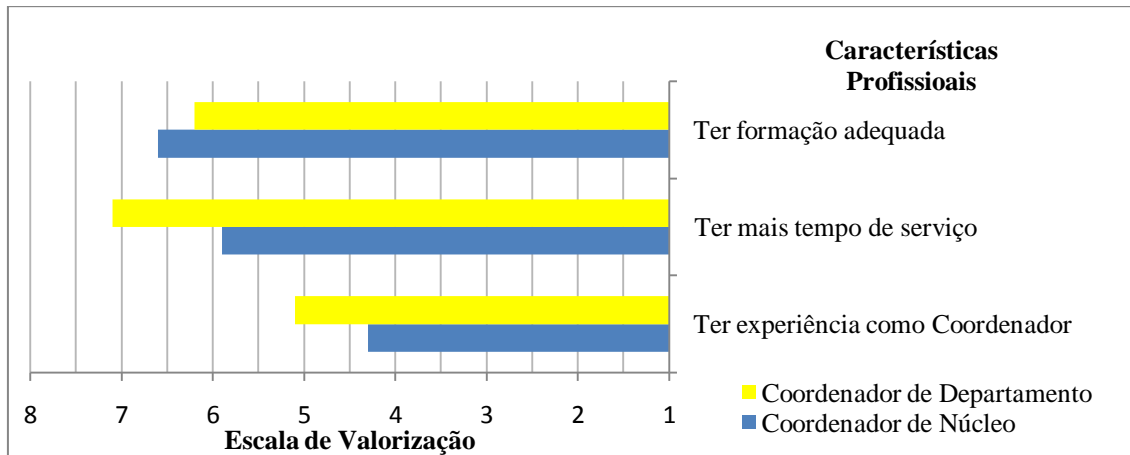
[têm] sempre em conta quem já tem cargos para não ser eleito novamente, para não sobrecarregar com cargos (CD1).

Esta disponibilidade para o cargo é também reconduzida pelos Coordenadores ao cuidado que os professores têm de eleger docentes que não terão à sua responsabilidade anos/turmas mais problemáticas e exigentes, logo cujas exigências pedagógicas serão menores. Isto mesmo ilustrou CN8, que “este ano ia pegar num primeiro ano, e portanto isso ajuda [a desenvolver a coordenação], porque um colega que tem, que está a ter um trabalho com uma turma com um segundo ano ou um terceiro é mais difícil”.

De salientar que a disponibilidade para o cargo assume, para os docentes, maior relevância que o interesse pela gestão escolar, em especial na eleição do Coordenador de Núcleo (confrontar o Gráfico 2 e o Gráfico 3), a que não será alheio a percepção da coordenação como um acréscimo significativo de trabalho e exigências profissionais e pessoais.

Já no que concerne às características profissionais, verificamos que os professores não as consideram como critérios preferenciais na escolha do Coordenador, embora se possa destacar de entre aquelas a experiência prévia como Coordenador (ver Gráfico 3).

Gráfico 3 – Representações dos professores sobre as características profissionais tidas em conta na eleição do Coordenador de Departamento/Núcleo



A preferência pela experiência como Coordenador, para Coordenador de Departamento e a detenção de formação adequada para o exercício do cargo do Coordenador de Núcleo afigura-se significativa no nosso estudo.

Este resultado terá pelo menos duas leituras possíveis. Uma é o facto de, como discutiremos mais à frente, a maioria da população docente não ter formação nesta área (embora a Universidade dos Açores ofereça formação pós-graduada na área da Administração Escolar e da Supervisão, mas, seja por constrangimentos financeiros, por falta de tempo ou de interesse, ainda são em número restrito os que têm formação na área).

Por outro lado, ao ser este uma figura fortemente moldada pela prática no que corresponde à configuração das suas funções, não será irrelevante destacar que a experiência anterior é um aspecto a considerar no conhecimento das diversas vertentes do cargo e um espaço também de auto-formação.

Quando analisamos as representações dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento, estes últimos assinalaram não tanto a sua experiência como Coordenadores e sim o bom desempenho anterior do cargo:

porque a maioria das pessoas de uma forma ou de outra gostou do meu desempenho (CD10).

Por sua vez, o indicador competência foi indicado por CN2, CD5 e CD10 como determinante na sua eleição. Para estes Coordenadores, esta competência estaria reportava-

se à percepção da sua actuação enquanto docentes, da sua forma de estar na escola que permitira entrever o saber e as capacidades necessárias para o desempenho do cargo.

Finalmente, a quase irrelevância do tempo de serviço na escolha pelo professor do Coordenador de Departamento (ver Gráfico 3) não nos surpreende atendendo à sua novidade na vida escolar mas também em virtude da natureza deste cargo requerer indivíduos abertos às inovações pedagógicas e disponíveis para as dinamizar.

Quando analisamos, no Quadro IV, a caracterização dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento atendendo ao seu tempo de serviço, encontramos uma dispersão na escolha, desde indivíduos com 4 a 6 anos de serviço até 19 a 30 anos de serviço. Todavia, o facto de que metade dos Coordenadores de Departamento entrevistados se encontrasse neste último escalão tende a salientar a atribuição de alguma importância ao tempo de serviço neste cargo. Por outro lado, verificamos que, ao contrário do que acontece com os Coordenadores de Núcleo, nenhum dos entrevistados tinha mais de 30 anos de serviço.

Tal não impede que, atendendo à dimensão de supervisor que este cargo aporta, o tempo de serviço ou a experiência na coordenação de núcleo, se constituam uma ferramenta fundamental, pelo menos no conhecimento das realidades escolares, dos desafios e constrangimentos que enfrentam. Logo, uma mais-valia para um bom desempenho.

Aferindo, agora, das circunstâncias externas à pessoa do Coordenador que podiam influir na sua eleição, os Coordenadores de Núcleo e de Departamento (CN2, CN3, CN4, CN6, CN8 e CD10) foram unânimes em afirmar que o desinteresse demonstrado pelos docentes no exercício destes cargos leva a que estes elejam qualquer um menos a si próprios:

foi porque o do lado disse “ah vota nela” (...) uma colega minha que decidiu “ah, olha.. Pronto antes esta que outra” que é mesmo assim. Isto começa tudo assim ou é “vamos a ela porque não quero que seja eu” e é mais ou menos assim (CD10)

Este discurso sugere uma visão negativa do cargo de Coordenador, em especial do Coordenador de Núcleo, que estará relacionada com a percepção da coordenação como um cargo ao qual o Coordenador tem de dar muito do seu tempo, pelo que alguns professores procuram fugir ao seu exercício, antecipando o trabalho e a responsabilidade que aquele requereria, isto é, procuram “descartar[-se] um bocadinho do trabalho” (CN2). Aqui

influirá também o facto de este cargo comportar muitas exigências de âmbito pessoal, em especial por o Coordenador se ir colocar no centro de vários conflitos:

é um cargo que ninguém quer, já disse há bocado, ninguém quer até porque em termos económicos não compensa a...e o preço das chatices, esses conflitos que existem não compensam (CN3).

O conhecimento da realidade em que se insere a escola foi apontado por um Coordenador de Núcleo como determinante na sua eleição, o mesmo entrevistado que havia já sugerido a importância da sua especial ligação com a escola enquanto factor contribuinte para a sua eleição (CN11). Estas afirmações denotam uma especial preocupação com o papel mediador que o Coordenador de Núcleo assume com a comunidade onde se insere, que se traduz, de resto, numa das principais funções que tende a desempenhar.

Todas estas considerações permitem-nos perceber que os docentes têm construções muito diversas do que contribui para a eleição do mais adequado Coordenador de Núcleo e de Departamento, logo também expectativas diversas do que deve ser este Coordenador.

Verificamos, assim, que esta é uma escolha eminentemente pessoal, privilegiando-se a pessoa sobre o profissional, o que, como já vimos, pode ser compreensível em virtude da quase inexistente formação para estes cargos, só atenuada pela iniciativa dos Coordenadores, pela sua capacidade de procurarem desempenhar da melhor forma possível este cargo.

Por outro lado, se ambos os Coordenadores vão desempenhar, como já vimos, uma actividade voltada para os indivíduos e que vive muito das relações e interacções que estes órgãos estabelecem, compreende-se que os docentes prefiram lidar com alguém com quem mantenham uma boa relação.

Finalmente, quando os critérios pessoais enunciados, isto é, que se prendem com a capacidade de liderança e dinamização da escola, são fundamentais na escolha dos Coordenadores, podemos inferir que os elementos educativos percebem o papel essencial destes na escola como líderes e não meros gestores. Sentem a necessidade de que os Coordenadores se assumam como líderes, o que, como vimos na secção anterior, tende a não acontecer.

Todavia, e como foi patente no discurso dos Coordenadores, o forte desinteresse que parece existir entre os docentes pela assunção destes cargos de coordenação levará a que muitas vezes sejam eleitos não os docentes mais adequados às exigências especiais deste cargo, isto é, capazes de dinamizar a escola e inserir dinâmicas de inovação. Tal, por si só, é já um forte constrangimento ao bom desempenho do papel do Coordenador, que passa a ser desenvolvido por indivíduos que não têm qualquer interesse na coordenação ou são incapazes de assegurar as várias responsabilidades que são atribuídas aos Coordenadores de Núcleo e de Departamento.

Como explica um dos professores inquiridos,

enquanto não existirem listas de pessoas candidatas/compensações remuneratórias ou outras mais aliantes, estaremos continuamente a ser representados de forma débil (Q30).

Embora os dados aqui apresentados nos remetam para alguma valorização das capacidades pessoais de liderança e dinamização dos professores escolhidos para Coordenador de Departamento e Núcleo, respectivamente, como pudemos concluir da secção 4.1. a acção destes não traduz o exercício destas qualidades na actividade da coordenação, que se restringe largamente à gestão corrente dos órgãos pelos quais um e outro são responsáveis.

Para essa apropriação limitada do papel do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento, concorrerão potencialmente o facto de aqueles não terem formação específica para exercício destes cargos.

O facto de, na ausência dessa formação, pesar mais a experiência prévia no exercício dos mesmos cargos e o desconhecimento ou interpretação incorrectas das funções do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento, traduzidas na desconformidade entre o exercício desses cargos e o quadro legal que o rege, como pudemos verificar na secção 4.1.

Ainda assim, estas não são as razões maioritariamente invocadas pelos Coordenadores de Núcleo e Coordenadores de Departamento para explicar um exercício limitado e mais gestor que supervisor. Os constrangimentos invocados são essencialmente outros e, em larga medida, externos ao Coordenador de Núcleo e

Coordenador de Departamento. Na secção seguinte procuramos identificá-los e analisá-los, a partir dos testemunhos dos próprios Coordenadores.

4.2.2. A actuação dos Coordenadores

O contexto em que se desenrola a actuação dos Coordenadores comporta constrangimentos que podem levar o Coordenador a não se assumir como líder e a limitar-se à gestão corrente do núcleo e do departamento. Constrangimentos consideramos todos aqueles indicadores que contribuiriam, pelas representações dos Coordenadores e docentes, para um desempenho das suas funções menos bom, afectando de forma sucessiva ou esporádica esta mesma acção.

Ao longo do discurso dos entrevistados verificamos que estes apresentavam inúmeros constrangimentos de vária índole, pelo que os agrupamos em três categorias de análise. Assim, encontramos constrangimentos organizacionais, que se reportam às estruturas onde os Coordenadores desenvolvem a sua actuação e à organização desta mesma actuação; constrangimentos profissionais, se atendiam a situações que afectavam directamente a competência dos que desempenham o cargo da coordenação; e constrangimentos pessoais, se respeitantes a características próprias dos Coordenadores, ou interpessoais, se relacionavam com a teia de relações onde os Coordenadores se movem.

Passaremos, agora, a explicitá-los com maior cuidado.

4.2.2.1. Constrangimentos organizacionais

Destacaram-se os constrangimentos de índole organizacional, isto é, que se prendiam com elementos atinentes ao modelo de organização escolar existente e às características das instituições, relevando especialmente as características do departamento e do núcleo, que influem negativamente na actuação dos Coordenadores.

Por um lado, a dimensão do Departamento (CD5, CN8 e CD10), onde se agrupam números avultados de professores, impede que se conceba o departamento como um verdadeiro espaço de discussão e trabalho colaborativo, pois, como lembra CD10, “não é

humanamente possível estar oitenta pessoas a discutir um assunto pela primeira vez ou a estudar seja o que for numa reunião nem numa nem duas, não, não dá”.

Esta mesma dimensão conduz a um grupo muito heterogéneo, logo onde atingir consensos é difícil, exigindo um esforço muito grande aos Coordenadores na gestão da interacção e das opiniões e sensibilidades individuais, com vista à obtenção de resultados (CD5, CD7 e CD10):

é mesmo muito complicado porque são muitas cabeças, muitos feitios, e muita, muitos, muitas formas de, de se entenderem as coisas e de se trabalharem (CD10).

Constrangimentos idênticos identificam os Coordenadores de Núcleo (CN2, CN4, CN6 e CN8), responsáveis pela gestão de escolas com muitos alunos e, conseqüentemente, também muitos docentes. Repetem-se aqui as considerações em virtude do assoberbamento de responsabilidades e a dificuldade em construir espaços de colaboração com todos, como descreve CN8:

eu acho que um Coordenador... com uma escola tão grande não tem... tanto tempo quanto o necessário (...) falta aquele espaço que nós tínhamos, que nós tínhamos antigamente, chegávamos às três e um quarto, planificávamos... os colegas agora planificam a correr... porque para eles se encontrarem naquele horário de furos, para eles se encontrarem... é muito, muito difícil...

Para obviar à dificuldade de construir os departamentos enquanto espaços de encontro e discussão crítica, com vista a resultados profícuos, os Coordenadores de Departamento registam iniciativas, que variam entre reduzir o seu funcionamento em assembleia-geral a situações especiais (CD10), sendo que, na generalidade das reuniões, apenas intervêm representantes de cada núcleo, consoante o definido por cada departamento, e a criação de grupos de trabalho com responsabilidades em áreas diversas, os “grupos de articulação” ou os “sub-departamentos” mencionados por CD10 e CD5.

Estes grupos, ao estarem direccionados apenas para uma problemática, conseguem ser mais eficientes na sua actuação. Também o facto de disporem de autonomia no seu

funcionamento facilita o encontrar de espaços de interacção e reunião, pois a conjugação de disponibilidades torna-se relativamente mais fácil.

Assiste-se, aqui, ao que J. Lima (1999, citado por J. Lima, 2000) identifica com a “fragmentação das culturas profissionais docentes”, ou seja, “o grau ou medida em que o grupo total dos professores num determinado local de trabalho se encontra segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos no interior dos quais as relações inter individuais são particularmente intensas” (*ibidem*, p. 1). Para esta fragmentação contribuirá, a par dos sub-departamentos, o próprio reforço da divisão de tarefas e do trabalho em grupo fomentado pelos Coordenadores.

Com vista à maximização da eficiência do departamento, os Coordenadores recorrem à selecção dos assuntos que consideram mais relevantes e que necessitam de ser tratados pelo 1.º ciclo em conjunto, logo pelo Departamento. Como CD10 explica, “há uma coisa que não que[r]: é contribuir para aumentar o trabalho desnecessário dos colegas (...) porque tiver[am] quinhentos relatórios para fazer”.

Já no que concerne ao núcleo, aqui os Coordenadores (CN6 e CN12) procuram reforçar o trabalho colaborativo, nomeadamente através da utilização dos tempos das áreas disciplinares não leccionadas pelo docente do 1.º ciclo.

Por outro lado, a dispersão dos núcleos reflecte-se no trabalho dos Coordenadores de Departamento, que se ressentem desta impossibilidade de partilharem o mesmo espaço com os docentes (CD7 e CD10):

estamos completamente fora da realidade da, do primeiro ciclo das outras escolas que não estão cá, portanto que não funcionam cá dentro, e isso, quer queiramos quer não, faz-nos estar um bocadinho distantes (CD7).

Efectivamente, o facto de os docentes dos restantes ciclos de ensino básico partilharem o mesmo espaço profissional facilita os contactos entre todos, aumenta o conhecimento dessa realidade e reduz a dispersão da actividade a desenvolver. Tal não acontece com o 1.º ciclo.

Outros constrangimentos assinalados no domínio organizacional prendem-se com as características do cargo de coordenação, em especial a necessidade que os Coordenadores (CD5 e CD10) têm de articular a actividade docente, sobretudo como titulares de turma,

com as exigências da coordenação, pois a par das exigências temporais, são também exigências de trabalhos preparatórios para as duas realidades. Como afirma CD10:

acho sinceramente é que das duas uma: nós ou somos professores ou somos outra coisa qualquer. (...) durante dois anos eu não me tinha entregue cem por cento aos meus alunos a, e também não tinha feito um trabalho que eu considerasse razoável na coordenação porque é assim, é como eu lhe digo, eu não deixo de ser nem mulher nem mãe.

Existe, assim, uma grande sobrecarga de exigências para os Coordenadores, e em especial para os Coordenadores de Núcleo, que se torna “um Coordenador com alunos”, na expressão de CN4, uma vez que, como vimos, na prática vêm a desenvolver uma actividade mais rica e diversificada do que aquela que legalmente lhes é atribuída. Esta sobrecarga (CN4, CN6, CN8 e CN9) obriga-os a seleccionar as actividades a desenvolver, e ou a docência ou a coordenação sairão prejudicados, daí que CN4 afirme que “não te[m] disponibilidade para, para outras coisas que não seja a parte, a parte de coordenação de escola”, aqui referindo-se à gestão diária da escola.

Associada a esta dimensão, apontam também a ausência ou insuficiente redução da componente lectiva e consequente atribuição de carga horária exclusivamente para o serviço da coordenação (CD5, CN9 e CD10), em virtude das exigências que a prática da coordenação importa, daí que para CD10 “os coordenadores de núcleo não terem tempo para a coordenação [seja] desumano”.

Efectivamente, mesmo os Coordenadores de Departamento, que beneficiam de redução da componente lectiva para a avaliação docente, afirmam a insuficiência desta: “porque as quatro horas de, de dispensa, portanto para avaliar não... não dão (...) te[m] depois de fazer fora da [sua], dessas quatro horas” (CD5).

Também a fraca remuneração atribuída ao cargo se torna desmotivadora quando confrontada com a quantidade de tempo dispendido e todas as actividades que são exigidas à coordenação (CN9).

Assim, a redução da componente lectiva foi uma dimensão fortemente indicada para melhorar o desempenho dos Coordenadores. Em especial pelos Coordenadores de Departamento (CD5 e CD7), que, embora já beneficiem quase na generalidade de

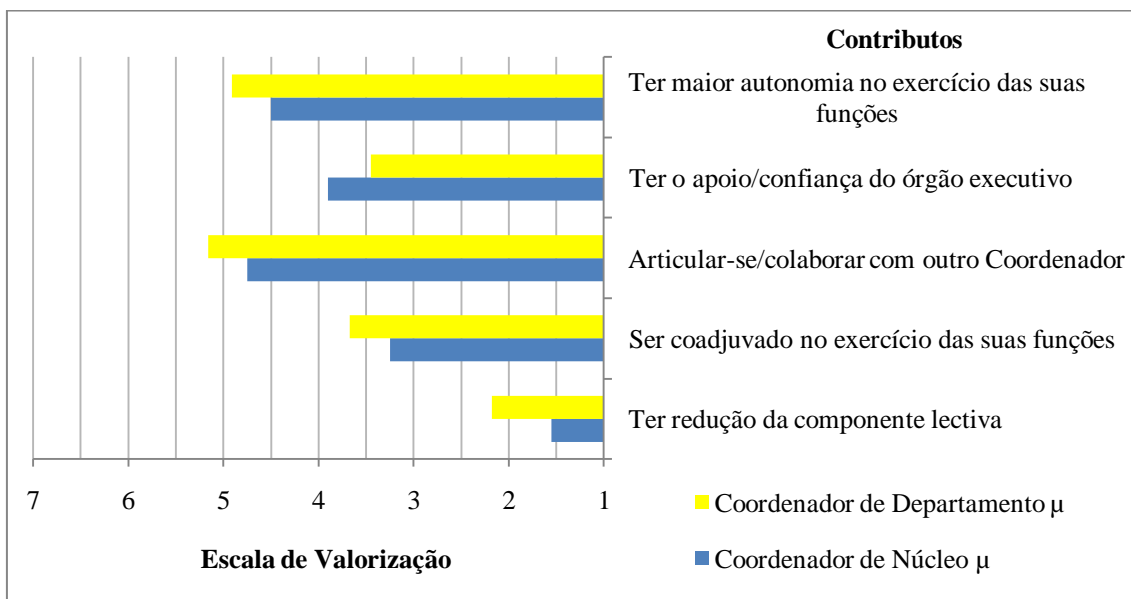
componente não lectiva para o exercício da sua função na avaliação docente, o tempo disponibilizado não é todavia satisfatório. Esta redução permitir-lhes-ia “conhecer muito mais as colegas do primeiro ciclo, ter muito mais contacto com ela no local de trabalho” (CD7).

Também os Coordenadores de Núcleo (CN4, CN6, CN8 e CN11) assumem o desejo de beneficiar desta redução da componente lectiva, que lhes permitiria dedicar mais tempo à coordenação, dignificando a sua função, pois que esta é desenvolvida no tempo dito livre do Coordenador:

Acho que deveria ter era umas duas horas ou três por semana para me dedicar a isso porque não tenho, é só em casa e acho também (...) Acabamos por estar muito ocupados com as nossas tarefas do grupo de sala de aula que acabamos por não ter tempo (CN11).

Por sua vez, quando questionamos os professores sobre que situações poderiam contribuir para melhorar o desempenho dos Coordenadores (numa escala de 1 a 7, sendo 1 a mais valorizada), foram unânimes em considerar a redução da componente lectiva como essencial para ambos os Coordenadores., numa percepção que parece ser universal de que os Coordenadores se encontram sobrecarregados com actividades (ver Gráfico 4).

Gráfico 4 – Representações dos professores sobre os contributos de índole organizacional para melhorar o desempenho do Coordenador de Núcleo/Departamento



Uma alternativa que encontram é deixarem de ter turma, quer abandonando por completo a componente de docência (CN6), quer passando a ser professores de apoio (CN 4, CN9, CN12), a solução mais recorrentemente apresentada, pois, não sendo titulares de turma, deixam de ter qualquer responsabilidade com a documentação associada à titularidade, ou seja, Projectos Curriculares de Turma, Projectos Educativos, e planificação da actividade lectiva.

Ainda, verificamos que, embora legalmente o Coordenador de Núcleo seja a figura com competências mais residuais, é a esta figura que os professores reconhecem a necessidade de ser coadjuvado, logo reconhecem o especial manancial de actividades que este Coordenador desenvolve (ver gráfico 4).

Por fim, foi também sugerido (CD10) que se reservassem no horário tempos específicos para o encontro entre os Coordenadores de Departamento e os restantes docentes, pois a sua actuação seria mais frutífera “se tivesse[m] uma outra organização em termos de horário que [lhes] permitisse realmente encontrar[em-se] mais, mais vezes, estar[em] mais tempo juntos”.

Tudo isto resulta da necessidade que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento e os docentes sentem de verem esta função dignificada e reconhecida pelo papel fundamental que desempenha para assegurar uma boa qualidade de ensino. Atribuindo tempo para a coordenação, é-lhe concedido um espaço próprio para se desenvolver e perde-se a visão de que esta é uma actividade que apenas acarreta dificuldades e se desenvolve como um complemento indesejável à docência:

Sou daquelas pessoas que acho que nós devíamos ter uma hora de entrada e uma hora de saída com gabinete para nós trabalharmos porque acho que merecemos, acho que merecemos um horário como outro funcionário qualquer (...) porque toda a gente diz que nós não fazemos mais que a nossa obrigação (CD10).

Outros constrangimentos organizacionais invocados pelos Coordenadores de Núcleo (CN3 e CN4) residem na forte componente administrativo-burocrática do cargo, que o desvirtuam quase num funcionário de secretariado e obliteram as actividades de índole pedagógica, muito mais motivantes no desempenho do cargo e, porventura, mais relevantes

do ponto de vista da qualidade dos processo e dos resultados que a criação destes cargos invoca como objectivo fundamental (CN2, CN6, CN8 e CN11).

Efectivamente, como vimos, quando inquiridos sobre as actividades que lhes ocupavam mais tempo, os Coordenadores de Núcleo indicaram a vertente administrativo-burocrática, associada à organização e participação em reuniões e produção de documentação (CN2, CN3, CN6, CN8, CN9 e CN11).

Por outro lado, ao encontrar a sua autoridade subordinada ao Conselho de Núcleo para fazer valer as suas decisões, o Coordenador fica dependente das vontades dos elementos deste órgão e se “o Coordenador [quer] mudar algumas coisas não consegue fazer porque basta o conselho de núcleo decidir o contrário, pronto” (CN3).

Também ao nível da própria direcção escolar, um Coordenador de Departamento encontrou entraves à sua actuação. Assim, aponta a incompreensão dos órgãos de gestão, que nem sempre se encontram abertos a novas iniciativas e a novas soluções, o que se traduz, na maioria das vezes, na impossibilidade de desenvolver estas novas actividades propostas. Como afirma CD5,

nem sempre os conselhos executivos, pela função que desempenham, nem sempre estão... abertos a uma... abertura pedagógica sem grandes constrangimento (...) ou empancam por um lado pela má vontade... não queria dizer má vontade, mas pela falta de informação se calhar das pessoas que estão ao nível dos órgãos do conselho pedagógico.

Nesta linha, os professores consideram essencial para o Coordenador ter o apoio/confiança do órgão executivo, com especial relevância para o Coordenador de Departamento atendendo ao especial papel que podem ter na introdução de inovação educacional.

Por outro lado, porque como regista CN3 este “é um cargo que... está entre o conselho executivo e os professores e é muito complicado” (CN3), competindo aos Coordenadores estabelecer a ligação entre os professores e os órgãos de gestão da escola, suscita a incompreensão tanto de professores como de responsáveis escolares, logo dificultando a actuação dos Coordenadores de Núcleo.

Esta afirmação pode, numa primeira análise, aparecer como descabida, uma vez que a principal ponte de comunicação entre os docentes e as instâncias superiores de gestão era representada na figura do Coordenador de Departamento. Todavia, não podemos esquecer que o Coordenador de Núcleo continua integrado numa determinada orgânica, que lhe pede que cumpra e faça cumprir as directrizes que emana.

Apresenta-se fundamental neste contexto o apoio institucional à actuação dos Coordenadores, ou seja, o respaldo e a compreensão que os demais órgãos demonstram em face dos vários constrangimentos que os Coordenadores enfrentam, procurando atenuá-los (CD1, CD5 e CN9). Aqui, assume especial relevância o apoio do Conselho Executivo, pois é este que muitas vezes tem um melhor conhecimento da realidade em termos de exigências legais e relacionamento institucional com outros órgãos da tutela. Por sua vez, qualquer iniciativa a desenvolver na escola tem de ser sancionada pelo Conselho Executivo, daí que o apoio deste órgão seja necessário para levar as iniciativas desejadas a bom porto, como afirma CD1 para quem “o Conselho Executivo tem sido espectacular. Ele ajuda em tudo”.

Para além disso, a actuação informal daqueles que já desempenharam tais cargos torna-os num auxílio precioso para quem inicia a actividade de coordenação, em virtude da já mencionada falta de formação para o exercício do cargo. Assim, compreende-se o lamento de CN8, que afirmava que “a Coordenadora do ano passado não esta[va] [no núcleo] para lhe pedir ajuda, para saber como é que se faz[ia]”.

Também o auxílio dos elementos do núcleo/departamento torna-se fundamental para os Coordenadores, o que vem atribuir uma certa legitimidade às decisões do Coordenador e atenuam o sentimento de isolamento que foi identificado por vários Coordenadores em relação aos seus pares (CD1, CD5 e CN9).

Aqui pode ser igualmente enquadrado o apoio dos sindicatos aos docentes, já não tanto como mecanismo de lutas laborais, mas enquanto defensores das condições de desempenho da actividade docente como essencial à qualidade do ensino e da escola como explica CD10, para quem

os sindicatos ocupam esse espaço, não sei... mas quer dizer eu acho que eles se esforçam por isso (...) queremos é condições para trabalhar porque isto é assim isto repercute-se nos nossos alunos quer nós queiramos quer não.

Também as constantes alterações legislativas dificultam a actualização legal do Coordenador relativamente a matérias com que têm de lidar todos os dias (CD1 e CN9). De igual modo, as alterações em matéria de âmbito pedagógico provocam a inutilização de muito do trabalho por estes já realizado: “a lei alterou e então o trabalho que tive[ram] já não vale nada. Foi tudo alterado” (CD1).

Já a articulação entre coordenadores assim como uma maior autonomia no exercício das suas funções não é evidenciada pelos professores como factor para melhor o desempenho dos Coordenadores (ver Gráfico 4), o que é, de certa forma, contraditório com a atribuição que fazem a estes de uma responsabilidade partilhada em grandes domínios de actividade pedagógico-curricular (ver Quadro XXXI).

4.2.2.2. Constrangimentos profissionais

Quando percebemos que o Coordenador tem um papel muito próprio a desempenhar que lhe exige uma convergência de factores pessoais, contextuais, mas também profissionais, não surpreende que a falta de formação para o cargo e para as funções que têm de desempenhar seja percebida como um entrave superlativo à sua actuação, contribuindo para a insegurança no manejo das questões que lhes são apresentadas, assim como na gestão das relações entre pares.

Como coloca CD5, “a competência não se, não se dá só pelos regulamentos (...) é o procurar saber, o procurar manter-se muito informado”, mas na realidade, verificamos que a generalidade dos Coordenadores destaca não ter qualquer formação específica para o desempenho do cargo, salvaguardando apenas aquela que resulta da experiência adquirida ao longo desta mesma actividade. Isto mesmo salienta este entrevistado, que “te[m] a experiência de 23 anos, te[m] a experiência de Coordenador de escola, te[m] a experiência de, de lidar... o dia-a-dia com os colegas, digamos que... como curso não te[m]”.

Apenas dois Coordenadores de Departamento (CD7 e CD10) apontaram a existência de acções de esclarecimento tendentes, sobretudo, ao processo de avaliação docente, sendo que nenhuma outra formação receberam: “a gente teve assim umas horas dizendo o que é

que a gente ia fazer (...) a formação, não foi formação, foi mais uma informação que nos deram” (CD7).

Atendendo a este não investimento na formação, procuramos perceber que necessidades de formação eram identificadas pelos Coordenadores, e verificámos que se situam sobretudo na aquisição de ferramentas que lhes permitiriam, a nosso ver, ter um melhor conhecimento da função que devem desempenhar na escola, logo um melhor desempenho destes cargos, assim como ultrapassar alguns dos constrangimentos apontados.

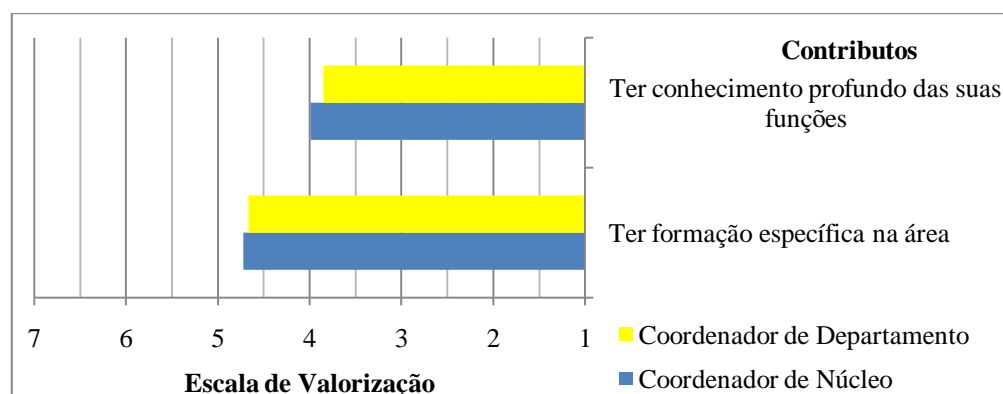
Ao nível administrativo-burocrático, as necessidades de formação identificadas prendem-se com noções de secretariado, em especial de secretariado escolar (CN4 e CN8), e actualizações em função da legislação que vai sendo continuamente alterada (CD1). A formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação foi também invocada (CN9).

Finalmente, ao nível pedagógico-curricular, a formação é identificada mais fortemente como uma necessidade, sobretudo no que diz respeito ao processo avaliativo, em especial do pessoal docente (CD5, CN6, CD7, CN8 e CD10), mas também do pessoal não docente. Assim, CN6, para quem “se vai-se envergar pela avaliação do pessoal docente e que o parecer do Coordenador de Núcleo tem peso (...) há necessidade de formação (...) a nível da avaliação do pessoal docente e do pessoal não docente”.

É de salientar que esta necessidade de formação é referenciada pelos mesmos Coordenadores (CD7 e CD10) que indicaram já ter participado em sessões de esclarecimento sobre o assunto. Essas sessões não terão, contudo, satisfeito inteiramente as suas necessidades formativas. Afinal, esclarecimento é informação, não necessariamente formação.

Quando questionamos os professores sobre que situações poderiam contribuir para melhorar o desempenho dos Coordenadores (numa escala de 1 a 7, sendo 1 a mais valorizada), é de salientar que, ao contrário das percepções dos Coordenadores, a formação específica apresenta uma fraca valorização pelos professores, por oposição a um conhecimento mais aprofundado das suas funções (ver Gráfico 5). De resto, a formação foi também desconsiderada pelos docentes enquanto critério a atender na eleição dos Coordenadores (ver Gráfico 3).

Gráfico 5 – Representações dos professores sobre os contributos para melhorar o desempenho do Coordenador de Núcleo/Departamento



Esta falta de formação institucional obriga os Coordenadores a procurarem formação por iniciativa própria, optando pela auto-actualização e não necessariamente por formação ministrada por instituições de ensino (CN4 e CN11). Tal demonstra um meritório poder de iniciativa dos Coordenadores, mas não é suficiente para a verdadeira qualificação profissional destes Coordenadores: "eu vou fazer como tenho feito sempre, actualização, auto-formação" (CN4).

Outro constrangimento prende-se com a fraca articulação e com a fraca cultura de articulação que existe entre ciclos, o que dificulta a actuação dos Coordenadores de Departamento enquanto responsáveis pela articulação curricular entre ciclos: "não se fez a articulação entre os ciclos e, portanto, quando nós falamos, parecemos que andamos todos um bocado segmentados (...) esta articulação não está feita" (CD5) e as reuniões de Conselho Pedagógico são "uma balbúrdia como outra qualquer onde ninguém se entende" (CD10).

Finalmente, o próprio processo avaliativo e os moldes em que este se desenrola comporta vários constrangimentos à actuação do Coordenador de Departamento neste processo. Assim, ao limitar-se a possibilidade de atribuição de muito bom a um pedido administrativo prévio do docente, limitamos também a justiça do resultado deste trabalho do Coordenador de Departamento:

é no sentido de (...) dessa coisa de quem quiser ter muito bom pede em Setembro... quem é que nos vai garantir que a gente não vai observar uma colega, que é uma óptima colega, que faz um óptimo trabalho, mas não pediu muito bom e não pode apanhar, não pode [ter] porque não pediu (CD7).

Outro constrangimento identificado reside no tempo atribuído para a observação – ao invés de uma observação sistemática, existe apenas um momento de contacto com o docente a avaliar, quase numa experiência de tudo ou nada. Tal retira, para os Coordenadores, toda a potencialidade e seriedade à observação, daí que CD7 afirme que

gosta[sse] de ter mais tempo de eh de estar, de estar com as colegas da, do primeiro ciclo das outras escolas e [gostasse] de ‘tar no local de trabalho porque é muito diferente, (...) nem sequer [sabe] nada [da colega], não [sabe] do que ela e capaz de fazer, não [sabe] se ela vai fazer uma obra de arte naquele dia porque fez um ensaio geral na véspera e aquilo vai sair direitinho, teve sorte de sair direitinho e, e ela se calhar pode ter, tem uma nota óptima que não a merece e coisas assim, e pode ser ao contrário também (CD7).

Em suma, o Coordenador dificilmente irá agir como um verdadeiro líder, isto é, ler a realidade escolar e interpretar as dificuldades e necessidades que encontra e liderar os professores no sentido de encontrar soluções e resolver problemas, limitando-se a cumprir as directrizes que lhe são impostas ou a respeitar a tradição do que sempre foi feito.

4.2.2.3. Constrangimentos pessoais e interpessoais

A actuação dos Coordenadores é uma actuação desenvolvida em relação com os seus pares, com alunos, com funcionários, com a comunidade em que se insere a escola. Mas é também uma actividade desenvolvida por pessoas, que têm as suas próprias características, dificuldades e limitações.

Reconhecendo que a sua actuação docente é marcada pelo isolamento, para um coordenador (CN8) esta atitude levou a que, quando assumiu o cargo, estivesse por fora do que era a escola e as suas necessidades, o que, por sua vez, contribuiu para um desempenho muito limitado das suas funções.

A relação e o contacto directo com os docentes a que a coordenação obriga vão assistir ao surgimento de vários constrangimentos, destacando-se os conflitos que surgem

quer entre docentes, quer entre docentes e coordenadores (CN2, CN8 e CN12) que contribuem para um clima onde a colaboração se torna difícil e, por vezes, inviável.

Na sua acção, o Coordenador desenvolve esforços no sentido de atenuar os conflitos e facilitar a aceitação de novas iniciativas. O diálogo apresenta-se assim como a melhor ferramenta para favorecer a colaboração entre os intervenientes (CN4, CN6, CD7 e CN8).

É de salientar que, ao nível interpessoal, a principal necessidade de formação sentida situava-se ao âmbito da gestão das relações interpessoais, em especial a gestão de conflitos (CN2 e CD5) e do stress profissional (CN12).

Também a representação do Coordenador como o director de escola ou o inspector geram desconfiança em relação à acção do Coordenador e dificulta a sua actuação na dinamização da escola. Agora o Coordenador já não é um colega, mas sim um outro de quem é mais fácil desconfiar, daí que, para CD7,

muitas pessoas podem ter o Coordenador de Núcleo como uma pessoa que, que tem... pronto que é que sabe, que, que é que faz porque aquilo que, que ele decidir é que 'tá decidido, de maneira que isso... muitas pessoas já fogem por causa de evitar essas situações. E ficam com a impressão, como [ele] também já [teve], agora não [sente], [está] tentando resolver isso [consigo], mas fica com a impressão que os outros colegas já não olham para a gente da mesma maneira.

Atendendo àquela que é a efectiva actividade dos Coordenadores, mais voltada para a uniformização, para o acompanhamento de actividades, logo, de certa forma, para a sua fiscalização, não será estranha esta percepção dos professores.

A desresponsabilização dos docentes que preferem não assumir qualquer obrigação nas actividades do núcleo e do departamento, implica um obstáculo à coordenação, pois que qualquer tentativa de inovação fica limitada pela inércia dos docentes. Por outro lado, vêm o Coordenador como o único responsável pelos destinos da escola e furtam-se a qualquer necessidade que saia do âmbito da sua sala de aula (CN9 e CD10) .

Tendo percebido o vasto leque de constrangimentos à acção dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento, verificamos que residem aqui algumas das justificações para o desfazamento identificado no ponto 4.1. entre as atribuições dos Coordenadores e a sua acção.

Todavia, a magnitude destes constrangimentos não é suficiente para uma actuação tão díspar, sendo que, a nosso ver, o principal problema residirá no desconhecimento das funções que devem desempenhar, assim como, pela construção, legal até, destas figuras como mais um professor e não um profissional especializado, com conhecimentos para o desenvolvimento da coordenação.

Assim, a figura de um agente (in) formado, capaz de liderar uma comunidade aprendente ainda está muito longe das realidades actuais nas escolas que estudamos.

Síntese

Como vimos, o trabalho dos Coordenadores comporta condicionalismos vários, invocados pelos Coordenadores para justificar que muitas vezes a sua acção se restringe à gestão corrente. Aqui os Coordenadores não assumem, ou não podem assumir, a missão que lhes cabe enquanto responsáveis por pensar a escola, desenvolver uma actuação pensada e programada com vista a inserir alterações a médio e longo prazo que introduzam inovações substanciais na qualidade da sua escola.

Com efeito, vários dos Coordenadores de Núcleo entrevistados limitam-se a assegurar o funcionamento da escola enquanto estão assoberbados pela dimensão administrativo-burocrática, o mesmo sucedendo com Coordenadores de Departamento, cuja principal preocupação tem sido garantir que todos leccionem os mesmos conteúdos.

Todavia, vários Coordenadores têm desenvolvido estratégias e actuações com vista a atenuar tais constrangimentos, pois, parafraseando CN12, os Coordenadores tendem a assumir-se como os comandantes da escola, impulsionando a sua actuação, pelo que um bom ou mau Coordenador, um Coordenador mais ou menos profissional condicionará uma escola mais ou menos dinâmica, mais ou menos aberta à inovação e à melhoria.

4.3. Coordenador de Núcleo/Coordenador de Departamento: Necessidade ou redundância?

O Coordenador de Núcleo é uma realidade já consolidada no 1.º ciclo, com uma actuação múltipla na vida da escola. Em 2006 a realidade escolar açoriana veio a integrar uma nova figura, construída com preocupações pedagógico-curriculares muito fortes. Ao Coordenador de Departamento pedia-se que actuasse ao nível

a) [d]o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional e regional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da unidade orgânica; b) [d]a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; e c) [d]a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso (ponto 2, Artigo 87.º, Secção VI, do Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro).

Na prática escolar, como já vimos, estes dois órgãos desenvolvem uma actuação muito próxima em determinadas matérias, daí que tenhamos procurado saber a opinião dos inquiridos sobre a (co) existência do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento, dois órgãos cuja construção escolar não aparece claramente delimitada.

Procuramos, pois, perceber o pensamento dos inquiridos relativamente à necessidade e relevância destas duas figuras no quadro da actual orgânica escolar, em função das actividades que desenvolvem e do papel que podem vir a assumir no seio da escola, sendo que “tanto o C.N. como o C.D. devem trabalhar em parceria a fim de melhorarem o ensino e a sua qualidade” (Q20).

4.3.1. Sobre a (co) existência destes órgãos.

Um dos objectivos principais do nosso estudo foi, assim, procurar perceber como se relacionavam estas duas figuras na escola, atendendo aos planos de actuação onde existem individualmente e aqueles que têm de partilhar. Esta análise permitirá perceber em que

medida os Coordenadores de Núcleo e de Departamento têm um espaço próprio na escola e em que domínios se verifica importante a sua articulação/colaboração.

Esta (co) existência foi avaliada em vários momentos: atendendo à acção e interacção que desenvolvem e atendendo ao seu impacto nas práticas educativas, no clima de trabalho e ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios Coordenadores.

Esta multiplicidade de abordagens permitirá assim um retrato mais fiel do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento, recorrendo a uma análise da actuação dos Coordenadores entendida em termos globais (as várias vertentes onde se projecta) e dinâmicos (pois esta não é uma actuação estática e sim realizada numa teia de relações e condicionantes que contribuem para a sua modelação).

4.3.1.1. Ao nível da acção e da colaboração entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento

Do ponto de vista das relações que o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento estabelecem e no que respeita à existência do Coordenador de Núcleo, esta apresenta-se vantajosa tanto para os próprios Coordenadores de Núcleo como para os Coordenadores de Departamento, na medida em que o percebem como um apoio ao desempenho das funções do Coordenador de Departamento, pelo melhor conhecimento que tem dos núcleos (CD1 e CD7), pois

o Coordenador de Núcleo da escola devia ser o par do coord..., do observador, do portanto, do Coordenador de Departamento como observador, porque ninguém melhor do que ele conhece a realidade da escola (CD7)

Este apoio ao Coordenador de Departamento acontece também pela responsabilidade que o Coordenador de Núcleo assume na continuação da actividade do departamento no núcleo, ou seja, fazendo a dinamização no núcleo. Como vimos aquando da análise dos vários constrangimentos que afligiam a actuação do Coordenador de Departamento, a dimensão e heterogeneidade dos elementos do departamento era um entrave ao bom

aproveitamento dos espaços de encontro do Coordenador com os docentes. Assim, é o Coordenador de Núcleo aquele que conseguirá continuar a actuação prevista em Departamento, pela sua proximidade à acção, mas também para compensar a dificuldade de o Coordenador de Departamento manter um contacto mais próximo com os docentes (CN9)

Mais, o Coordenador de Núcleo, na medida em que é o “comandante do núcleo”, torna-se indispensável à actual organização escolar (CD1, CN2, CN3 e CD10), em virtude da dispersão das escolas do 1.º ciclo, mas também da manutenção do núcleo, uma vez que se as actividades administrativo-burocráticas são determinantes para o bom funcionamento da escola:

é sempre importante haver uma pessoa, até mesmo por causa da burocracia (CN2) [enquanto] o coordenador de núcleo está na escola para gerir a escola, tem pais, tem... tudo, tem alunos para receber... (CN3).

Será, assim, sempre necessária uma figura que se assuma responsável pela actividade do núcleo e que supervisione esta actuação, sobretudo em virtude de só uma acção concertada levar à melhoria da escola.

Todavia, para CN9, o facto de o Coordenador de Núcleo estar representado em Conselho Pedagógico junto com o Coordenador de Departamento do 1.º ciclo representa uma duplicação desnecessária, traduzindo-se, em última análise, num desperdício do escasso tempo dos Coordenadores de Núcleo:

não havia necessidade de haver o Coordenador de Núcleo a pertencer ao conselho pedagógico. Porque podia o Coordenador de Departamento fazer a ligação. A tomada... aquilo que foi decidido em pedagógico ele comunicava com o Coordenador de Núcleo e ele por sua vez dinamizava na sua escola. Era menos um tempo que o Coordenador de Núcleo retirava à sua actividade (CN9).

Por sua vez, no que concerne à figura do Coordenador de Departamento, os Coordenadores de Núcleo e de Departamento consideram que esta apresenta inúmeras

potencialidades, em especial no que respeita à uniformização da actividade pedagógico-curricular do 1.º ciclo, pois,

há certas situações que são debatidas em departamento que os conselhos... os Coordenadores de Núcleo não conseguem resolver. Teria de se juntar toda, todos os professores (CD1).

Os próprios Coordenadores de Núcleo percebem esta dimensão aglutinadora, na medida “em que ele tem vantagens para reunir todos os professores e fazer... e dinamizar as actividades para a produção de documentos, análise de documentos e tudo o mais, a nível de todas as escolas da básica” (CN9).

Este Coordenador beneficia dos contactos com a totalidade do 1.º ciclo, estará disponível a guiar estes docentes e a dinamizar actividades que beneficiem a totalidade do 1.º ciclo e não apenas alguns núcleos, reduzindo o isolamento e as disparidades entre núcleos, construindo projectos educativos que respondam às necessidades da realidade do 1.º ciclo (CD1, CN6, CD5, CN8, CN9 e CN12). Será o comandante do barco:

todos os barcos têm um comandante (ri) e nesse caso as escolas também têm que ter. Não em figura de comandante mas de... nem de uma pessoa autoritária, mas uma pessoa flexível, mas que também tome iniciativas de levar o barco (CN12)

[assim] ele tem vantagens para reunir todos os professores e fazer... e dinamizar as actividades para a produção de documentos, análise de documentos e tudo o mais a nível de todas as escolas da básica (CN9).

Esquece-se, todavia, a importância que poderia adquirir na construção de projectos educativos que respondam às singularidades de cada núcleo, que, como vimos, ao construir um ecossistema escolar em si tem necessidades próprias que devem ser atendidas na melhoria da qualidade dos processos de ensino.

Associada a esta dimensão está também a sua actuação enquanto elo de ligação com os Coordenadores de Núcleo e com os professores e a restante orgânica da básica integrada, quer em termos administrativos como pedagógicos ou curriculares (CN3 e

CD7). Assim, a sua colaboração com o Coordenador de Núcleo será extremamente benéfica para a eficácia deste órgão, como afirma CD7:

para que é que serve o Coordenador de Departamento? É se, mediante aquilo que se leva às escolas, aparecerem dúvidas, aparecerem opiniões diferentes que são transmitidas aos núcleos e aí são cozinhadas. Portanto eu acho que o Coordenador de, de departamento tem um papel mais relevante junto dos Coordenadores de Núcleo para resolver ou decidir qualquer coisa assim a nível escola, para não ter aquela massa toda porque depois dá uma dor de cabeça que a gente não, não se entende (CD7).

Assumirá, pois, um papel essencial no auxílio à tomada de decisões que correspondem à escola, o que, por sua vez, será mais eficiente se desenvolvido em parceria com o Coordenador de Núcleo.

Outra das grandes vantagens da existência da figura do Coordenador de Departamento reporta-se ao fomento da troca de experiências que é realizado em departamento (CD1 e CN4), criando um espaço essencial de supervisão das práticas pedagógicas:

quando existe a reunião de departamento vã[o] todos lá e todos partilha[m] as [suas] dificuldades e as coisas boas que também [lhes] acontecem na sala (CD1).

Assume-se, também aqui, como um auxílio ao Coordenador de Núcleo, na medida em que o Coordenador de Núcleo se encontra assoberbado com responsabilidades que agora pode partilhar com o Coordenador de Departamento, o que contribui para atenuar a sua carga de tarefas e missões na escola:

Se o Coordenador, se o Coordenador de Núcleo... tiver... as mesmas funções que tem agora, que é só Coordenador (mas que se faz muito mais que coordenar, não é?,...) e se tiver a sua turma, lógico que o Coordenador do Departamento é essencial. P'ra mim, eu não, não, quer dizer eu não dispenso ter um coord, um coordenador de departamento” (CN4).

Por outro lado, a existência desta figura é entendida como redundante, pois veio assumir papéis que o Coordenador de Núcleo já assumia na escola, na medida em que este Coordenador já desenvolvia mecanismos informais de cooperação entre os docentes (CD10), mas também pela existência de espaços onde os Coordenadores de Núcleo reuniam com a restante orgânica da escola, agindo como interlocutores com o 1º ciclo:

os coordenadores de núcleo já há anos que reuniam com um elemento do conselho executivo. Já reuniam e já debatiam todos os assuntos que hoje são debatidos em departamento e portanto também os coordenadores de núcleo vão ao pedagógico, ao conselho pedagógico e também já levavam as opiniões e as... tudo o que era dos seus núcleos (CN11).

Resulta então para estes entrevistados que a única inovação residirá na construção do Coordenador de Departamento como avaliador:

é necessário agora, em termos legais, porque é um avaliador, não é? E nós enquanto docentes temos de pertencer a um departamento. (...) porque doutra forma, efectivamente nós não precisamos de departamento (CD10).

Finalmente, também o facto de o Coordenador de Departamento ser um cargo que surgiu muito recentemente, leva a que a sua construção não esteja suficientemente sedimentada e, conseqüentemente, a que nem todas as suas potencialidades tenham ainda sido desenvolvidas e aproveitadas, logo não introduzindo reais vantagens na dinâmica escolar.

Como salienta CN11, “este ano não tem havido muitas vantagens, mas espera-se que para o próximo ano com a experiência que nós tivemos este ano espera-se que de facto haja muito mais vantagens do que tem esta figura”. Tal poderá, de certa forma, justificar a grande discrepância existente entre as funções e as (escassas) solicitações que os professores fazem aos Coordenadores, patente no confronto entre os Quadros XXXI e XXXIII.

Por sua vez, as representações dos professores quanto às relações de proximidade que estabeleciam com os Coordenadores de Núcleo e de Departamento, bem como as

percepções que tinham da relevância dos Coordenadores, demonstram representações diferentes e papéis diferentes dos dois Coordenadores (ver Quadros XXXV e XXXVI).

Quadro XXXV – Representações dos professores sobre a relação de proximidade entre os docentes e os Coordenadores

Maior relação de proximidade	%	Moda
Coordenador de Núcleo	76	Coordenador de Núcleo
Coordenador de Departamento	1,7	
Ambos	22,3	
Total	100	

Verificamos que os professores registam uma relação de maior proximidade com o Coordenador de Núcleo (ver Quadro XXXV). Das justificações apresentadas em resposta aberta (N = 39), este sentimento resultaria do contacto diário que têm no quotidiano da leccionação (56% de N) e do número de reuniões de núcleo em que participam (26% de N):

porque relaciono-me com esta diariamente e já a conheço há alguns anos. É com a Coordenadora de Núcleo que troco impressões acerca do funcionamento da escola bem como relativamente à aprendizagem e comportamento de alunos (Q41)

Como docente estou mais próximo do coordenador de escola e sinto-me mais à vontade para expor as minhas dificuldades (Q40).

Estas condições, por sua vez, não são replicadas no Departamento, em virtude das já enunciadas limitações organizacionais ao funcionamento dos departamentos do 1.º ciclo, daí que, para 18% de N, o Coordenador de Departamento deveria promover mais reuniões, pois geralmente só o vêem uma vez por período:

o Coordenador de Departamento só o vejo uma vez por período se tanto, pois as reuniões são realizadas em pequeno grupo, visto ser inviável trabalhar em conjunto com o numero total de membros do 1º Ciclo, ao mesmo tempo (Q39)

talvez se houvessem mais reuniões de Departamento, também teria proximidade com a Coordenadora de Departamento (Q33).

Já quando perguntados sobre quem desempenharia uma função mais relevante, verificamos que tal distinção volta a ser atribuída ao Coordenador de Núcleo, em virtude, também, da sua proximidade aos docentes, que lhe permite ter uma visão mais completa da realidade escolar e dos seus problemas (ver Quadro XXXVI).

Quadro XXXVI – Representações dos professores sobre a relevância dos Coordenadores

Função mais relevante	%	Moda
Coordenador de Núcleo	68,6	Coordenador de Núcleo
Coordenador de Departamento	0	
Ambos	31,4	
Total	100	

Esta percepção dos professores está fortemente moldada pela actividade que atribuem aos Coordenadores, em especial quando demonstram solicitar mais intensamente o Coordenador de Núcleo até no domínio pedagógico-curricular, onde, por natureza, o Coordenador de Departamento deveria ser mais preponderantes (ver Quadro XXXIII).

Para tal, e das justificações apresentadas em resposta aberta (N = 33), também contribui o facto de o Coordenador de Núcleo ter uma actuação mais palpável ao nível da escola do que o Coordenador de Departamento, uma vez que actua no contexto imediato do núcleo, em proximidade com os docentes (60% de N):

porque está mais próximo/presente na realidade daquela escola. O Coordenador de Departamento tem uma visão mais superficial (Q30).

É o que conhece melhor a realidade da escola onde lecciono, logo é a ele que recorro quando necessito de apoio (Q26).

Aqui importa realçar que, para os inquiridos, o Coordenador de Departamento só assume relevância enquanto coexiste com o Coordenador de Núcleo, pois que a opção exclusiva pelo Coordenador de Departamento não foi assinalada por ninguém.

Tal, não pode, todavia, ser interpretado como recusando qualquer relevância ao Coordenador de Departamento, pois que este órgão tem um papel próprio a ser desempenhado na escola e distinto do Coordenador de Núcleo. Como salientam os inquiridos, ambos desenvolvem uma actividade que, abrangendo tarefas diversas, pretendem o mesmo fim (40% de N):

o coordenador de núcleo porque é importante para coordenar a escola, alunos, docentes, pais. O Coordenador de departamento porque coordena um grupo de professores do mesmo ciclo e é importante que haja alguém para nos orientar em relação a leis; documentação, etc. (Q88)

cada qual com as suas funções, completa o bom funcionamento da escola e promove o bom ambiente entre colegas (Q22).

É interessante, então, verificar que, se os professores valorizam o Coordenador de Núcleo pela proximidade que tem ao núcleo, valorizam também o Coordenador de Departamento pela actuação que desenvolve na uniformização dos núcleos, numa situação que se apresenta algo contraditória. Porém, se lembrarmos aqui as representações dos docentes que apelam ao Coordenador de Núcleo também como um auxílio ao Coordenador de Departamento, na medida em que traz a esta actividade de uniformização as realidades e o conhecimento do núcleo, não será uma representação assim tão contraditória, mas que, não é também uma representação de uma actividade de supervisão no âmbito de uma escola reflexiva.

Por outro lado, e em virtude dos dados que conseguimos ao longo do nosso estudo, estes resultados prendem-se também com a prática desenvolvida pelos Coordenadores de Departamento, que se revela muitas vezes insatisfatória, pelo que, quando esta figura conseguir normalizar a sua actuação, encontrando o seu espaço na escola, antevemos a possibilidade de transformação da visão que os professores têm sobre a sua relevância e lugar na organização escolar.

4.3.1.2. Ao nível do impacto nas práticas educativas

Como vimos, a actuação supervisiva do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento tem como objectivo último a melhoria da prática educativa.

Quando inquiridos sobre o impacto da sua acção a este nível, os Coordenadores (CN3, CN4, CN6, CD7, CD10 e CN11) reconhecem que a sua acção “devia ser mais importante do que na realidade é” (CN4), salientando que, muitas vezes, tal não acontece, em virtude de condicionalismos impostos pelo *status quo* actual, pelo que aparentemente não se sentem co-responsáveis. Atendendo às várias limitações que afectam a actuação dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento, como já discutimos anteriormente, os Coordenadores não conseguem introduzir reais alterações na prática educativa.

O seu impacto nas práticas educativas acontece, assim, principalmente de modo indirecto, pelo fomento da troca de experiências e da troca de materiais educativos entre os docentes (CD1, CN2, CN8 e CN9), que ambos os Coordenadores promovem como já vimos aquando da análise das funções e práticas do Coordenador de Departamento e do Coordenador de Núcleo. Como descreve CD1,

existe muita partilha no...no [seu] departamento. A... os colegas contam estratégias novas que fizeram com os alunos, a ... partilham “eu fiz assim...” se há um colega que diz “mas eu ‘tou a ter dificuldade com esse aluno, não sei mais o que é que hei-de fazer com ele”. Os outros colegas dão... “olha eu já fiz assim” ou “porque é que a colega não experimenta assim... (CD1).

Por outro lado, ao assumir-se enquanto elo de ligação com os restantes órgãos e elementos da escola, o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento passam a ter um impacto directo na melhoria das práticas educativas (CD5 e CN9) – é um veículo de informações, de técnicas, de metodologias, de projectos e troca de soluções. Assim, “ele tem de ser modelo, ele tem de mostrar como se faz, tem de ajudar quem não sabe...” (CN9).

Finalmente, o peso que é reconhecido ao Coordenador de Núcleo enquanto responsável pela escola, leva a que muitas vezes consiga ter um papel preponderante nas decisões pedagógicas dos professores que coordena, influenciando-as, senão

determinando-as (CN8 e CN12). Isto mesmo afirma CN8, para quem “a prática dos colegas da escola pode ser ou não alterada conforme aquilo que o Coordenador acha importante, o ênfase que o Coordenador acha importante que se dê a determinados aspectos do ensino aprendizagem”.

Este pouco impacto da acção dos Coordenadores de Núcleo e de Departamento na melhoria da prática educativa foi reconduzindo por CN3 a uma desmotivação destes para a introdução de novas soluções e iniciativas na vida escolar acompanhada de uma certa passividade, o que terá influência decisiva na actuação dos Coordenadores e do seu impacto na melhoria da prática educativa.

Para este inquirido, “quem tenta sair um bocadinho desse comodismo e fazer coisas diferentes até nunca é recompensado até pelo contrário. Por isso mais vale ficar quietinho e fazer igual aos outros que é para não se chatear”. Logo, a acção dos Coordenadores tendente à melhoria das práticas educativas tem, também, de se haver com uma resistência à mudança dos docentes (quiçá) e das estruturas de gestão da escola (como assinalamos atrás), pois, como os Coordenadores haviam assinalado, o respaldo institucional é fundamental para a boa aceitação de novas iniciativas na escola.

Será, então, interessante verificar se estes órgãos conseguem ter um impacto no clima de trabalho do núcleo e do departamento mais profundo do que aquele que registámos aqui na melhoria da prática educativa.

4.3.1.3. Ao nível do clima de trabalho

Como supervisores, os Coordenadores devem equacionar a importância que o clima tem no desenvolvimento da sua actuação, sobretudo como um instrumento que devem utilizar na sua acção, e que, como tal, tem de estar perfeitamente afinado: devem fomentar um clima propício ao desenvolvimento da actividade de reflexão e inovação característica da supervisão. Como salienta um dos professores,

um ambiente de trabalho, quer na escola quer no Departamento Curricular, acolhedor e eficiente é uma mais-valia para toda a comunidade escolar, trazendo benefícios a curto e a longo prazo (Q33).

Aferindo, primeiro, do clima existente nos núcleos e departamentos, todos os Coordenadores entrevistados concordaram na existência de um clima bom, representações corroboradas pelos professores inquiridos (ver Quadro XXXVII).

Quadro XXXVII – Representações dos professores sobre as características do clima do departamento e núcleo

Características do:	Departamento		Núcleo	
	%	Moda	%	Moda
Acolhedor	21,5	Eficiente	29,8	Eficiente
Eficiente	27,3		37,2	
Conflituoso	0,8		0	
Constrangedor	5		1,7	
Dinâmico	14,9		17,4	
Monótono	9,1		5	
Intimidatório	0,8		0,8	
Entusiasmante	10,7		6,6	
Funcional	1,7		1,7	
Impessoal	8,3		0	
Total	100		100	
Teste Qui-quadrado	N		Valor	
	121	242,76	63	<1%

Efectivamente, os inquiridos descrevem ambos os ambientes como acolhedores, eficientes e dinâmicos.

No que concerne ao departamento, os Coordenadores afirmam a inter-ajuda e a divisão de tarefas como essenciais para esta caracterização. Assim, os docentes interagiriam movidos pelo interesse em encontrar soluções, construindo o departamento como um ambiente a que podem levar as dificuldades que encontram na prática diária. Também, a divisão de tarefas contribui para evitar que os docentes se sintam sobrecarregados e bem assim que se furtem às responsabilidades, deixando tudo ao encargo do Coordenador. Como afirma CD1,

não há aquela coisa que a Coordenadora é que tem que resolver, não. É um ambiente de, de inter-ajuda. (...) estão interessados em resolver as situações que são colocadas em departamento e... ajudar para que essas dificuldades sejam ultrapassadas (...)

[tentam] sempre ir àqueles que têm menos... gerir de forma a não sobrecarregar os colegas que já têm trabalhos .

Por outro lado, a abertura dos elementos que constituem o departamento à discussão e à abordagem de pontos de vista diferentes sobre as problemáticas em análise, cria espaços em que a crítica é bem-vinda (CD1, CD5 e C7). É um clima em que o diálogo contribui para este à-vontade na troca de ideias, contribui para uma discussão produtiva.

Tal não pode, contudo, ser dissociado do que vimos anteriormente, salientando-se um certo comodismo da classe docente e desmotivação dos Coordenadores: efectivamente, agora analisamos a disponibilidade para discutir novas propostas e, sobretudo, pontos de vista diferentes, mas não necessariamente a adopção destas novas opções.

Por sua vez, também o clima no núcleo é influenciado de forma positiva pelas já referidas dimensões de inter-ajuda e divisão de tarefas que norteiam o comportamento dos docentes (CN4, CN9, CN11 e CN12). Para os Coordenadores, os docentes assumem-se ao serviço da escola e das necessidades desta:

colaboram para tudo o que seja solicitado, para reuniões de núcleo, quer coisas que tenha de se resolver às vezes no dia [reúnem-se] durante o intervalo ou na hora de almoço ou até mesmo depois do horário dos alunos. Há sempre partilha e há sempre colaboração de todo o pessoal docente (CN11).

A construção de um ambiente de diálogo e abertura foi aqui igualmente referido, salientando-se uma dimensão nova: no núcleo este bom clima deriva sobretudo da especial relação pessoal que se desenvolve no seu seio (CN2, CN6 e CN8). Os docentes conhecem-se mais a fundo e estabelecem boas redes de comunicação.

Estas dimensões positivas foram também salientadas pelos professores em resposta aberta (N1 = 20), que colocam especial ênfase nesta relação pessoal de confiança e proximidade que se estabelece entre os docentes do núcleo (35% de N1):

o ambiente na escola é acolhedor porque temos uma relação saudável, amigável e de confiança entre todos (Q39)

é um ambiente onde todos se relacionam amigavelmente e se ajudam mutuamente (Q18).

Ainda, o próprio dinamismo do grupo (45% de N1) e a entrega dos docentes, norteando a sua actuação com vista ao bem-estar da escola (15% de N1) são igualmente destacados pelos inquiridos:

todos trabalham no mesmo sentido: o melhor para a escola. Quando se trata de desenvolver qualquer projecto há o empenhamento de todo o Núcleo nos trabalhos a desenvolver (Q19).

todos os professores participam com entusiasmo na gestão escolar e nos projectos propostos (Q79).

Contudo, o teste Qui-quadrado realizado na análise do Quadro XXXVII permitiu-nos concluir que existem diferenças estatísticas significativas a 1% entre os ambientes de trabalho no núcleo e no departamento.

Assim, verificamos que o ambiente do departamento foi aquele que recebeu uma maior caracterização negativa, pois foi aquele que mais reuniu (15,7%) uma caracterização como conflituoso, constrangedor, monótono ou intimidatório, tendo ainda alguns inquiridos o caracterizado como impessoal (8,3%).

Para esta caracterização, os professores em resposta aberta (N2 = 8) consideram que contribui o facto de o departamento não se conseguir assumir como um verdadeiro espaço de partilha e cooperação, em virtude de a relação estabelecida entre os professores ser muito institucional (25% de N2).

O departamento também se apresenta como monótono para estes docentes em resposta aberta (12,5% de N2), sendo palco, muitas vezes, de mal-estar entre os docentes (62,5% de N2):

No departamento, considero que o facto deste, nesta Escola Básica Integrada, ser constituído por um número tão elevado de docentes (cerca de 80) não favorece uma relação estreita entre todos nem conduz a uma partilha efectiva de materiais, estratégias e praticas educativas, como penso que seria desejável. Para além disso, o

comodismo, o facilitismo e o fraco grau de exigência que caracterizam a prática de alguns docentes também constitui um factor de inibição para outros que gostariam de desenvolver um trabalho de maior qualidade e dinamismo no Departamento (Q51).

Também os Coordenadores percebem influências que contribuem para um clima de trabalho menos bom no departamento: os Coordenadores insistem na desresponsabilização e comodismo dos restantes elementos (CD10) – estes não assumem o seu papel primordial na função do departamento, e acabam por ceder à inércia.

Por outro lado, a própria organização do departamento, que tende a funcionar em assembleia com a totalidade dos seus membros é determinante no clima vivenciado (CD7 e CD10). Assim, organizar um espaço de partilha e diálogo construtivo torna-se difícil em virtude, quer da participação desordenada, quer da distribuição desigual desta participação. Tende-se, pois, a ter elementos que intervêm intensamente, e outros que nada contribuem para o debate.

Por sua vez, também o núcleo é alvo destas influências negativas, destacando-se o isolamento e o comodismo dos docentes (CN3 e CN9). Assim, estes Coordenadores sentem que os docentes continuam a viver para a sua sala de aula enquanto o seu pequeno mundo, o que se traduz na dificuldade para conseguirem a sua adesão a dinâmicas de trabalho colaborativo e articulação, mas também no desinteresse para com as actividades e os problemas que respeitam à escola como um todo. Especialmente elucidativo é o testemunho de CN9, segundo quem

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. (...) há colegas que se demitem da sua responsabilidade e é preciso dizer as coisas duas e três vezes.

Esta vertente foi também aquela enunciada por dois docentes em resposta aberta como a principal influência negativa sobre o clima do seu núcleo:

o ambiente de trabalho na escola onde lecciono tem sido constrangedor, uma vez que cada docente vive para si e só se interessa por defender os seus direitos. A união entre colegas tende a diminuir cada vez mais (Q52).

Por outro lado, recebeu especial ênfase a sobrecarga de exigências que afligem actualmente os docentes (CN4 e CN8). O professor assume cada vez mais outras funções para além da docência, e que comportam, por sua vez, investimento de tempo e preparação pessoal. Como tal, os Coordenadores ressentem-se, pois não se sentem capazes de solicitar mais aos docentes, reconhecendo, embora, que isso limita a sua actuação e a melhoria das práticas do núcleo.

Das percepções dos professores, resultou que o principal factor a afectar negativamente o clima no núcleo é igualmente o isolamento da classe docente.

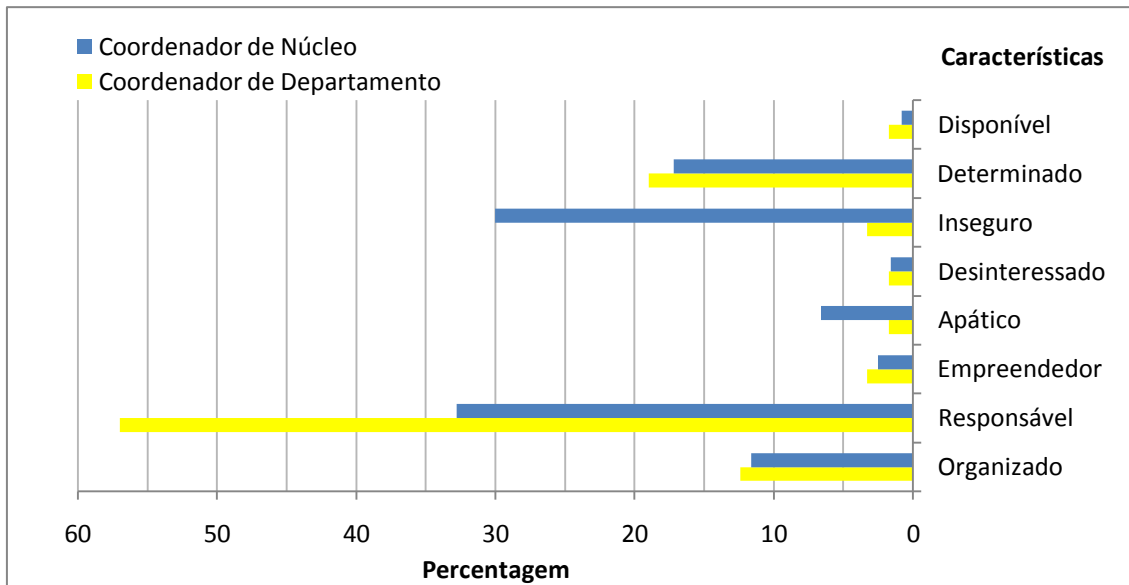
É nesta confluência entre forças com um efeito positivo e forças com um efeito negativo que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento vão ter impacto no clima de trabalho destes espaços.

Para a totalidade dos professores que responderam à questão aberta justificando as suas caracterizações positivas dos ambientes de trabalho no departamento (N3 =10), verificamos que a acção do Coordenador de Departamento é factor primordial para o bom ambiente de trabalho, pois respondem com seriedade a este desafio. Também a actuação responsável do Coordenador de Núcleo é percebida pelos docentes em resposta aberta como contribuindo para este bom clima (5% de N1): “porque quer o coordenador de núcleo quer o de departamento estão à altura do cargo que exercem (disponibilidade e responsabilidade)” (Q88).

Tendo sido a actuação do Coordenador de Núcleo e de Departamento indicada como determinante na existência de um bom clima tanto no departamento como no núcleo, procuramos perceber que percepções teriam os docentes sobre este impacto.

Assim, verificamos que o Coordenador de Departamento é representado como sendo responsável, determinado e organizado. O Coordenador de Núcleo é igualmente representado como responsável, determinado, mas também inseguro (ver Gráfico 6).

Gráfico 6 – Representações dos professores sobre as características dos Coordenadores



Quando questionamos o porquê de tais apreciações, verificamos que a avaliação do seu desempenho no cargo e o processo de eleição deste serão determinantes para tais caracterizações. Assim, e no que concerne ao Coordenador de Departamento, os docentes que responderam à questão aberta sobre a caracterização do Coordenador de Departamento (N4 = 23) representam-no como apresentando muito empenho na correcta realização das suas funções (64% de N4), demonstrando abertura às opiniões dos seus pares (16% de N4):

O Coordenador de Departamento é empreendedor porque está sempre disponível para responder às questões que lhe são colocadas e defende os interesses dos professores do Departamento Curricular do 1º Ciclo (Q79).

Desta forma, consegue que a sua actuação seja produtiva (12% de N4), pois “o Coordenador de Departamento é organizado e determinado, conduzindo a um bom desempenho das suas funções” (Q33).

Todavia, o processo de eleição para o cargo (8% de N4), em que os elementos são votados sem se terem previamente candidatado, leva a que os eleitos não tenham a devida disponibilidade e vontade para conseguirem um bom desempenho no seu exercício:

para qualquer cargo administrativo deverá existir primeiramente disponibilidade/vontade. É vergonhosa a forma como se elegem as pessoas para esses cargos (Q30).

Em relação ao Coordenador de Núcleo, e se existem Coordenadores que demonstram empenho e interesse no desempenho do cargo e que se esforçam por conseguir uma boa relação entre os elementos da comunidade escolar, outros há que, por falta de conhecimentos técnico-profissionais ou de experiência, têm um desempenho ineficiente do cargo. Assim, se

o Coordenador de Núcleo é uma pessoa muito competente, relaciona-se bem com todos os elementos da comunidade educativa e luta pelos interesses de todos (Q20) [para outros há que]

A Coordenadora de Núcleo é apática, pouco responsável e desorganizada, embora possua qualidades ao nível das relações humanas. Além disso, não domina os conhecimentos essenciais ao nível da legislação e da utilização das novas tecnologias (Q35).

Aqui, e à semelhança do que acontece com os Coordenadores de Departamento, o processo de eleição leva à nomeação de docentes sem disponibilidade ou vontade em assumir o cargo, logo que desempenham o cargo de forma mais ineficiente.

Todavia, e como salienta um dos inquiridos, a apreciação global é a de que

ambas as coordenadoras são determinadas na medida em que tentam, dentro das possibilidades existentes, resolver as situações e esclarecer os docentes, atempadamente, às dúvidas apresentadas (Q40).

Quando questionámos os Coordenadores de Núcleo e de Departamento sobre em que medida a sua actuação influenciava este clima, estes assinalaram sobretudo uma intervenção para minimizar as influências negativas que sentiam afectar o clima de trabalho.

Assim, destacaram o seu papel enquanto gestores de conflitos, procurando atenuar as tensões existentes entre os vários elementos do núcleo/departamento, pois compreendem que a dinâmica interpessoal é essencial a este clima produtivo e eficiente (CN2, CN8 e CD10). Como tal, e para CN8, “[o] Coordenador tem que... saber, realmente, lidar com as

peças (...) é ter um... um... uma certa sensibilidade para lidar com os problemas, porque realmente tudo funciona melhor quando a relação de, interpessoal funciona bem”.

Outra grande área de acção revelou ser o fomento do trabalho colaborativo e da partilha, em especial no núcleo (CN3, CN9, CN11 e CN12). Assim, procuram introduzir ou reafirmar dinâmicas de colaboração, em especial na planificação dos conteúdos pedagógicos e da actividade lectiva, enquanto facilitam o contacto com todos os dados relativos à coordenação. Tornou-se, também, relevante os contactos que estabelecem informalmente, isto é, fora do tempo institucional das reuniões, neste caso, de núcleo.

Particularmente interessante foi o contributo de CN9, que recordou a importância do estágio no fomento de práticas colaborativas. Assim,

[essa] escola tem uma tradição muito boa: foi o estágio. (...) E isso obrigava que as pessoas fizessem planificações em conjunto e o trabalho fosse articulado. (...) e [o Coordenador conseguiu] manter e acho que sim que é uma escola onde se trabalha de articulação (CN9).

Finalmente, o próprio modo de actuação do Coordenador, atendendo à abordagem e ênfase que atribui a determinados temas, leva a que o Coordenador se assuma como estímulo da escola e dinamizador dos restantes intervenientes, pois “às vezes uma ideia parece tão feia e com bons modos, com boas maneiras, com bom estímulo acabamos todos por concordar e levá-las avante” (CN6).

Também, os Coordenadores ao adoptarem uma actuação partilhada vão promover o envolvimento dos seus pares na tomada de decisão e dinamizar a sua colaboração nas actividades da escola, para que se sintam, também eles, parte responsável pelos destinos da escola, sendo essencial para uma cultura de interesse, para um clima de trabalho profícuo.

Assim, no departamento, verificamos a pendência para o trabalho colaborativo, ainda que sob a forma de trabalho conjunto com ou sem a intervenção directa do Coordenador (CD7 e CD10), mas também são privilegiados os contactos individuais, criando espaços de discussão e de troca de ideias com o Coordenador (CD1, CD5 e CD10):

que faço com os colegas que têm as turmas e que eu recebo (...) contactos com colegas que sentem, pronto, que têm alguma sugestão a dar ao departamento (CD5).

Já no que concerne à tomada de decisão, a índole democrática volta a ser determinante, assumindo os Coordenadores a preocupação com a audição dos elementos do departamento (CD1, CD5, CD7, CN9 e CD10). Procuram, pois, a partilha das decisões, construindo o Coordenador uma gestão e liderança partilhadas, residindo aqui a importância do recurso à votação como mecanismo de decisão:

comunico para as escolas (...) eu levo tudo a departamento e é tudo discutido entre os colegas, não tomo decisões sozinha (CD1)

se for para aprovar alguma coisa é na assembleia alguma coisa que seja necessário aprovar, algum documento, qualquer coisa é, é na assembleia (CD10)

Também os Coordenadores de Núcleo (CN2, CN6, CN9, CN11 e CN12) evidenciam esta preocupação com uma actuação democrática e partilhada, assumindo que o trabalho colaborativo, quer através de grupos de trabalho como do trabalho em conjunto, se traduz no seu mecanismo predilecto para a construção de uma gestão e decisão partilhadas:

tenho trabalhado dividindo tarefas (...) as colegas têm todas uma tarefa para fazer (...) Não são sempre os mesmos a fazer tudo (CN9)

tenho sempre a preocupação de trabalharmos sempre em conjunto para que se possa ter um trabalho de equipa (...) nunca sozinha [a tomada de decisão] (CN12)

Em suma, se o termo liderança não é muito invocado pelos inquiridos, a actuação dos Coordenadores, seja de Núcleo ou de Departamento, vai assumindo contornos de liderança. Embora se encontrem limitados pela organização escolar e pelas regras de funcionamento desta, os Coordenadores procuram mobilizar o núcleo e o departamento, atendendo a estratégias de delegação mas também de trabalho colaborativo, criam um clima que propicie o envolvimento da comunidade numa possível mudança.

Relembrando Greenfield Jr. (2000, pp. 257-258), a liderança ligada à escola terá mais que ver com “um complexo conjunto de processos de influência [interpessoal] e de actividades, empreendidas de modo a melhorar a eficácia da escola através de mudanças voluntárias (...) nas crenças, nos comportamentos e/ou atitudes” do que a figura típica do

chefe. Isto é o que, de certa forma, verificamos os Coordenadores a tentarem fazer nos seus ambientes de trabalho.

Tendo aferido do impacto destes cargos ao nível da escola, importa, agora, aferir do impacto que o seu desempenho tem no próprio Coordenador de Núcleo e de Departamento, nomeadamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois não será demais relembrar que o desenvolvimento dos elementos que compõem a organização é em si um mecanismo de desenvolvimento da própria organização.

4.3.1.4. Ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional.

O exercício do cargo de Coordenador de Núcleo e de Departamento terá também um impacto ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes que o exercem. Verificar este impacto positivo será uma forma de atenuar talvez o forte desinteresse que os docentes têm no exercício deste cargo, apresentado aquando da análise dos critérios que presidiam à escolha do Coordenador.

Ao nível pessoal, o desempenho do cargo de coordenação leva ao crescimento em várias componentes, quer no conhecimento de si próprio quer no desenvolvimento de características e capacidades pessoais.

Os Coordenadores (CD1, CN2, CN6, CD10 e CN12) encaram a experiência da coordenação como lhes tendo possibilitado um amadurecimento pessoal, fruto dos contactos e experiências que vivenciaram. Por outro lado, o contacto com as experiências dos outros, pois este cargo obriga a abandonar o isolamento da sala de aula, também contribui para este desenvolvimento.

Também a posição que ocupam à frente dos destinos da escola permite ao Coordenador desenvolver capacidades comunicacionais e relacionais, quer intra-escola como em relações desenvolvidas num plano exterior à escola (CD1 e CN4):

s[ente-se] mais à vontade em certas situações, pronto te[m] que falar como disse bem nova e te[m] que falar par um grupo grande de colegas que têm mais idade e mais experiência que conta muito (CD1).

Já ao nível profissional, este impacto foi mais visível, em especial como uma mais-valia em termos de currículo (CN2 e CD10), sendo que o desempenho de cargos de gestão é relevado enquanto formação técnico-profissional.

Todavia, não só a isto se reduz a influência do cargo. Efectivamente, este exercício é percebido como uma fonte de novos conhecimentos, pois o Coordenador, para desempenhar bem o seu cargo, tem que ser pró-activo na sua formação (CD5 e CN11).

ao preparar uma reunião de conselho de núcleo a pessoa informa-se de certas coisas.... Pesquisa também alguns assuntos p'ra levar para as reuniões (E11)

Por outro lado, o acesso a múltiplos espaços de reflexão e troca de experiências (como o Conselho Pedagógico) contribui para a aquisição de novos conhecimentos e saberes (CN6 e CN12):

a troca de experiências com o pessoal todo também ajuda bastante a compreender o porquê às vezes dos miúdos não se integrarem bem nas escolas (CN6).

Finalmente, ao responsabilizar-se por um núcleo ou por um departamento, o Coordenador é forçado a sair da sua zona de conforto, a sala de aula, é obrigado a aventurar-se pelos meandros da escola (CD1 e CD5). Vai, assim, conhecer as preocupações e dificuldades dos seus vários elementos (docentes, discentes e pessoal não docente), constrói a escola nas relações com os outros órgãos de gestão e com a comunidade. Adquire, pois, uma macro visão da escola. Como refere CD1, permitiu-lhe “[ter] conhecimento de mais e melhor como é que funciona isto da, da escola (...) ajudou-[o] a crescer e a compreender melhor o trabalho dos outros colegas”.

As figuras do Coordenador de Núcleo e do Coordenador de Departamento são, pois, percebidas como necessárias na vida da escola, atendendo aos espaços que criaram para si mesmas. A sua coexistência justifica-se, no entanto, sobretudo pela complementaridade e na medida em que conseguem colaborar e articular a sua actividade. Veremos, então no ponto seguinte, em que medida o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento articulam a sua acção.

4.3.2. Sobre a (des) articulação entre os dois órgãos

Com uma acção muito próxima, verificamos que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento, assim como os professores, apontam caminhos de articulação entre ambas as figuras, pois a actuação de ambos terá sempre o mesmo fim em vista: a melhoria da escola.

O 1.º ciclo apresenta características muito próprias, das quais já destacamos a dispersão espacial. Uma boa articulação entre os Coordenadores de Núcleo e o Coordenador de Departamento ganha, por isso, uma importância fundamental para que o Coordenador de Departamento possa conhecer melhor as especificidades de cada núcleo e, assim, encontrar formas mais eficazes para lidar com essas especificidades e promover o conhecimento de cada núcleo relativamente aos demais e a reflexão e procura conjunta de soluções para os problemas de cada um.

4.3.2.1. Dinâmicas de interacção e de trabalho

Em face da especial importância que assiste à articulação entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento, procurámos identificar em que moldes se desenvolvia esta articulação, atendendo ao modo como se encontravam e aos domínios onde concretizavam esta articulação.

A partir das entrevistas aos Coordenadores de Núcleo e aos Coordenadores de Departamento, ficámos a saber que a regularidade com que os Coordenadores se encontram está, normalmente, definida nos Regulamentos Internos das escolas ou nos Regimentos dos Departamentos do 1.º ciclo.

Estes encontros acontecem mensalmente ou por período lectivo e estão associados, na sua generalidade, às reuniões, quer de conselho pedagógico, como nas de departamento (CN2, CN6, CD7 e CN8), enquanto os Coordenadores de Núcleo integram também eles estes espaços. Apenas CN6 mencionou a existência de “ reuniões de coordenadores de núcleo que em princípio são uma vez por período lectivo”.

Destas afirmações se depreende que institucionalmente raramente estão previstos momentos destinados em exclusivo à articulação entre os dois Coordenadores, e, mesmo

aqueles momentos onde se encontram (Conselho Pedagógico e Departamento) não estão vocacionados para esta articulação.

A articulação entre os Coordenadores de Núcleo e os Coordenadores de Departamento tenderá a acontecer, sobretudo, no âmbito de encontros informais, fruto da iniciativa do Coordenador de Departamento (CD1, CD7, CD5, CN8, CD10, CN3 CN4). Este Coordenador desenvolve encontros, semanalmente ou diariamente, onde privilegiam o contacto directo com cada um dos Coordenadores de Núcleo, com vista a perceberem as dificuldades e receberem as sugestões que estes Coordenadores apresentam. Tal é extremamente necessário sobretudo se atendermos às dificuldades que a gestão das reuniões de departamento costuma reunir, dificultando uma discussão séria, como já foi analisado.

Para tal, beneficiam do facto de os dois Coordenadores desempenharem funções docentes no mesmo núcleo ou da proximidade geográfica entre as várias escolas, mas também, são fruto da simples necessidade que os Coordenadores de Departamento sentem de estabelecerem um contacto mais directo com o Coordenadores de Núcleo. É interessante, assim, a preocupação de alguns Coordenadores se dirigirem ao núcleo e de irem ao encontro do Coordenador de Núcleo:

Por telefone contacto muitas vezes. (...) há alturas em que é duas, três vezes por dia ... tem outras vezes que me desloco à hora de almoço porque é necessário falar pessoalmente ou no final do dia (CD10).

Finalmente, e sempre que se torna necessário ou existe alguma matéria urgente e que não pode aguardar pelas reuniões regimentadas (CD1, CN4 e CD7), os Coordenadores de Departamento recorrem ao uso de meios tecnológicos, em especial os contactos telefónicos e correio electrónico, como mecanismos para o envio de documentação e contactos de maior urgência.

Por estes dados verificamos que a articulação é fomentada sobretudo pelo Coordenador de Departamento. Cremos que tal é justificado pela natureza diversa e papéis que competem a cada um dos Coordenadores: assim, se ao Coordenador de Núcleo se exige uma actuação sobretudo a nível interno do núcleo, é o Coordenador de Departamento que fica responsável pela direcção em termos globais do 1.º ciclo, entrevedo as linhas

gerais de actuação deste nível de ensino. Também, a maior disponibilidade horária que estes Coordenadores têm torna-lhes mais fácil dirigirem-se aos Núcleos.

Por outro lado, o Coordenador de Núcleo não tem aqui um papel passivo, pois os Coordenadores de Departamento e de Núcleo tendem a reconhecer que os primeiros procuram levar ao Coordenador de Departamento novas sugestões e solicitam o seu auxílio nas questões que se lhes apresentam no quotidiano da coordenação do núcleo, o que nos permite entrever uma referência ao papel típico de um supervisor reflexivo:

sempre que eu tenho alguma dúvida à implementação da legislação ou qualquer coisa eu troco opiniões com, com a nossa coordenadora de departamento (CN8);

sempre que necessário e, e ... atendendo àquilo que [os Coordenadores de Núcleo] pedem (CD5).

A análise das representações dos Coordenadores entrevistados permitiu perceber, também, qual a dinâmica estabelecida entre os Coordenadores nesta articulação.

Assim, a articulação entre o Coordenador de Departamento e os Coordenadores de Núcleo, na generalidade dos casos, é entendida como a divisão de tarefas entre os Coordenadores (CD1, CN4, CD5, CN6, CN8, CN9 e CD10). A articulação nestes moldes permitia uma partilha das exigências, evitando sobrecarregar os Coordenadores, mas também contribuía para evitar a sobreposição de figuras:

sempre foi muito receptivo, sempre trabalha[ram] muito em apoio um ao outro (...) olhe va[i] trabalhar isso no departamento, o que é que [pode] fazer no núcleo, ou, ou o que é que [acha], isto fal[a] mais no núcleo ou fal[a] mais no departamento (CN4)

Este parece ser, também, um mecanismo para garantir o melhor funcionamento dos Departamentos, permitindo uma análise e discussão crítica sobre as várias problemáticas que são levadas a este órgão e, ainda, solucionar o problema da discussão em assembleia, que se pode tornar insatisfatória e morosa, dada a extensão dos Departamentos:

Trabalha[m] neles[documentos para avaliação] em conselho de núcleo e depois em reunião de departamento para entrar[em] em consenso a ver se está toda a gente de acordo e elaborar um documento definitivo sobre o...o tema em estudo (CN6).

Para além da divisão de tarefas e do trabalho de grupo, outros mecanismos foram utilizados, como salienta CD10, que “[adoptou] o sistema de fazer relatórios, notas informativas sobre o que se passa nos, nos Pedagógicos e [envia] por email para as escolas” onde os Coordenadores de Núcleo assumem depois a responsabilidade de divulgar estas informações nas reuniões de núcleo.

Por outro lado, esta interacção e colaboração entre Coordenadores vem beneficiar em muitos casos da relação pessoal que existe entre ambos, fruto do tempo de serviço que partilham em conjunto e da partilha do espaço lectivo, mas também de relações pessoais de amizade e familiares (CN3 e CN4).

Finalmente, esta articulação entre ambos os Coordenadores nasce também da necessidade que sentem de desenvolverem uma melhor representação do 1.º ciclo nos órgãos escolares, e, como tal, conseguir uma maior força reivindicativa dentro das estruturas escolares, isto é, “há um empenho de ver se [conseguem] aquilo que realmente [querem] e t[êm] direito” (CD7).

Os inquéritos também permitiram apreender as representações de 34 docentes sobre esta articulação entre o Coordenador de Núcleo e de Departamento. Para aqueles, a articulação deve atender à complementaridade que o Coordenador de Núcleo oferece ao Coordenador de Departamento, pois contribui com um olhar conhecedor sobre a realidade que este tem de investigar e intervir, o 1.º ciclo (20,59% de N):

o Coordenador de Núcleo, mais do que o Coordenador de Departamento, deve participar da avaliação dos docentes do seu Núcleo, uma vez que este é quem melhor conhece o trabalho de cada docente numa perspectiva de continuidade e abrangência que não acontece com o Coordenador do Departamento ou elemento do Conselho Executivo (Q51)

alguns dos problemas pedagógicos que existem seriam melhor resolvidos quando devidamente tratados, acompanhados por ambos os coordenadores (Q34).

Por outro lado, a colaboração contribui para o melhor acompanhamento dos professores, dos seus problemas e das suas necessidades (41,18% de N), em especial no que concerne à formação:

devia haver sintonia e cooperação na selecção da formação específica ao 1.º ciclo, que pudesse contribuir para a efectiva resolução dos problemas pedagógicos e disciplinares com que se deparam os professores neste nível de ensino (Q35).

É de salientar que esta articulação é associada por alguns professores com a melhoria da prática pedagógica, que atribuem ao amplo leque de actividades que os Coordenadores desenvolvem, assim como os contextos em que as desenvolvem (38,24% de N):

é importante resolver os problemas de ordem pedagógica uma vez que o principal objectivo é o sucesso escolar tendo a formação docente a mesma finalidade (Q101).

Procurando compreender em que áreas os professores identificam existir colaboração e articulação entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento, verificamos que, para os docentes, esta articulação ocorre a vários níveis, desde o acompanhamento de projectos educativos, a definição de prioridade para a formação docente à avaliação docente, acontecendo predominantemente a nível da resolução dos problemas pedagógicos das escolas e da observação e orientação das práticas pedagógicas. Residualmente, existe colaboração entre os dois Coordenadores a nível do desenvolvimento de actividades extracurriculares (ver Quadro XXXVIII).

Quadro XXXVIII – Representações dos professores sobre os domínios onde o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento colaboram /trabalham em conjunto ²

Domínios:	%	Moda
Avaliação docente	16,9	Resolução dos problemas pedagógicos das escolas
Observação e orientação das práticas pedagógicas	20,6	
Acompanhamento de projectos educativos	13,2	
Desenvolvimento de actividades extra-curriculares	3	
Definição de prioridades para a formação docente	14,9	
Resolução dos problemas pedagógicos das escolas	31,4	
Total	100	

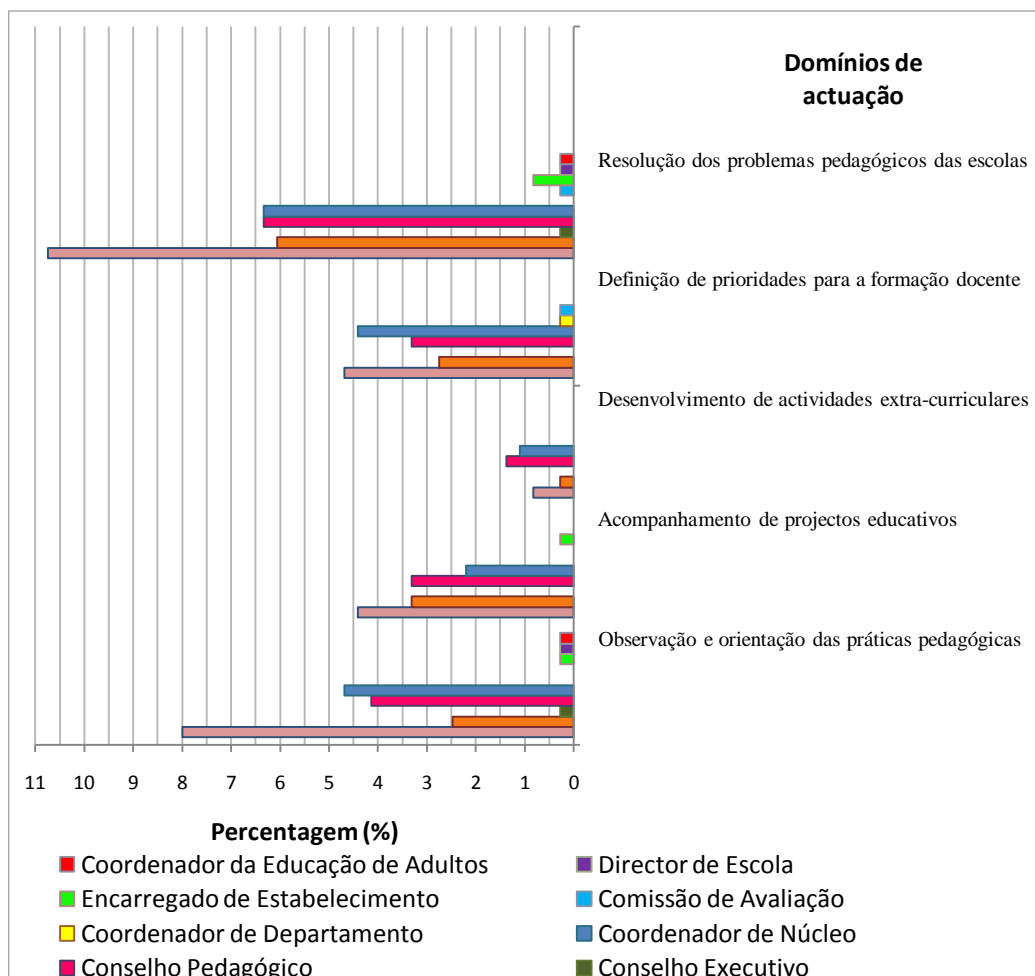
² Aqui, com a possibilidade de nomear quantas hipóteses consideravam correctas.

É interessante salientar que o teste Qui-quadrado permitiu identificar a existência de diferenças estatisticamente relevantes a 1% na percepção dos domínios em que se realiza a articulação entre os dois Coordenadores, atendendo ao facto de a amostra ter já desempenhado funções em órgãos de gestão da escola.

Assim, quem já foi Coordenador de Departamento apresentou uma actuação ao nível da definição de prioridades para a formação docente enquanto aqueles que já foram ou ainda são Coordenadores de Núcleo apresentam um leque mais variado de áreas onde desenvolvem esta colaboração, em especial no que respeita à resolução dos problemas pedagógicos das escolas (ver Gráfico 7)

Por outro lado, evidenciou-se o desfasamento entre aqueles que desempenham ou já desempenharam funções em órgãos de gestão e os restantes, pois estes últimos apresentam a tendência para indicar uma maior actuação colaborativa do que aquela que efectivamente acontece.

Gráfico 7 – Correlação entre os domínios onde colaboram o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento e a assunção de cargos em órgãos de gestão da escola



Porém, e se estes são aqueles domínios em que os docentes identificam existir colaboração e articulação, é também nestes domínios de resolução dos problemas pedagógicos das escolas e da definição de prioridades para a formação docente que identificam ser necessário reforçar e melhorar a interacção entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento. Tal volta a acontecer com o domínio relativo à avaliação docente (ver Quadro XXXIX).

Quadro XXXIX – Representações dos professores sobre os domínios onde o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento deveriam melhorar a sua colaboração/ trabalho em conjunto

Domínios:	%	Moda
Avaliação docente	12,8	Resolução dos problemas pedagógicos das escolas
Observação e orientação das práticas pedagógicas	6,8	
Acompanhamento de projectos educativos	6,8	
Desenvolvimento de actividades extra-curriculares	9,4	
Definição de prioridades para a formação docente	23,8	
Resolução dos problemas pedagógicos das escolas	40,4	
Total	100	

Assim, a colaboração existente nestes domínios não é suficiente ou não decorre nos moldes que os docentes consideram mais desejáveis. É de salientar que estas são as dimensões onde os docentes atribuíam uma responsabilidade partilhada a ambos os Coordenadores (ver Quadro XXXI), logo, pelos resultados do Quadro XXXVIII e do Quadro XXXIX, as expectativas dos docentes ainda não foram atingidas.

Por sua vez, e no confronto entre o Quadro XXXVIII e o Quadro XXXIX, a sua articulação no domínio da observação e orientação das práticas educativas, assim como no acompanhamento de projectos educativos parece que decorre de forma adequada às expectativas dos docentes ou, então, que não acontece, mas também os docentes não sentem necessidade ou não querem interacção a este nível.

Também, verificamos que a articulação relativa ao desenvolvimento de actividades extra-curriculares, uma colaboração que é pouco reconhecida pelos professores, é percebida como um possível domínio de actuação por estes (ver Quadro XXXVIII e XXXIX).

Tendo verificado que a articulação entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento não parece muito intensa e acontece sobretudo a um nível informal, ao nível de resolução de problemas da escola e da observação e orientação das práticas pedagógicas (curiosamente nunca referenciado pelos Coordenadores a propósito das suas práticas), procuraremos perceber as razões aduzidas pelos intervenientes para esta falta de articulação entre os Coordenadores e como procuram ultrapassar as dificuldades identificadas.

4.3.2.2. Dificuldades de articulação e estratégias de superação

A articulação entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento, como vimos, apresenta-se insuficiente não tendo, também amadurecido de forma a criar uma cultura colaborativa, onde se realize não apenas uma partilha de tarefas e sim uma actuação concertada, mediante uma estratégia a longo prazo de mudança e melhoria da prática escolar.

Para a articulação restrita entre os Coordenadores contribuem vários condicionalismos, de natureza intrínseca e extrínseca a estes órgãos, assinalados pelos docentes e pelos próprios Coordenadores.

No que concerne às condicionantes internas, foi identificado o pouco dinamismo do departamento, que reduz a sua abrangência em termos funcionais e reduz a componente de inovação que poderia introduzir nos ambientes escolares. Efectivamente, CN2 vem afirmar que “as [suas] reuniões de departamento [se] cingem muito às, à... à matéria, aos conteúdos curriculares que cada um está a dar, para [verem] em que ponto do programa vai cada professor e fica-se um bocadinho por aí”, o prejudica a discussão de outras temáticas e as trocas de experiências, algo que considera muito mais proveitoso.

Este pouco dinamismo, como vimos anteriormente, pode estar relacionado com as dificuldades que os Coordenadores de Departamento encontram na gestão deste grupo imenso e altamente heterogéneo. O facto de as reuniões de Departamento serem em muito esporádicas estará relacionado também com esta percepção de CN2.

Para obviar a esta situação, alguns Coordenadores (CN2 e CN11) sentem a necessidade de apostar na maior dinamização dos espaços de encontro entre

Coordenadores, também das próprias reuniões de departamento, incorporando novas temáticas que se encontram esquecidas, fugindo da mera articulação curricular para se embrenhar na melhoria das práticas pedagógicas, destacando CN11 a necessidade de “fazer mais reuniões e incentivar nessas reuniões reflexões e estudos que proporcione uma melhor qualidade das práticas educativas de todos os docentes”.

Todavia, os próprios Coordenadores de Departamento admitem que não desenvolvem todas as actividades que gostariam, pois têm em atenção a especial sobrecarga de solicitações do Coordenador de Núcleo. Como o Coordenador de Núcleo tem de conjugar a actividade docente com a coordenação do núcleo e a participação profícua no departamento, os Coordenadores de Departamento desistem de solicitar mais aos Coordenadores de Núcleo, mas também os Coordenadores de Núcleo se sentem incapazes de cederem mais do seu tempo e energia a outras actividades (CD5, CN6 e CD7), neste caso aos encontros com o Coordenador de Departamento:

se não, não se reúne[m] mais vezes é por falta de tempo porque elas têm uma sobrecarga, (...) pois para reunir o máximo então reúne-se sempre que é necessário, não sempre que acha[m] que devia[m]. (CD7)

Desta forma, a possibilidade de se atenuar a carga horária e lectiva dos Coordenadores é concebida como essencial para se criar espaços de encontro e reflexão (CD7 e CN12), pois “se elas [Coordenadores de Núcleo] tivessem disponibilidade, por exemplo de uma tarde ou coisa que saíssem ao meio dia, podia[m-se] reunir mais vezes para apreciar trabalhos”, como defende CD7.

O reforço da divisão de tarefas entre ambos os Coordenadores foi também enunciado como um mecanismo facilitador da articulação entre os Coordenadores, evitando que exista um sobrecarregar de tarefas que se tornam, até e muitas vezes, desnecessárias pela repetição de iniciativas (CD1). Seria, assim, um mecanismo para maximizar a eficiência das actuações dos dois Coordenadores.

Por último, criar relações de proximidade, através da preocupação em estabelecer um contacto directo com os Coordenadores de Núcleo e de criar espaços para este encontro, e mostrar-se disponível para ouvir os Coordenadores de Núcleo, possibilitaram que CD5 criasse espaços de colaboração com os Coordenadores de Núcleo da sua escola básica.

Este entrevistado, com uma iniciativa que mobilizou poucos recursos, apenas a criação de um correio electrónico e a disponibilidade do Coordenador de Departamento, conseguiu tanto a circulação de informação como a criação de um espaço de contacto directo com os Coordenadores, que se sentem à vontade para, através deste correio e não podendo encontrar pessoalmente o Coordenador de Departamento, colocar-lhe sugestões e dificuldades que percebam na sua actuação. São assim, “pequenas coisas, mas (...) que juntas tornam as pessoas também ligadas ao próprio departamento” (CD5).

Este mecanismo permitiu, assim, que as reuniões de departamento se direccionassem para outras actividades mais profícuas do ponto de vista da reflexão e tomada de decisões e iniciativas que não apenas a transmissão de informações, multiplicando um contacto que não espera pela realização das reuniões de Departamento para acontecer.

Também alguns docentes inquiridos (N = 12) salientam as várias dificuldades que percebem ao processo de articulação. Para estes, a imagem que lhes é transmitida é a de que não há articulação (75% de N) ou então é dificultada pela falta de tempo dos Coordenadores para se encontrarem (25% de N):

há pouca articulação, contudo é uma realidade o facto do tempo ser muito escasso, pois os docentes têm cada vez mais funções a seu cargo, sobretudo burocráticas (Q99).

A articulação entre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento é um processo essencial para o desenvolvimento das funções de cada um destes órgãos, mas também essencial para a consecução dos objectivos de qualidade que devem nortear a actuação destes dois órgãos. Assim, e apesar dos inúmeros constrangimentos a esta colaboração, verificamos o esforço e a iniciativa de alguns Coordenadores no sentido de encontrar formas facilitadoras da interacção e articulação com o outro Coordenador.

A figura do Coordenador de Núcleo e a figura do Coordenador de Departamento assumiram-se, ao longo dos dados analisados, como uma necessidade da escola actual, fruto das especiais funções que desempenham na escola.

Esta importância, é contudo, maximizada se optarem por uma actuação articulada, evitando, assim, as indesejáveis sobreposições entre órgãos. Para tal é essencial que ambos

os Coordenadores tenham a disponibilidade e as condições para conseguir tirar o máximo partido das várias potencialidades que estas figuras apresentam.

Os dados mostram estar ainda longínquo esse ideal. O impacto da sua acção é ainda restrito e a sua articulação ainda é diminuta.

Síntese

Neste capítulo procedemos à análise das representações dos Coordenadores e dos professores sobre estes dois órgãos, aferindo do modo como desenvolvem a sua actuação para melhor compreendermos que desafios se lhes colocam.

Em primeiro lugar, procurámos perceber em que moldes eram ou não concebidos estes órgãos como gestores e supervisores, tendo verificado que a prática atribui contornos muito diferentes daqueles que a lei estabelece.

Assim, o Coordenador de Departamento é representado como tendo funções ao nível da supervisão, mas na prática a sua actividade supervisiva tende a limitar-se a pequenos trabalhos de articulação curricular ou, até mesmo, à simples gestão do processo educativo, isto é, limita-se a uniformizar a leccionação nos vários núcleos em termos de conteúdos e avaliação. Aqui, este desaproveitamento do Departamento surgiu associado a vários constrangimentos, atinentes não só à organização do próprio departamento, mas também à novidade desta figura, que ainda se está a construir na prática escolar.

Já o Coordenador de Núcleo continua a ser um gestor da escola por excelência, garantindo o bom funcionamento desta. Todavia, na prática desenvolve actividades que se encontram muito próximas da actividade supervisiva, nomeadamente no acompanhamento dos docentes e das necessidades da escola, numa actuação informal. Esta actuação como supervisor, embora resulte da necessidade que os Coordenadores de Núcleo sentem na escola, representa contudo um avolumar de trabalho para o qual este Coordenador não tem os mecanismos para dar vazão, daí que, mesmo reconhecendo a importância desta actuação esteja muito limitado pelas exigências que a gestão escolar lhe impõe.

Com preocupações supervisivas, haveria que perceber se estes órgãos conseguiam distanciar-se da gestão corrente e assumir-se como verdadeiros líderes, isto é, dinamizadores da escola, com a capacidade de aprender as necessidades desta, mas

enquadrando qualquer solução num movimento colectivo e representado como uma convicção imanente aos vários elementos da escola. Todavia, percebemos que ambos os Coordenadores são hoje mais gestores correntes do que líderes, ainda que desponham alguns fenómenos de iniciativa e reflexão sobre a prática educativa.

Por último, e tendo verificado que estávamos perante órgãos com papéis muito próximos, questionámo-nos sobre a necessidade na vida escolar da existência e coexistência destes dois órgãos. Assim, e se havia uma tendência para afirmar uma actuação mais relevante do Coordenador de Núcleo, também a realidade apontou para a necessidade de articulação e colaboração entre ambos, pois só desta forma conseguiriam revelar-se como verdadeiros supervisores na escola, potenciando a inovação e a qualidade educativa.

Esta mesma relevância do Coordenador de Núcleo e Coordenador de Departamento foi aferida aquando do impacto que a actuação destes tinha na escola, contribuindo para a melhoria das práticas educativas, para um bom clima de trabalho onde existiam espaços de colaboração, mas também no desenvolvimento do indivíduo.

Em suma, ambos os Coordenadores têm ainda um longo percurso a percorrer até se afirmarem verdadeiramente e serem reconhecidos como figuras com um impacto superlativo ao nível das decisões pedagógicas e da melhoria da qualidade da escola.

Considerações Finais

1. Conclusões do estudo

O nosso trabalho desenvolveu-se em torno de três vectores que nos permitiriam, no seu conjunto, perceber melhor quem são os Coordenadores de Núcleo e de Departamento do 1.º ciclo na escola.

Assim, pela análise das representações dos próprios Coordenadores e dos docentes que com eles trabalham, procurámos perceber como eles apreendiam estes órgãos atendendo às suas funções e práticas, aos processos e dinâmicas de colaboração que desenvolviam entre si, e à relevância da sua actuação na vida escolar, em especial na melhoria da qualidade da escola. Estes múltiplos ângulos permitiriam conhecer qual a importância dos Coordenadores na escola, em especial enquanto supervisores da prática educativa.

Passaremos, então, a apresentar as conclusões que resultaram do nosso trabalho.

Em primeiro lugar, e no que concerne às representações dos papéis e funções destes órgãos na escola, estas são fortemente influenciadas pelas práticas que os Coordenadores desenvolvem, em especial no que ao Coordenador de Núcleo concerne, atribuindo-se-lhes papéis pedagógicos que institucionalmente este órgão não tem.

Assim, a prática leva à percepção do Coordenador de Núcleo como o responsável pela gestão da escola, em todas as suas vertentes, e com um papel relevante também em termos pedagógicos. Aqui desenvolve actuações informais ao nível da supervisão de novos docentes, da planificação de actividades e dinamização de actividades, solução de problemas disciplinares – esta sua preponderância na vida pedagógica do núcleo é mais evidente quanto menor o núcleo, e traduz-se também no fomento de práticas colaborativas entre os elementos do núcleo.

Efectivamente, se estes Coordenadores representam as actividades administrativo - burocráticas como aquelas que lhes ocupam mais tempo, atribuem, no entanto, maior importância às actividades no domínio pedagógico-curriculares.

Intrigante revelou-se o pouco desenvolvimento que a figura do Coordenador de Departamento, naturalmente vocacionado para a orientação da prática educativa, atingiu na prática escolar: se lhe atribuem uma actuação ao nível da orientação pedagógica da escola, os docentes admitem, contudo, que raramente recorrem a este Coordenador. Já os próprios

Coordenadores reconhecem algum desconforto com o papel que têm a desempenhar e assinalam uma actividade centrada, sobretudo, na articulação curricular entre núcleos, vocacionada mais para uma uniformização e acompanhamento da actividade pedagógica, do que verdadeira articulação.

Estas coordenadas da prática dos Coordenadores surgem fortemente modeladas pelo contexto em que se desenrola e constringida por inúmeras dificuldades, onde se destacam de forma uniforme e predominante a falta de tempo para a coordenação e a inexistência de suficientes momentos de encontro com os docentes. Por outro lado, a falta de formação e até o pouco apoio institucional foram condicionantes assinalados e que, atendendo à construção destas duas figuras como supervisores, assumiam particular relevância.

Por outro lado, se o percurso dos Coordenadores está repleto de dificuldades, tal não obsta a que os docentes e os Coordenadores reconheçam a importância destes dois órgãos na vida escolar, ainda que os docentes atribuam um papel mais destacado ao Coordenador de Núcleo, em virtude da especial relação de proximidade que com este estabelecem.

De salientar que esta preponderância na vida escolar fica associada sobretudo à colaboração entre ambos os Coordenadores, apontada como uma necessidade para a melhoria da qualidade da escola. Esta colaboração existe já em esboço nas escolas: os Coordenadores de Departamento reconhecem a proximidade dos Coordenadores de Núcleo aos contextos educativos como uma mais-valia à sua actuação a desenvolver na escola, enquanto os Coordenadores de Núcleo se apresentam como responsáveis pelo desenvolvimento das directrizes e das propostas do Coordenador de Departamento em cada núcleo.

Esta colaboração dá-se e dever-se-á dar na área da orientação da prática pedagógica, com vista à sua melhoria. Cumpre, aqui, identificar a percepção de que, no domínio da avaliação docente, deveriam os Coordenadores de Departamento ser auxiliados pelos Coordenadores de Núcleo, em virtude das especiais deficiências deste processo, a que não deixa de estar associada uma supervisão de índole mais controladora e inspectiva do que supervisiva e formativa.

Por outro lado, esta colaboração dever-se-ia estender às actividades pedagógicas voltadas para a sala de aula, nomeadamente no auxílio aos docentes na lide com os problemas e necessidades educativas dos seus alunos, no fomento de reflexões sobre a

prática docente e na introdução de novas metodologias e novas soluções pedagógicas para obviar às dificuldades que os docentes encontram na sua prática.

Encontramos, ainda, um perfil comum a estes dois Coordenadores, que se traduz na sua actuação enquanto motores da escola, os comandantes do barco como traduziu um dos entrevistados. Esta ideia dos Coordenadores como líderes, ainda que este não seja o termo expressamente referenciado, vai-se traduzir, no lado dos Coordenadores, na preocupação de adoptarem uma actuação democrática, quer na tomada de decisões quer no desenvolvimento da sua actividade, recorrendo, para tal, ao fomento do trabalho colaborativo e à divisão de tarefas.

Esta actuação repercute-se, também, na importância que a figura do Coordenador assume na definição de um clima de trabalho propício à troca de experiências e à introdução de iniciativas, estabelecendo redes de contacto com os docentes, essenciais para a circulação de informação e para se aproximar a actuação dos Coordenadores das reais necessidades da escola e dos docentes.

Encontramos, pois, uma actuação supervisiva dos Coordenadores na vida escolar, ainda que definida por dinâmicas de superficialidade e informalidade. Todavia, e em face da importância reconhecida por docentes e coordenações ao papel que estes podem desenvolver na melhoria da prática educativa, nomeadamente através de actuações de reflexão, orientação e acompanhamento dos docentes, revela-se necessário encontrar os espaços e a formalização desta actividade: exigindo formação a quem exerce estes cargos, contribuindo com uma organização do tempo lectivo que crie oportunidades de encontro, reduzindo a actividade burocrática que está legalmente entregue aos Coordenadores, conseguir-se-ia dignificar esta prática.

Os Coordenadores são, assim, supervisores informais, que anseiam pela dignificação e reconhecimento desta sua dimensão, com vista a obviar à desconfiança que o processo supervisivo ainda suscita entre alguns docentes, mas também ao correcto desenvolvimento desta actividade como um processo crítico na melhoria das aprendizagens e da qualidade da escola. Implica, assim, criar dinâmicas e culturas de relação entre os Coordenadores e entre os Coordenadores e os docentes, e entre os próprios docentes – importa cultivar a prática da supervisão e da reflexão sobre a actividade docente e a escola.

Podemos, pois, concluir que a figura do Coordenador de Departamento veio suprir, formalmente, uma necessidade sentida pela maioria dos docentes em termos de alguém que

acompanhe as suas práticas ao nível da escola e que os apoie nas decisões pedagógicas. Já o Coordenador de Núcleo, ao possuir uma visão microscópica da escola, das suas necessidades e dos seus problemas, é um parceiro essencial ao processo de pensar a escola e os problemas dentro desta, com vista a encontrar as melhores soluções para cada realidade. Como tal, estes dois Coordenadores, para serem verdadeiros supervisores, necessitam de criar reais dinâmicas de colaboração e articulação na sua actividade, a par de um investimento organizacional no desenvolvimento do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo e do Coordenador de Núcleo como supervisores pedagógicos.

2. Limitações e implicações do estudo

Este trabalho de investigação, pela metodologia adoptada e pelo âmbito em que se desenvolveu, não pretendeu generalizar os resultados obtidos, mas sim contribuir para um melhor conhecimento destas duas figuras, entendidas como gestores intermédios, mas também, e sobretudo, supervisores da realidade educativa.

Os resultados apresentados foram afectados por condicionalismos de ordem vária, no contexto dos quais deve ser entendido o presente estudo. Assim, a nossa falta de experiência enquanto investigadora, a par da necessária conjugação da actividade de investigação com as restantes obrigações profissionais e pessoais que nos incumbem foram um dos principais entraves ao bom andamento do presente trabalho.

O factor tempo repercutiu-se, igualmente, na aplicação de um número limitado de entrevistas aos Coordenadores de Núcleo e Departamento, mas também na decisão de não entrevistarmos outros órgãos.

A escassez de bibliografia em português sobre a figura dos Coordenadores de Núcleo em geral, e sobre as representações da gestão intermédia no plano da supervisão pedagógica, importou também uma relevante limitação no aprofundamento teórico deste estudo, uma vez que a investigadora não se sente à vontade na língua inglesa.

Contudo, apesar destes múltiplos constrangimentos e se encontramos uma investigação menos profunda do que a desejada, esta será ainda assim relevante para o estudo da vida escolar.

Estes mesmos constrangimentos abrem, pois, novos percursos de análise, reflexão e discussão sobre a realidade do 1.º ciclo. Cumpre, aqui, destacar o interesse em se proceder a futuras análises que aferissem da evolução do papel do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo, das efectivas actuações dos Coordenadores no processo avaliativo, mas também sobre as implicações da supervisão na avaliação docente, uma dimensão que suscitava várias preocupações entre os nossos inquiridos e que não pudemos aprofundar adequadamente, atendendo ao escopo do nosso estudo.

Outra perspectiva interessante passaria pela inclusão de outros órgãos na análise das representações dos Coordenadores e do seu papel, como os Presidentes dos Conselhos Executivos, que poderiam contribuir com outro olhar institucional sobre as duas figuras, ou os Coordenadores de Departamento dos outros ciclos de ensino, para aferir das semelhanças e diferenças a nível das dinâmicas de trabalho e relação que estabelecem.

É ainda essencial destacar a importância que esta investigação comportou para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, quer pelo agregar de novos conhecimentos, fruto das várias leituras e pesquisas que efectuámos, mas também pelos contactos directos com os participantes neste estudo. Encontramos, pois, novas formas de apreender a realidade e o estímulo a um conjunto múltiplo de reflexões.

Com este estudo pode surgir um novo estudo.

Bibliografia

Bibliografia

A

- Afonso, N.** (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C.** (2003). *Auto-avaliação de escolas* (1.^a ed.). Porto: ASA.
- Alarcão, I.** (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.). *Supervisão pedagógica – princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus.
- 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*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J.** (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2.^a ed. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D.** (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

B

- Bardin, L.** (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J.** (Granada 18,19 y 20 de diciembre del año 2000). El análisis de las Instituciones Educativas en Portugal: Principales tendencias y líneas de investigación. In *VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. V Jornadas Andaluza sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (Documento Policopiado).
- Barroso, J.** (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J.** (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva (Trabalho original em inglês publicado em 1993).

- Bennett, N.** (1995). *Managing Professional teachers: middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A.** (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. Sarmento (Org.). *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. (1.^a ed.). Porto: ASA.
- Bolívar, A.** (2003). *Como melhorar as escolas*. (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Bosker, R. & Scheerens, R.** (1995). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*. (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Brunet, L.** (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*. (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

C

- Cabral, I.** (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Dissertação de Mestrado).
- Canário, R.** (1995). Estabelecimento de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (2.^aed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Carneiro, A.** (2006). *Supervisão Escolar e Gestão Intermédia – um estudo sobre as percepções dos Coordenadores de Departamento Curricular*. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado).
- Carmo, H. & Ferreira, M.** (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cosme, A.**(2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.
- Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. & Sousa, L.**(2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

D

- Delgado, J. & Martins, E.** (Coord.) (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas, 1974-1999: Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.

Dutercq, Y. (2000). Será a escola o futuro do sistema educativo? Uma análise política do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. In M. Sarmiento (Org.). *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. (1.ª ed.). Porto: ASA.

F

Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (Coord). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & Fernando Ferreira. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

Fortin, M. F., Côté., & Vissandjée, B. (1999). As etapas do processo de investigação. In M. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lourdes: Lusociência.

Fortin, M. F., Grenier, R. & Nadeau, M. (1999). Métodos de colheita de dados. In M. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lourdes: Lusociência.

Fullan, M.(2003). *Liderar numa cultura de mudança*. (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.

G

Garmston, R.; Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas S. A.

Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores* (1.ª ed.). Porto: ASA.

- Glatter, R.** (1995). A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (2.^aed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, D.** (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, M.** (2002). *O exercício da supervisão nas estruturas de gestão intermédia: departamentos curriculares de línguas do ensino secundário*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Good, T. & Weinstein, R.** (1995). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (2.^aed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Greenfield Jr., W.** (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In M. Sarmiento (Org.). *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. (1.^a ed.). Porto: ASA.
- Guerra, M.** (2002). *Entre Bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

H

- 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*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M.** (1992). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Hutmacher, W.** (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (2.^aed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

L

- Lampreia, L.** (1997). *Contributos para uma nova Cultura da Gestão Pública*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Secretariado para a Modernização Administrativa.
- Leal, S.M.** (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Lemos, J. & Silveira, T.** (2003). *Autonomia e gestão das escolas*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Lima, J.** (2000). Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino. In *IV Congresso Português de Sociologia* (Documento policopiado).
- Lima, J.** (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L.** (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. (2.^a ed.) Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga.
- Llavador, F. & Alonso, A.** (2001). *Desenhar a coerência escolar. Bases para o projecto curricular de escola e de turma* (1.^a ed.). Porto: ASA.

M

- Marques, R.**(2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. (1.^aed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, C.** (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, M.** (2009). *A liderança do Coordenador de Núcleo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (Dissertação de Mestrado).
- Morgado, J.**(2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os Professores*. (1.^aed.) Lisboa: Editorial Presença.

N

- Neves, J.**(2001). Clima e cultura organizacional. In J. M. C. Ferreira & A. Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Nóvoa, A.** (1995). Nota de apresentação. In A. Nóvoa (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. (2.^aed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

O

- Oliveira, M.** (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. In M. Cró, *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*. 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*. Porto: Porto Editora.

P

Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual do director de turma – contexto, relações, roteiros* (2.^a ed.). Porto: ASA.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinheiro, M. (2008). *O perfil do gestor escolar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Dissertação de Mestrado).

Pires, E. (1989). *O Ensino Básico em Portugal* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva (Trabalho original em francês publicado em 1995).

R

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

S

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho – Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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*. Porto: Porto Editora.

Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores – teorias, modelos e evidências* (1.^a ed.). Porto: ASA.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente – Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

V

Vala, J. (2001). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Ed.) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar – da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Z

Zenhas, A. (2006). *O papel do Director de Turma na colaboração escola - família*. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada:

Legislação Nacional:

Despacho nº 68/74, de 18 de Outubro – Regime de gestão das escolas.

Despacho nº 40/75, de 8 de Novembro – Aprova o regime de gestão das escolas primárias.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Despacho nº 134/77, de 20 de Outubro – Altera o Despacho nº 40/75, de 8 de Novembro.

Despacho nº 139/77, de 4 de Novembro – Altera o Despacho nº 40/75, de 8 de Novembro.

Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de Julho – Reestrutura as Direcções de Distrito Escolar e as Delegações Escolares.

Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de Setembro – Transfere para os municípios competências em matéria de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares.

Decreto-Lei nº 399-A/84, de 28 de Dezembro – Transfere para os municípios competências em matéria de acção social no domínio dos refeitórios, de alojamento em agregado familiar e de auxílios económicos.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

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.

Despacho nº 27/ ME/ 93, de 1 de Março – Define a organização dos departamentos curriculares das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho nº 115/ME/93, de 1 de Junho – Regulamenta as reduções da componente lectiva para os membros os órgãos e estruturas de orientação educativa, das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril – Aprova o regime jurídico da formação especializada de professores

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas.

Lei nº 24/99, de 22 de Abril – Altera o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente).

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.

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).

Legislação Regional:

Decreto Regulamentar Regional n.º 29/79/A, de 26 de Dezembro – Define as direcções escolares como serviços externos da Secretaria Regional da Educação e Cultura.

Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A, de 21 de Maio – Adapta à Região Autónoma dos Açores o Decreto-Lei n.º 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 n.º 26/2002/A, de 11 de Setembro – Estabelece o regime de exercício de funções nas estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo.

Decreto Legislativo Regional n.º 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 n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro – Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de Junho.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto – Revoga o Decreto Legislativo Regional n.º 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).

Anexos

**Anexo 1 – Guião da entrevista aos
Coordenadores (Núcleo e Departamento)**

Entrevista aos Coordenadores (Núcleo e Departamento)

Data da entrevista: ____/____/____

Entrevista n.º _____

Dados de caracterização

Sexo _____

Idade _____

Vínculo Profissional _____

Tempo de serviço _____

Habilitações Académicas: Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento **Perguntas**

1. É a primeira vez que é Coordenador(a) de Núcleo/Departamento?
 - 1.1. Se não, quando e onde exerceu o cargo?
2. Na sua opinião, por que o(a) elegeram?
3. Do ponto de vista legal, quais são as suas competências como Coordenador(a) de Núcleo/Departamento?
4. Fale-me agora das actividades que desenvolve enquanto Coordenador(a) de Núcleo/Departamento.
5. Das actividades que desenvolve como Coordenador(a) de Núcleo/Departamento quais as que lhe ocupam mais tempo?
 - 5.1. Quais as que considera mais importantes? Porquê?
 - 5.2. O que pensa sobre a nova função de observador/avaliador?
6. O que lhe dá mais satisfação no desempenho das suas funções?
7. Tem sentido dificuldades /constrangimentos no exercício desse cargo?
 - 7.1. Se sim, quais?
 - 7.2. Como tem procurado ultrapassá-las (os)?
8. Tem formação para o exercício do cargo?
 - 8.1. Se sim, qual?
 - 8.2. Se não, sente que precisa de formação nesta área?
 - 8.3. Que tipo de formação considera importante?
9. Como avalia o impacto do exercício desse cargo no seu crescimento profissional?
 - 9.1. E no seu desenvolvimento/crescimento pessoal?

10. Na sua opinião, o que pode melhorar na sua actuação enquanto Coordenador(a) de Núcleo/Departamento?

11. Como caracteriza a relação que tem com os professores do seu núcleo/do seu departamento?

12. Fale-me do actual ambiente de trabalho no seu núcleo/departamento.

12.1. Na sua opinião, a que se deve esse ambiente?

12.2. Em que medida a sua acção contribui para esse ambiente?

13. Na sua opinião, a acção do(a) Coordenador(a) de Núcleo/Departamento é importante para a melhoria das práticas educativas?

13.1. Se sim, em que medida?

14. Na sua opinião, o papel do(a) Coordenador(a) de Núcleo/Departamento pode ser melhorado?

14.1. Se sim, o que pode ser feito nesse sentido?

15. Tem contactado com o (s) Coordenador (es) de Núcleo/ de Departamento?

15.1. Se sim, com que frequência?

15.2. Pode dar-me alguns exemplos de contactos que tenha estabelecido?

16. Como caracteriza a sua interacção/colaboração com o(a) Coordenador(a) de Núcleo/ Departamento?

16.1. Na sua opinião, essa interacção/colaboração pode melhorar?

16.2. O que se pode fazer a esse respeito?

17. Tem conhecimento das atribuições/responsabilidades do Coordenador de Núcleo/ de Departamento?

17.1. Se sim, encontra diferenças nas atribuições dos dois coordenadores? Quais?

18. Qual a sua opinião relativamente à existência dessas duas figuras?

19. Se tivesse de aconselhar um colega que fosse iniciar agora as funções de Coordenador(a) de Núcleo/ de Departamento, que conselhos daria?

**Anexo 2 – Inquérito por questionário aos
docentes do 1.º ciclo**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Questionário

Cara(o) Colega

Este questionário insere-se numa investigação sobre o **Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico**.

O preenchimento do questionário consiste em assinalar com um X as respostas às diversas questões colocadas, consoante a sua opinião, ou em ordenar as questões apresentadas de acordo com o grau de importância que lhes atribui.

Salientamos ainda que, este inquérito obedece a critérios de confidencialidade e anonimato e os seus dados serão exclusivamente utilizados para fins científicos.

A sua colaboração e sinceridade no preenchimento do mesmo é de primordial importância para a qualidade deste trabalho, tendo em conta a sua relevância para a compreensão e reflexão sobre estas duas figuras.

Agradecemos que façam todas as sugestões de alteração que considerem convenientes, quer na clarificação das questões, quer na inclusão de outras que considerem pertinentes.

Certos do valor e contributo que terão as vossas informações para a realização deste trabalho agradecemos a vossa colaboração.

Fátima Melo

I Parte – Dados Pessoais e profissionais

Por favor, assinale com um X a(s) resposta(s) que correspondem à sua situação

1 – Idade

- | | | |
|----|--------------------|--------------------------|
| a) | Menos de 31 anos | <input type="checkbox"/> |
| b) | Entre 31 e 45 anos | <input type="checkbox"/> |
| c) | Entre 46 e 60 anos | <input type="checkbox"/> |
| d) | Mais de 60 anos | <input type="checkbox"/> |

2 – Sexo

- a) Feminino b) Masculino

3 – Habilitações académicas

- | | | |
|----|---------------|--------------------------|
| a) | Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| b) | Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| c) | Pós-graduação | <input type="checkbox"/> |
| d) | Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| e) | Doutoramento | <input type="checkbox"/> |

4 – Tempo de serviço docente até 31/08/2009

- | | | |
|----|--------------------|--------------------------|
| a) | Entre 1 e 3 anos | <input type="checkbox"/> |
| b) | Entre 4 e 6 anos | <input type="checkbox"/> |
| c) | Entre 7 e 18 anos | <input type="checkbox"/> |
| d) | Entre 19 e 30 anos | <input type="checkbox"/> |
| e) | Mais de 30 anos | <input type="checkbox"/> |

5 – Situação profissional

- | | | |
|----|---|--------------------------|
| a) | Professor(a) do quadro de escola | <input type="checkbox"/> |
| b) | Professor(a) do quadro de zona pedagógica | <input type="checkbox"/> |
| c) | Professor(a) contratado | <input type="checkbox"/> |

6 – Assinale os órgãos de gestão da escola no âmbito dos quais assume ou já assumiu funções

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| a) | Assembleia de Escola | <input type="checkbox"/> |
| b) | Conselho Executivo | <input type="checkbox"/> |
| c) | Conselho Pedagógico | <input type="checkbox"/> |
| d) | Coordenador de Núcleo | <input type="checkbox"/> |
| e) | Coordenador de Departamento | <input type="checkbox"/> |
| g) | Outro: _____ | <input type="checkbox"/> |
| f) | Nunca assumi funções em órgãos de gestão | <input type="checkbox"/> |

II Parte

1. Numere, por ordem de preferência, as razões que o levam a eleger o Coordenador de Núcleo (C.N.) e o Coordenador de Departamento (C.D.). <i>(Numere as alíneas de 1 a 8, sendo 1 a mais importante. Nunca repita o mesmo valor)</i>		C.N.	C.D.
a)	Ter experiência como Coordenador		
b)	Ter espírito de liderança		
c)	Estar disponível para o exercício do cargo		
d)	Demonstrar interesse pela gestão escolar		
e)	Ter um bom relacionamento com os colegas		
f)	Ser dinâmico e empreendedor		
g)	Ter mais tempo de serviço		
h)	Ter formação adequada		

2. Das atribuições abaixo enunciadas, assinale, com um X, aquelas que, na sua opinião, são do Coordenador de Núcleo e/ou do Coordenador de Departamento.		C.N.	C.D.
a)	Defender os interesses/as opiniões dos pares nos órgãos próprios		
b)	Promover/garantir a articulação entre os departamentos curriculares		
c)	Cumprir e fazer cumprir as deliberações dos órgãos de administração e gestão		
d)	Promover o debate entre os docentes sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar		
e)	Propor a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens		
f)	Promover a participação dos pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade local na realização de actividades educativas		
g)	Propor a adopção de medidas destinadas a prevenir o abandono escolar		
h)	Elaborar propostas de adequação curricular em função das necessidades dos alunos		
i)	Coordenar o processo de definição de critérios de avaliação dos alunos		
j)	Promover a divulgação e troca de informação sobre assuntos de interesse da unidade orgânica		
k)	Fazer o levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não docente		
l)	Promover conferências, palestras, debates e outras actividades de enriquecimento curricular		
m)	Elaborar documentos de apoio ao processo educativo (grelhas de avaliação, planos individuais, planos de actividades...)		
n)	Saber escutar a opinião dos colegas		
o)	Dar orientações claras acerca do funcionamento da escola		
p)	Colaborar na procura de soluções para os problemas da comunidade escolar		
q)	Desafiar os colegas a desenvolverem projectos com vista à melhoria da qualidade educativa da escola		
r)	Apoiar e orientar os docentes em período probatório		
s)	Observar as aulas para efeitos de avaliação de desempenho		
t)	Outra. Qual? _____		

3. Para si, o Coordenador de Núcleo / o Coordenador de Departamento deve ser acima de tudo um... (Assinale, <u>com um X</u>, apenas <u>uma</u> das alíneas em cada coluna).		C.N.	C.D.
a)	orientador pedagógico		
b)	dinamizador da escola		
c)	gestor de conflitos		
d)	ombro amigo		
e)	avaliador		
f)	líder		
g)	interlocutor entre os professores e os órgãos pedagógicos e executivos		
h)	gestor administrativo		

3.1. Justifique a sua escolha

4. Dos adjectivos abaixo apresentados, escolha aquele que melhor define o seu Coordenador de Núcleo e o seu Coordenador de Departamento. (Assinale, <u>com um X</u>, apenas <u>uma</u> das alíneas em cada coluna).		C.N.	C.D.
a)	Organizado		
b)	Responsável		
c)	Inflexível		
d)	Empreendedor		
e)	Apático		
f)	Desinteressado		
g)	Inseguro		
h)	Determinado		
i)	Outro. Qual? _____		

4.1. Justifique a sua escolha

5. Dos adjectivos abaixo apresentados, escolha aquele que melhor caracteriza o ambiente de trabalho na sua escola e no seu Departamento Curricular. <i>(Assinale, com um X, apenas uma das alíneas em cada coluna).</i>		Na sua escola	No seu Dpt. C.
a)	Acolhedor		
b)	Eficiente		
c)	Conflituoso		
d)	Constrangedor		
e)	Dinâmico		
f)	Monótono		
g)	Intimidatório		
h)	Entusiasmante		
i)	Outro. Qual? _____		

5.1. Justifique a sua escolha

6. Com que frequência recorre ao Coordenador de Núcleo para... <i>(Assinale, com um X, a resposta adequada a cada alínea).</i>		Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
a)	propor a aquisição de recursos/materiais				
b)	pedir esclarecimento acerca de determinados conceitos/conteúdos				
c)	pedir sugestões de actividades/ estratégias pedagógicas				
d)	pedir esclarecimentos acerca da legislação em vigor				
e)	dar sugestões acerca do funcionamento da escola				
f)	pedir opinião acerca da planificação da actividade lectiva				
g)	pedir apoio na gestão de problemas de natureza disciplinar				
h)	sugerir a realização de actividades de enriquecimento curricular				
i)	solicitar apoio na dinamização de reuniões de pais/encarregados de educação				
j)	sugerir a intervenção de determinadas entidades (Núcleo de Educação Especial, Serviços de Psicologia, Assistente Social,...)				
k)	pedir ajuda na concepção de materiais pedagógicos				
l)	Outro. Qual? _____				

7. Com que frequência recorre ao Coordenador de Departamento para... <i>(Assinale, com um X, a resposta adequada a cada alínea).</i>		Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
a)	propor a aquisição de recursos/materiais				
b)	pedir esclarecimento acerca de determinados conceitos/conteúdos				
c)	pedir sugestões de actividades/ estratégias pedagógicas				
d)	pedir esclarecimentos acerca da legislação em vigor				
e)	dar sugestões acerca do funcionamento da escola				
f)	pedir opinião acerca da planificação da actividade lectiva				
g)	pedir apoio na gestão de problemas de natureza disciplinar				
h)	sugerir a realização de actividades de enriquecimento curricular				
i)	solicitar apoio na dinamização de reuniões de pais/encarregados de educação				
j)	sugerir a intervenção de determinadas entidades (Núcleo de Educação Especial, Serviços de Psicologia, Assistente Social,...)				
k)	pedir ajuda na concepção de materiais pedagógicos				
l)	Outro. Qual? _____				

8. Na sua opinião, o que pode contribuir para a melhoria do desempenho dos Coordenadores? <i>(Numere as alíneas de 1 a 7, sendo 1 a mais importante. Nunca repita o mesmo valor).</i>		C.N.	C.D.
a)	Ter redução da componente lectiva		
b)	Ser coadjuvado no exercício das suas funções		
c)	Ter formação específica na área		
d)	Ter conhecimento aprofundado das suas funções		
e)	Articular-se/colaborar com o outro Coordenador		
f)	Ter o apoio/confiança do órgão executivo		
g)	Ter maior autonomia no exercício das suas funções		
h)	Outro. Qual? _____		

9. Na sua opinião, em que domínios os Coordenadores de Núcleo e de Departamento da sua escola se articulam/trabalham em conjunto? <i>(Assinale com um X a(s) resposta (s) adequada(s)).</i>		
a)	Avaliação docente	
b)	Observação e orientação das práticas pedagógicas dos docentes	
c)	Acompanhamento de projectos educativos	
d)	Desenvolvimento de actividades extra-curriculares	
e)	Definição de prioridades para a formação docente	
f)	Resolução dos problemas pedagógicos das escolas	
g)	Outro. Qual? _____	

10. Em que domínios considera fundamental que os Coordenadores de Núcleo e de Departamento da sua escola melhorem a sua articulação? (Assinale, com um X, apenas duas das alíneas).		
a)	Avaliação docente	<input type="checkbox"/>
b)	Observação e orientação das práticas pedagógicas dos docentes	<input type="checkbox"/>
c)	Acompanhamento de projectos educativos	<input type="checkbox"/>
d)	Desenvolvimento de actividades extra-curriculares	<input type="checkbox"/>
e)	Definição de prioridades para a formação docente	<input type="checkbox"/>
f)	Resolução dos problemas pedagógicos das escolas	<input type="checkbox"/>
g)	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

10.1. Justifique as suas escolhas

11. Com qual dos Coordenadores tem uma relação de maior proximidade? (Assinale, com um X, apenas uma das alíneas).		
a)	Coordenador de Núcleo	<input type="checkbox"/>
b)	Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
c)	Ambos	<input type="checkbox"/>

11.1. Justifique a sua escolha

12. Na sua opinião, que Coordenador considera ter uma função mais relevante? (Assinale, com um X, apenas uma das alíneas).		
a)	Coordenador de Núcleo	<input type="checkbox"/>
b)	Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
c)	Ambos	<input type="checkbox"/>

12.1. Justifique a sua escolha

13. Se desejar registar algum comentário relativamente à problemática em análise, pode fazê-lo agora.

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3 – Protocolo Ético

Protocolo Ético de Investigação

Este protocolo estabelece as condições de participação da(o) entrevistada(o) num projecto de investigação que visa compreender e caracterizar as funções e a acção dos Coordenadores de Núcleo e do Coordenadores de Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, bem como as dinâmicas de interacção desenvolvidas entre aqueles.

O estudo é da responsabilidade da aluna do 2.º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade dos Açores, Maria de Fátima Miranda Melo, sendo orientado pela Prof.^a Doutora Susana Mira Leal, docente do Departamento de Ciências da Educação daquela Universidade.

Com a assinatura do presente protocolo, investigadora e entrevistada(o) acordam o seguinte:

1. a participação na entrevista é voluntária, podendo a(o) entrevistada(o) recusar responder a qualquer questão formulada ou a qualquer momento suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
2. a entrevista será realizada no local e hora acordados com a(o) entrevistada(o), tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo da entrevista será submetido a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso da(o) entrevistada(o), podendo ser facultada àquela(e) a cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. a(o) entrevistada(o) poderá requerer à investigadora uma transcrição integral da sua entrevista, e nela proceder a eventuais supressões ou clarificações;
5. o conteúdo da entrevista será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado para os fins investigativos enunciados e para efeitos de divulgação científica;
6. o conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da(o) entrevistada(o).

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a(o) entrevistada(o) relativamente aos temas e condições nela definidas.

Ponta Delgada, _____ de _____ de 2010

A investigadora

A(O) entrevistada(o)

**Anexo 4 – Pedido de Autorização aos
Conselhos Executivos**

Exmo. Senhor Presidente do Conselho
Executivo da Escola Básica Integrada
de....

Assunto: Pedido de colaboração no estudo “**Coordenador de Núcleo e Coordenador de Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico**”.

Maria de Fátima Miranda Melo, aluna do 2.º ano do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica – Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. se digne colaborar na recolha de dados imprescindíveis à realização do estudo mencionado em epígrafe, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, do Departamento de Ciências da Educação da referida Universidade.

Nesse sentido, vimos solicitar a autorização de V. Exa. para a realização de inquéritos por entrevista (guião em anexo) a Coordenadores de Núcleo e de Departamento, bem como de inquéritos por questionário a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Antecipadamente garantimos a V. Exa. a salvaguarda dos procedimentos éticos e científicos subjacentes ao processo investigativo.

Agradecendo antecipadamente a atenção que o assunto vos possa merecer, aguardamos uma resposta.

Com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, ____ de Janeiro de 2010

A Professora

Maria de Fátima Miranda Melo

Contactos:

Email:

Tel.: