

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Instituto de Estudos Avançados

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

PROJECTO II

(VOLUME I)

**“O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO COMO PROMOTOR DO
TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PARES” (ESTUDO DE CASO)**

MARIA JOÃO CARRAMONA SALTÃO

MESTRADO NA ÁREA CIENTÍFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: GESTÃO, AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO

ESCOLAR

Unidade Curricular: PROJECTO II

LEIRIA 2011

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Instituto de Estudos Avançados

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

PROJECTO II

(VOLUME I)

**“O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO COMO PROMOTOR DO
TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PARES” (ESTUDO DE CASO)**

MARIA JOÃO CARRAMONA SALTÃO

MESTRADO NA ÁREA CIENTÍFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: GESTÃO, AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO
ESCOLAR

Unidade Curricular: PROJECTO II

Docente Orientadora: Professora Doutora Maria Antónia Barreto

LEIRIA 2011

Agradecimentos

A realização deste trabalho só se tornou possível dada a colaboração e contributo de algumas pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

À minha família, pela compreensão e incentivo prestado.

Aos colegas dos departamentos curriculares, pela sua disponibilidade e colaboração, sem os quais não teria sido possível realizar este estudo.

A todos os professores que, através do seu contributo, ao longo do curso, me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente.

Em especial, à Professora Doutora Maria Antónia Barreto, pelo apoio e pelos conselhos científicos que prestou, e, nos momentos mais oportunos, me auxiliou a desbravar caminhos nas sessões individuais.

Resumo

No âmbito do actual paradigma organizacional de escola, valoriza-se no professor a colegialidade, a participação e a colaboração entre os seus pares. Cabe-lhe, a ele, partilhar, agir, enfrentar novos desafios, dando lugar a uma nova dinâmica, a um desenvolvimento qualitativo dentro da organização escolar. Em face deste enquadramento, os cargos de gestão intermédia assumem especial relevo. Os que desempenham esses cargos, ao assumirem-se como líderes, podem ser os promotores de mudança, tendo como finalidade o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar.

Propusemo-nos estudar, particularmente o papel do coordenador do departamento curricular a quem compete o exercício do cargo de supervisor, o qual deve ser promotor da melhoria e qualidade das práticas educativas pela dinamização do trabalho colaborativo entre os professores, visando o sucesso educativo. Neste âmbito, pretendemos, perceber qual a percepção dos coordenadores face ao trabalho entre pares e, na sua opinião, quais os factores inibidores de um trabalho desta natureza.

Adoptámos uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, centrada num estudo de caso. Elaborou-se um guião de entrevista para aplicar aos coordenadores de departamento curricular numa escola do ensino básico com ensino secundário, onde exercemos a nossa actividade profissional.

Fizemos uma análise dos resultados obtidos face ao trabalho colaborativo. Entre as conclusões do nosso estudo, apontamos para a necessidade de reestruturar as formas de trabalho em alguns departamentos, que julgamos ser indispensáveis ao envolvimento dos docentes em processos de articulação e reflexão. O défice de conhecimento de alguns documentos estruturantes pode constituir outro dos constrangimentos ao trabalho de equipa, pelo que apontamos para a necessidade de estes serem objecto de maior divulgação / discussão no próprio departamento. A dinâmica desse trabalho depende essencialmente do líder.

Consideramos que, com este estudo de caso, ao ter diagnosticado os pontos fracos sobre o trabalho colaborativo dos departamentos, o mesmo possa contribuir para um melhor funcionamento dos departamentos

curriculares e tornar-se útil ao próprio desenvolvimento da nossa organização escolar.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, liderança intermédia, supervisão, desenvolvimento profissional.

Abstract

Concerning the school model of today based on new organizational principles, collegiality is valued as well as the teacher's participation and collaboration among colleagues. It is due to him/her to share, to act and to face new challenges, emphasizing a new dynamic and a new qualified development in the school organization. Based on the new responsibilities, the intermediate leadership acquires a special relevance. Those, who are in charge of these functions, assuming themselves as leaders, are the ones who can promote change. Their target is to promote the qualitative development of the organization.

Thus we aimed to study the heads of the departments whose role is to put into practice the skills of a supervisor and to promote collaborative work among teachers, having in mind the students' success. We also aimed to understand the coordinators' perception concerning team work and the factors which may limit this kind of work.

We chose a qualitative methodology investigation, based on a case study. A guided interview was written to be answered by curricular department coordinators in a secondary school, where we also work as teachers.

We analyzed the results on collaborative work. Among the conclusions, we pointed out the need of reorganizing team work in some curricular departments, which we think are essential concerning teacher participation on the reflective and joint curriculum process. The lack of knowledge concerning some basic structural school documents may also be one of the obstacles in relation to collaborative work. Thus we consider these documents to be more exposed and discussed in the curricular departments. The dynamic of that work depends mainly on the role of the leader him/herself.

We consider that this case study about the collaborative work of the curricular departments may help fighting weak points and be useful for the development of the school organization itself.

Key-words: collaborative work, intermediate leadership, supervision, professional development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
I PARTE - ENQUADRAMENTO	13
Capítulo 1 – A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA DE ESCOLA.....	13
1.1. A escola actual: dinâmicas de mudança.....	13
1.2. O Projectivo Educativo, documento vértice da organização escolar	13
1.3. A reflexão como fonte de mudança e de aprendizagem do professor...	15
1.4. Do desenvolvimento profissional contínuo à eficácia escolar.....	16
1.5. O paradigma de professor na escola actual.....	16
1.6. O isolamento profissional versus a colegialidade no ensino.....	18
Capítulo 2 – O DEPARTAMENTO CURRICULAR – PROCESSOS DE LIDERANÇA.....	21
2.1. As lideranças intermédias	21
2.2. Perfil/papel do líder	22
2.3. Liderança em contexto escolar	23
2.4. Supervisão - evolução do conceito.....	26
2.5. Objectivos da supervisão	27
2.6. O papel do supervisor.....	28
II PARTE - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS	31
1. Enunciado do problema	31
2. Pergunta de partida.....	32
3. Objectivo do estudo e sua justificação.....	32
4. Design de investigação	32
5. Instrumentos de recolha de dados	33
5.1. A Entrevista	34
6. Definição da população do estudo	35
7. Breve caracterização do contexto em estudo	36
8. O tratamento de dados.....	37
III PARTE – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
1. Procedimentos colaborativos.....	40
1.1. Percepção dos Coordenadores face à colaboração	40
1.2. Formas de organização/promoção de trabalho em equipa.....	42
1.3. O perfil do coordenador - promotor da colegialidade docente.....	46
1.4. Estratégias de combate a situações obstaculizadoras da colaboração.....	47

1.5. O Projecto Educativo – fonte de colaboração e de reflexão	54
2. Percepção sobre o trabalho colaborativo desenvolvido	56
2.1. O trabalho individual versus o trabalho colaborativo	56
2.2. Dos objectivos da prática colaborativa / reflexiva ao desenvolvimento profissional	58
2.3. Benefícios decorrentes do trabalho colaborativo	62
3. Dificuldades na implementação da colaboração	63
3.1. A dualidade da avaliação docente - fonte de promoção e/ou restrição .	63
3.2. Dificuldades sentidas no desempenho do coordenador	66
IV PARTE – CONCLUSÃO	71
BIBLIOGRAFIA	78
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	81
ANEXOS (Volume II)	82

*A cooperação
é a convicção plena
de que ninguém pode chegar à meta
se não chegarem todos.*

(Virginia Burden)

INTRODUÇÃO

No começo do século XXI estamos perante uma nova concepção de escola, já não confinada geograficamente a um espaço restrito e fechado, voltada para ela própria mas com repercussões mais amplas, virada para o exterior, aberta a novos desafios, fruto da evolução constante, em que os professores deixaram de ser actores secundários.

Hoje não podemos falar num relacionamento dual e obsoleto entre professor e alunos na sala de aula. Ao professor, estando este ao serviço de uma escola reflexiva, com uma missão e uma identidade próprias, são atribuídas funções, activas e diversificadas, no sentido de a impulsionar e a ajudar a construir-se a si mesma.

No âmbito das actuais políticas educativas de descentralização e subsequentemente, na tentativa de dotar a escola de maior autonomia, o Projecto Educativo surge como estratégia para conseguir essa autonomia, de forma a responder às necessidades específicas da instituição escolar.

Subjacentes à actual dinâmica que se vive no seio da organização escolar, surgem os cargos de gestão intermédia, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular, com responsabilidades bem mais abrangentes, reforçadas pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, por contraponto às funções tradicionais. De referir que, aliada à função de coordenador aparece a ideia de liderança, indispensável no exercício da supervisão escolar.

Para além do coordenador ser responsável por criar novas dinâmicas de mudança, promotoras de um clima de trabalho colaborativo de qualidade, propício ao desenvolvimento da escola e dos profissionais que a integram, o trabalho de coordenação visa também o sucesso educativo através do processo colaborativo.

Pretende-se com este estudo dar resposta a uma questão que é central no nosso trabalho: Em que medida está a ser concretizado o trabalho colaborativo dentro dos departamentos?

Esta questão levanta outras: Qual será a percepção que os coordenadores de departamento curricular têm relativamente ao cargo que exercem? Será que a avaliação de desempenho docente veio promover o trabalho em colegialidade? De que forma se concretiza a colegialidade? Quais serão os benefícios e quais os constrangimentos, na perspectiva dos coordenadores?

É nosso objectivo ver até que ponto os coordenadores dos departamentos curriculares sentem que estão a contribuir para uma mudança na escola.

Após ter definido o objectivo do nosso estudo, passamos a enquadrá-lo teoricamente. Numa primeira parte (Capítulo 1), situamos a temática do nosso estudo no contexto da escola actual, pelo que fazemos uma breve referência ao regime de autonomia das escolas, regulamentado pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril. No quadro da actual realidade da organização escolar, o Projecto Educativo surge como documento vértice da organização escolar, que através de uma análise e da reflexão praticada, permite uma correcção sistemática, resultando numa melhoria da eficácia escolar.

A reflexão, fonte de mudança e de aprendizagem do professor (Alarcão, 2003), surge como palavra crucial, basilar à melhoria da qualidade / eficácia escolar e ao próprio desenvolvimento profissional, o qual se processa ao longo de toda a vida, através de processos interactivos (Day, 1993); (Thurler, 1996), (Mestre, 2002); (Hargreaves, 2004); Herdeiro e Silva (2008) e em equipa, na colegialidade (Veiga Simão, 2009). Por oposição ao trabalho individualista do professor, propõe-se o profissional com responsabilidades de trabalho

colaborativo e de partilha, através de trocas de experiências, assente numa reflexão comum sobre as práticas docentes. Todavia, considerando que a escola tem estado no centro das atenções e, apesar de diversos autores apontarem para os benefícios do trabalho em equipa, não tem existido, segundo Lima (2002), em Portugal, a “tradição de práticas associativas docentes, dentro das escolas” (p.183), factor que inibe o crescimento intelectual dos docentes.

Devido ao aumento de volume de trabalho nas escolas, Nóvoa (1999) já apontara diversos factores inibidores do trabalho em equipa, designadamente a falta de disponibilidade horária e as práticas já instituídas.

Simultaneamente, o contexto profissional das próprias organizações escolares pode favorecer o isolamento dos professores (Jesus, 2000), (Lima, 2002), em vez de permitir tornar-se um espaço de formação, onde os processos interactivos são incentivados e promovidos, quer pela direcção escolar, quer pelos líderes das equipas de professores, nomeadamente os coordenadores dos departamentos curriculares.

Numa segunda parte (Capítulo 2), quisemos relevar as responsabilidades reforçadas pelas políticas educativas actuais dos líderes intermédios, designadamente ao nível da coordenação, dentro da organização escolar.

Tendo em consideração que ao desempenho do cargo de coordenador/supervisor estão associadas funções de liderança, cabe ao coordenador/supervisor favorecer a colegialidade docente no seio do seu departamento. A sua acção deve nortear-se por princípios éticos de justiça e imparcialidade, em busca da motivação e de uma participação activa do grupo que lidera. (Rosa, 1994); (Fonseca, 1998).

No contexto escolar, o conceito de liderança está impreterivelmente ligado à acção pedagógica (Costa, 2000), para a qual todos os intervenientes no processo educativo devem intervir. Não obstante todos os actores educativos implicados deverem participar activamente neste processo, o líder escolar desempenha um papel importante, na medida que, ao focalizar-se nas

questões educativas e pedagógicas, detém “o poder de fomentar ou reduzir as oportunidades de interacção no interior das suas organizações.” (Lima, 2000: 182), visando o desenvolvimento de qualidade e o sucesso da sua organização.

A liderança de uma organização ou sistema pode definir-se como sendo a acção de orientar / coordenar. Compete ao coordenador desempenhar diversas funções, entre elas a supervisão escolar. Propusemo-nos apresentar o conceito de supervisão, cujo significado tem evoluído, ao longo das últimas décadas. Começando por estar, nos anos 80, ligado à formação inicial de professores, e seguidamente, nos anos 90, à “reflexividade”, (Alarcão, 1996), na actualidade este conceito contempla uma visão significativamente mais abrangente de relações interpessoais, de reflexão com o professor, Alarcão (2009); (Alarcão, 2001); (Sá-Chaves, 2000); (Alarcão e Tavares, 2003); (Oliveira-Formosinho, 2010), de partilha de experiências, em confronto com os seus pares, de aprendizagens individuais e colectivas visando, em última análise, o desenvolvimento qualitativo dos professores e do ensino.

Tendo como objectivo estudar um determinado problema no agrupamento onde exercemos a nossa actividade profissional, optámos por fazer um estudo de caso, considerando que queríamos circunscrever a nossa investigação a uma população pouco extensa e recolher informação *in loco*. Recorremos à entrevista estruturada, aplicada aos seis coordenadores de departamento, e a uma subsequente análise dos resultados.

O presente trabalho de investigação está organizado em quatro partes, sendo precedido por uma introdução. Na introdução procedemos a um breve enquadramento teórico e apresentamos o objectivo do nosso estudo, expondo as diversas questões que se nos colocam. Seguidamente, apresentamos a metodologia utilizada.

Concluimos com uma breve descrição de todas as partes que compõem o nosso trabalho de investigação, designadamente o “Enquadramento” – Parte I, composta pelos capítulos 1 - “A emergência de um novo paradigma de escola” e 2 – “O departamento curricular – Processos de Liderança”, onde procedemos à análise da literatura que enquadra este estudo, pela

“Metodologia da Investigação: Fundamentação e Procedimentos” – Parte II, onde apresentamos a metodologia utilizada e descrevemos os passos seguidos, pela “Apresentação e Discussão dos Resultados” – Parte III, onde apresentamos os resultados obtidos e, por último, pela “Conclusão” – Parte IV, onde apresentamos as principais conclusões a retirar do estudo de caso e apontamos para possíveis estudos a desenvolver.

I PARTE - ENQUADRAMENTO

Capítulo 1 – A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA DE ESCOLA

1.1. A escola actual: dinâmicas de mudança

A escola pública portuguesa sofreu alterações significativas no que concerne à legislação que regula o seu regime e o Estatuto da Carreira Docente, regulamentado pelo Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril.

Se até meados do século passado a escola pública estava fechada sobre si mesma, numa dimensão pedagógica e até reducionista porque se limitava a cumprir as regras emanadas pelo seu superior hierárquico e, sendo os professores profissionais e executores técnicos, agora, pela legislação, a escola conquistou uma maior emancipação – é uma escola que pode interagir com a comunidade, o que se deve traduzir no Projecto Educativo de escola.

O actual quadro legislativo veio criar estruturas de gestão intermédia, nomeadamente de coordenação e supervisão, que numa estreita articulação com o Conselho Pedagógico e com o Director visam o desenvolvimento desse mesmo Projecto Educativo, implementando as estratégias necessárias conducentes a um fim comum, a melhoria dos resultados escolares.

1.2. O Projectivo Educativo, documento vértice da organização escolar

No quadro da actual realidade da organização escolar, o Projecto Educativo surge ligado a uma tendência actual de descentralização e perpassa, segundo Costa (1991:50) por três momentos cruciais – o da concepção, da execução e o da avaliação. Ao serviço desta última fase está o relatório de auto-avaliação que, através do *feedback* praticado, permite identificar em que medida se concretizaram os objectivos fixados no Projecto Educativo e, subsequentemente, proceder a uma constante rectificação.

De acordo com a alínea a), ponto dois do artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, “O Projecto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada,

elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

As últimas décadas ficam marcadas pela ruptura com as políticas de educação tradicionais e pela crescente emancipação e protagonismo da organização escolar. Esta caracteriza-se, segundo Mintzberg (1990) pela presença de um sistema de autoridade e de administração, personificada por um ou vários gestores numa hierarquia mais ou menos estruturada, sendo que a tarefa primordial é a união de esforços com um objectivo comum, materializado pelo Projecto Educativo.

O Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) está associado ao conceito de autonomia da organização escolar, constituindo uma referência da actual estrutura institucional escolar. O P.E.E. visa, através dos diversos actores educativos, concretizar o caminho para o sucesso educativo. O Projecto Educativo assenta numa planificação própria, pela qual a escola reflecte a sua identidade, “materializa o seu retrato – singularidade – “ (Martins, 2010) e através do qual lhe procura dar voz, na tentativa de concretizar a sua missão que corresponde a uma vontade colectiva.

Todavia, o Projecto Educativo não pode ser concebido como um fim, mas como “um instrumento vivo”, (Palomares (sd)), como documento em constante construção, de forma a responder a novos e constantes desafios do âmbito contextual – onde estamos? - ideológico - quem somos? - pedagógico - o que queremos?, e, por último, - estrutural - como nos organizamos? (ibid:230). A elaboração do projecto, baseado na participação activa e ponto de referência de toda a organização assume o carácter de compromisso e de desafio para com a comunidade educativa, “ou seja, através da participação dos vários intervenientes no processo educativo - professores, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local – quer de forma directa, quer (usualmente) através dos respectivos representantes.” (Costa, 1991:24).

Se, por um lado, a elaboração do Projecto Educativo deve resultar da participação da comunidade educativa, através de uma reflexão colectiva, esta

contribui, concomitantemente, para o auto-conhecimento daquela organização escolar, na medida em que são diagnosticados problemas específicos dessa instituição e apontadas estratégias de intervenção. Essa análise permite não só identificar pontos fracos como também pontos fortes de uma dada organização. O que se pretende é que haja uma dinâmica reflexiva comum, de auto-avaliação, de constante questionamento sobre a organização escolar, e que daí resulte uma subsequente melhoria de eficácia escolar, ou seja, uma melhoria da qualidade de educação. Esta atitude representa um corte com as rotinas tradicionalmente estabelecidas.

1.3. A reflexão como fonte de mudança e de aprendizagem do professor

A implementação recente de políticas educativas activas na organização escolar e a concepção de escola “reflexiva” (Alarcão, 2003) pressupõem um trabalho conjunto, num processo formativo contínuo, visando a qualidade de ensino na escola.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX desenvolveram-se, em países anglo-saxónicos, diversos estudos que incidiram, inicialmente, na “eficácia da escola” (Díaz, 2003:15) e que paulatinamente se centraram na melhoria da qualidade escolar. Esta consiste, segundo Sheerens (2004), na reflexão e análise conjunta de todos os actores implicados na organização escolar. Resumidamente, uma escola eficaz assenta no trabalho conjunto, ou seja, num bom funcionamento interno da escola. Parte-se do princípio que todas as escolas têm capacidade para fazer face aos seus problemas.

Durante muitos anos, o paradigma pedagógico confinava o professor à sala de aula, entregue a si mesmo. Hoje, no quadro da legislação vigente, a função do professor, consagrada no Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro, prevê a “definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.” Assim, com base no diploma acima mencionado, os padrões de desempenho poderão

contribuir e estimular para a sua auto-reflexão. O professor tem um papel mais activo, com responsabilidades profissionais acrescidas. As suas atitudes face à escola, as suas actividades, as suas práticas, o seu empenhamento, devem ser partilhados e avaliados por outros de modo a aumentar a sua eficácia, pois a avaliação está directamente ligada ao seu desenvolvimento profissional.

1.4. Do desenvolvimento profissional contínuo à eficácia escolar

Tradicionalmente, a formação inicial permitia, aos professores, adquirir competências no tocante ao exercício da função educativa e tinha como objectivo final a sua orientação, avaliação e, subseqüentemente a certificação profissional. Esta era, segundo Veiga Simão (2009:63), uma condição primordial que precedia apenas uma etapa: a entrada na profissão docente.

Ora, a formação contínua e o conceito de desenvolvimento profissional (Day, 1993) vêm agora contribuir para a construção de uma entidade profissional, que se processa ao longo de toda a carreira. Surge a visão de professor como profissional que procura um constante e continuado aperfeiçoamento. Segundo Thurler (1996), citado por Mestre (2002:60), “ninguém se profissionaliza sozinho, mas sim de maneira interactiva. O profissionalismo exige da parte dos professores a capacidade e a vontade de cooperar, para a determinação comum de objectivos”, que serão em última análise a eficácia no ensino. Para corroborar esta ideia, Hargreaves advoga que “A sociedade de conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso económico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores continuarem eles próprios a aprender e também uns com os outros.” (Hargreaves, 2004:18).

1.5. O paradigma de professor na escola actual

Os tempos de mudança que vivemos no seio da organização escolar atribuem ao professor um papel significativo, mas só exequível com qualidade se houver uma adequada formação de professores. Surge um “novo” perfil de professor, que, segundo Veiga Simão (2009), deve dominar saberes

específicos da sua área e ter competências didáticas e pedagógicas, inerentes à função docente. Deve também centrar-se cada vez mais na palavra de ordem que é o trabalho em equipa, em colegialidade.

Ao trabalho individualista do professor de outrora contrapõe-se um trabalho de colaboração, para se alcançar um objectivo comum e não descurando o “sucesso pessoal, social e profissional de todos os elementos do grupo.” (Dias, 2006:23). Segundo esta autora, subjacente ao leque de deveres inerentes a cada elemento do grupo estão a cooperação e colaboração activas que se traduzem na disponibilidade para com os seus pares e no interesse em realizar uma tarefa proposta, fomentando sempre a interacção positiva, de modo a contribuir para uma coesão interna. A relevância que se dá à partilha de informações individuais emerge do reconhecimento e da importância que se atribui às ideias de cada um, de forma a realizar um trabalho de equipa em pleno. De acordo com Jesus, Campos, Alaiz & Alves (2000), citado por Dias (2006) “Trabalhar em equipa de forma apropriada e eficaz exige que se conheçam e se dominem as competências necessárias para o fazer.” Subjacente ao trabalho colaborativo pressupõe-se, segundo Thurler (1996), citado por Mestre (2002:61) uma série de princípios que assentam numa “reflexão comum e constante sobre as práticas”, “a planificação comum e a observação recíproca de professores”, entre outros. Citando Hargreaves (2004:14), “Hoje em dia as escolas servem e moldam um mundo em que podem existir grandes oportunidades económicas e de desenvolvimento se as pessoas aprenderem a trabalhar de forma mais flexível ... e [a] valorizar o trabalho criativo e em colaboração.” Na opinião de Herdeiro e Silva (2008:8), o desenvolvimento profissional não só se processa através da frequência de cursos ou de actividades de projecto, mas pode ocorrer de outras formas, nomeadamente através de trocas de experiências e práticas reflexivas no colectivo, traduzindo-se estas vivências profissionais num processo de reflexão colaborativo.

Também os autores Newmann & Wehlage (1995), King e Newmann (1999), citados em Hargreaves (2004:25) defendem que inerentes a uma escola eficaz subjazem três componentes essenciais: “ trabalho em cooperação e discussão entre os profissionais da escola; uma atenção especial

e consistente ao ensino e à aprendizagem profissional no seio desse trabalho em colaboração; e a recolha de avaliações e outros dados para investigar e avaliar a progressão e os problemas ao longo do tempo”.

Nesta visão de escola defende-se o abandono do individualismo, agora considerado obsoleto, e valoriza-se o trabalho conjunto coordenado, com motivação, fomentando o desenvolvimento pessoal, o combate ao insucesso escolar e a promoção da qualidade de ensino.

1.6. O isolamento profissional versus a colegialidade no ensino

O isolamento profissional tem sido, desde sempre, uma característica profundamente enraizada da cultura da escola. Com o trabalho cooperativo, torna-se inevitável que o professor saia do seu campo mais ou menos fechado de acção profissional tendo que, agora, interagir com os seus pares e prestar contas da sua acção docente à comunidade escolar.

Diversos autores apontam para os benefícios do trabalho em colegialidade, mas continua-se a constatar um certo isolamento dos professores, fenómeno ainda bastante presente nas escolas portuguesas. “No caso português, não existe uma grande tradição de práticas associativas de base entre os docentes, dentro das escolas.” (Lima, 2002:184). “A maior parte dos professores corre o risco de continuar a ignorar não só o trabalho dos seus colegas, mas mesmo a sua própria existência.” (ibid).

Little (1987), citado em Lima (2002:41) refere que as escolas podem beneficiar com a colegialidade docente de três maneiras “ (1) beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; (2) ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais, e (3) ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio.” Smith (1987), citado em Lima (2002:41) refere que nas escolas onde se pratica o trabalho colaborativo entre professores, este contribui para a eficácia do ensino, bem como para o crescimento intelectual.

Lima distingue o isolamento profissional, inibidor da mudança, do individualismo docente, descrito normalmente como uma característica negativa de personalidade, em que o indivíduo se sente predisposto a agir sozinho (2002:11). “Ser-se ou não um professor colaborativo não é meramente uma questão de personalidade, contrariamente ao que é habitual pensar-se” (ibid:12). Por vezes, o contexto profissional pode condicionar o seu comportamento e inibir o comportamento de um indivíduo. No seu estudo, Lima refere-se às interações que podem ser fáceis de estabelecer entre docentes menos experientes, em início de carreira, e docentes mais experientes, com larga experiência. Ainda, no seguimento do contexto profissional, o mesmo autor conclui, no seu estudo comparativo entre duas escolas, que na escola onde existiam salas de trabalho para cada departamento, os departamentos eram colegialmente mais activos. Também Jesus vai ao encontro desta concepção advogando que o trabalho em equipa assenta na política específica de cada escola, “pois tem-se verificado que o isolamento depende das escolas em que o professor trabalha.” (2000:5).

O coordenador/supervisor é alguém que tem que desempenhar um conjunto de tarefas e funções na organização escolar, entre elas, favorecer a colegialidade que se traduz na reflexão inter-pares e na partilha e crítica construtiva para a promoção do trabalho colaborativo. “O agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipas e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e já não como indivíduos isolados) constrói-se no diálogo do trabalho e com os outros e na assunção (promoção) de objectivos comuns” (Alarcão, 2002:210. In Oliveira – Formosinho (org.). Para Alarcão a prática reflexiva dos actores educativos é crucial para a aprendizagem profissional. Esta resulta do confronto de diversas perspectivas e experiências pessoais entre colegas, com vista à melhoria do ensino e ao desenvolvimento organizacional. Os procedimentos de colaboração requerem partilha de saberes e complementaridade de competências para aconselhar e implementar hipóteses de solução para problemas que, colectivamente se enfrentam.

Por oposição ao que tem sido prática corrente, o professor da actualidade não se deve limitar a exercer uma actividade individualista, confinada ao

espaço sala de aula, que se resume, grosso modo, a leccionar os conteúdos programáticos previstos, ou seja, cumprir a sua planificação. O professor deve partilhar e agir em colegialidade. Neste sentido, o professor em comunidade de aprendizagem com os seus colegas, clarifica a sua prática a fim de a aperfeiçoar, alargando a sua preocupação e compromisso com a aula, a ponto de pôr em comum formas de levar à prática o ensino. Sendo a escola um espaço de formação em contexto, não faz sentido os professores trabalharem de forma isolada. É necessário que todos possam contribuir, participar, de uma forma eficaz. É necessário que os professores se comprometam e adotem atitudes de relacionamento / reflexão, questionando-se, reformulando e agindo sobre a acção visando o seu desenvolvimento inter-pares e, por último, a qualidade de ensino na escola.

Todavia, o trabalho colaborativo dentro do departamento só pode funcionar se os elementos envolvidos nos subgrupos trabalharem numa crescente construção cooperativa. Uma das funções da coordenação será o de promover essa cultura colaborativa.

Mas, apesar de ser premente e desejável o trabalho colaborativo entre professores, na verdade existem diversos constrangimentos inibidores à concretização do mesmo, pois tem-se notado uma “pobreza das práticas associativas docentes”. (Nóvoa, 1999).

“A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas.” (ibid)

Na realidade, existem diversos obstáculos - o volume de trabalho dos professores intensificou-se, pelo que o tempo é um factor inibidor de colaboração em equipa. Os professores dificilmente conseguem arranjar tempos comuns para trabalhar ou planificar em conjunto, por falta de disponibilidade ou incompatibilidade horária. Por outro lado, aos professores são feitas grandes exigências profissionais, nomeadamente a realização de reuniões, frequentemente em horário pós-laboral, condicionando-os, desta forma, a dar resposta a muitas questões de ordem burocrática e/ou

administrativa, reduzindo espaço para a troca e partilha de experiências de cariz curricular ou para problematizar a acção educativa.

Compete ao órgão de gestão favorecer ou desenvolver as práticas colaborativas na escola, e, o coordenador, ao assumir o papel de líder no seio do departamento curricular, poderá e deverá fomentar essa atitude colaborativa, co-responsabilizando os seus pares, no sentido de promover o sucesso.

Capítulo 2 – O DEPARTAMENTO CURRICULAR – PROCESSOS DE LIDERANÇA

2.1. As lideranças intermédias

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho e o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril vieram atribuir e reforçar as responsabilidades das Estruturas de Orientação Educativa, enquanto estruturas de gestão intermédia, e definir, genericamente, o perfil dos docentes no exercício de cargos coordenação, aos quais estão implicitamente associadas funções de liderança. Corroborando esta ideia citamos Oliveira (2000).

“de entre as múltiplas funções atribuídas aos actores escolares, aqueles que têm mais responsabilidades ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e responsabilidades de acompanhamento e orientação profissional (coordenador de departamento, delegado de disciplina, e orientador de estágio) desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão” (p.51).

Numa escola, os actores educativos podem ser levados a desempenhar funções diversificadas e a exercê-las em contextos diferentes, quer no âmbito da coordenação, da supervisão ou da liderança. Porém, todos eles apresentam características comuns indissociáveis. Por um lado, o líder na sua acção interventiva é detentor de competências de coordenação e supervisão, logo assume funções de coordenador/supervisor. Por outro lado, inerentes à função de coordenador/supervisor estão características de liderança. Daqui decorre que à função de gestor intermédio esteja associado um determinado perfil.

O coordenador ao desempenhar a sua função, deve apresentar uma determinada postura: ter capacidades de liderança, inspirar confiança/segurança, agir com segurança mas com flexibilidade, ter competência científico – pedagógica, ser um bom gestor de pessoas e de conflitos, ser bom ouvinte/negociador e agir por princípios éticos, de justiça e equidade.

Considerando o papel e as atribuições pedagógicas do coordenador dentro de uma escola, constatamos que este enfrenta muitos desafios, que comprometem a sua acção face às exigências que surgem nas diferentes áreas. Cabe-lhe promover e fomentar o trabalho interactivo entre os professores do departamento. Concomitantemente, as suas atitudes devem nortear-se por princípios éticos, que favoreçam um “clima relacional, benéfico para o trabalho de equipa” (Jesus, 2000: 7), bem como a participação activa e o envolvimento dos colegas.

2.2. Perfil/papel do líder

Para Rosa, “A liderança é a forma ou o estilo de exercício do poder” bem como “o esforço para influenciar os comportamentos dos outros levando-os a aderir aos objectivos de uma organização” (1994:252). É “um processo de orientação, coordenação, motivação e adesão para um objectivo comum” (1994:264). Para Kouzes & Posner, “A liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir” (2009:46).

Na opinião de Fonseca, o líder deve ser um facilitador da colaboração e comunicação entre professores e os restantes elementos da comunidade escolar, criando um “ambiente eficaz de trabalho” considerando que, segundo Barroso (1995), citado por Fonseca, “a função do líder (...) é dar sentido àquilo que as pessoas fazem” (1998:49). Deste modo, o líder “deve ser um facilitador de fins que têm uma base colectiva e que, portanto, só serão possíveis mediante um processo democrático de participação” (Yanez, 1991), citado por Fonseca (1998:49).

Rosa refere que o papel do líder bem como o estilo de liderança devem adequar-se ao tipo de grupo que lidera. Classifica ainda os grupos em “interactuantes”, “co-actuates” e “contra-actuates”. No primeiro caso “a função do líder é a coordenação das tarefas dos membros do grupo”. No segundo caso a “sua actuação não será de coordenação directa, mas de fomentar o desenvolvimento e a motivação dos indivíduos”. No último caso, o “seu fundamento organizativo é a busca de consenso”. (1994:256, 257).

“A liderança é por natureza um processo grupal. Como tal, a interacção dos membros do grupo e a relação grupo - líder preferenciam a comunicação, a influência e a motivação”. (Rosa, 1994:265).

2.3. Liderança em contexto escolar

Na opinião de Formosinho e Machado “torna-se problemática a transposição para as escolas do conceito de liderança” na medida em que “este conceito parece contrariar as finalidades personalizadora e democratizante da educação que incumbem à escola, enquanto organização” Costa et al. (org.) (2000:192).

É importante salientar que, sendo as escolas organizações, apresentam algumas especificidades, nomeadamente ao nível da sua missão, que reveste um carácter essencialmente pedagógico e educativo. Neste sentido, o conceito de liderança não pode ser entendido apenas como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas deverá ser o próprio objecto de acção pedagógica. Smyth (1994), citado por Costa (2000), define este conceito de liderança como “liderança educativa e pedagógica” (p.27), que apela à participação e colaboração dos diferentes intervenientes no processo educativo, de forma crítica.

Desta especificidade, e visando o sucesso da organização escolar, ressalta também a necessidade do líder se focalizar em questões educativas e pedagógicas, em detrimento das de carácter administrativo ou de gestão.

A liderança em contexto escolar deve assentar em diversos pressupostos, nomeadamente ser uma liderança dispersa, democrática, colegial e distinta de gestão. A liderança dispersa promove uma presença activa nos diversos níveis da organização, difundindo ideias, definindo processos, distinguindo práticas. A liderança democrática promove a participação de todos os implicados facilitando a capacidade de decisão colectiva. Pretende-se uma liderança colaborativa, colegial e solidária, que respeite não só as autonomias individuais como as de grupo. Contudo, este conceito não deverá ser confundido com o conceito de gestão, na medida em que são conceitos que não são sinónimos, já que “vários são os líderes (efectivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares que “não fazem ideia” do que significa liderar” (Costa 2000:30).

Segundo este autor, “O quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (ibid).

Coordenação pode-se definir como sendo a acção ou efeito de coordenar; diz respeito à liderança de uma organização ou de um sistema.

O coordenador é alguém que possui um conjunto de funções a desempenhar no interior de uma escola. De acordo com o número 3 do artigo 4.º do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, essas funções visam: contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos; proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional; contribuir para a melhoria da prática pedagógica, valorização e aperfeiçoamento individual dos docentes; proceder à inventariação de necessidades de formação e identificar factores que influenciam o desempenho profissional dos docentes; diferenciar os melhores profissionais; colaborar com a gestão, fornecendo indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho colaborativo dos docentes de departamento curricular.

Referindo o ponto 1 do artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2 de 10 de Janeiro de 2008, “a avaliação efectuada pelo coordenador do Departamento

Curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:

- a) Preparação e organização das actividades lectivas;
- b) Realização das actividades lectivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.”

Para além da matriz legislativa em que assentam as competências do Coordenador, é relevada a importância que a atitude e a postura do professor coordenador deve ter face à sua equipa de trabalho. Na formação permanente dos docentes é essencial prestar atenção ao outro, quer nos seus saberes, quer nas suas dificuldades. É necessário que o formador/coordenador conheça e saiba reconhecer essas necessidades no sentido de actuar em conformidade. Sendo assim, a relação entre professor e coordenador, concebe a confiança, o respeito entre os pares e favorece a sua formação como pessoas. Ainda, “como mediador e clarificador” que procura “encontrar consensos”. / “O líder deve saber gerir a sua atitude em relação aos participantes.” (Parreira, 1989, citado em Jesus, 2000:7), favorecendo a participação activa entre os seus colaboradores.

Reflectindo sobre estas opiniões, a supervisão exercida pelos coordenadores de departamento curricular tem a missão de coordenar e orientar os professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber ou dos educadores ou professores no mesmo nível de ensino como acontece no sector pré-escolar e no primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário.

A coordenação está subjacente à supervisão escolar, não se podendo dissociar, baseando-se na orientação pedagógica em todo o processo de aprendizagem, de habilidades e estratégias de ensino.

2.4. Supervisão - evolução do conceito

Partindo da origem etimológica do termo supervisão, verificamos tratar-se de uma palavra que provém do Latim, composta por *super* (sobre, acima) e *videre* (observar, ver), alguém que, numa posição hierárquica superior tem a função de observar, em suma, supervisionar.

Numa perspectiva histórica, em Portugal, o conceito de Supervisão evoluiu, desde os anos 80 até hoje. Houve três momentos marcantes.

Nos anos 80, a prática da supervisão estava inicialmente ligada à formação inicial de professores – havia uma perspectiva tecnicista, à qual estava subjacente uma hierarquia forte entre o professor/estagiário em formação e o supervisor, que privilegiava a avaliação em contexto de sala de aula. A prioridade era o acompanhamento e a evolução do professor/estagiário no tocante às suas práticas pedagógicas e didáticas.

Nos anos 90, a supervisão abarca já a formação contínua e a profissionalização em serviço, pois assenta em uma outra vertente, nomeadamente na reflexão das práticas escolares.

Segundo Sá-Chaves (2000), Alarcão foi pioneira em Portugal na defesa do paradigma de formação, visando a importância da reflexividade crítica. O professor deixa de estar individualmente em foco, para que, em colaboração com outros professores, numa atitude de partilha e de investigação da sua acção possa contribuir para a sua auto e hetero-formação.

Já na primeira década do séc. XXI, o conceito de supervisão assenta numa visão mais alargada em que já não é o professor individual, nem um grupo de professores, mas sim toda a organização escolar que têm como objectivo primordial contribuir para o desempenho, quer dos professores, quer de toda a instituição. Sumariamente, subjacentes a esta nova visão de supervisão estão o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Neste âmbito, a legislação vem alargar o leque de responsabilidades, quer pedagógicas, quer administrativas. São criados cargos de coordenação ou gestão intermédia e são reforçadas as responsabilidades

dos líderes intermédios. Segundo Oliveira, “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e de decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola”. (2000:47).

No âmbito das suas actividades, espera-se que “os detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas” (ibid), acompanhem e supervisionem projectos e actividades, bem como os professores que participam na sua concretização. A finalidade é sempre promover o sucesso educativo.

2.5. Objectivos da supervisão

Os objectivos da supervisão traduzem-se na realização de determinadas tarefas ou acções, nomeadamente no aconselhamento, na orientação e no apoio, por exemplo, à elaboração de planificações, ao desenvolvimento de um trabalho no plano didáctico, pedagógico e científico. Pressupõe-se que o supervisor partilhe, reflecta e faça reflectir em reunião formal ou informal sobre o desempenho dos seus colegas, numa relação interpessoal. Ao invés da imposição e prescrição dos anos 80, está-se perante a noção de desenvolvimento profissional. “O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o professor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (Alarcão, 1996:92). É oferecida ajuda técnica por um docente que, à partida tenha mais experiência e, preferencialmente com formação especializada. Numa perspectiva mais alargada, essa ajuda técnica pode estender-se ao apoio na elaboração de projectos, na gestão do currículo ou de turma: “a todos os níveis de intervenção nos quais os professores são chamados a desempenhar funções, estas, apresentam sempre uma matriz de natureza supervisiva que lhes permite gerir o seu subsistema, equacionando as múltiplas variáveis que se jogam no interior desse mesmo sistema” (Alarcão e Tavares, citado por Sá Chaves, 1999:14). A supervisão visa, ainda, segundo Alarcão e Tavares, “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela

realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas.” (2003:144).

O objectivo último da supervisão é assegurar a qualidade do ensino, graças à melhoria da prática do ensino, e contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens quer dos professores, quer dos alunos, visando essencialmente o sucesso escolar dos alunos e a concretização do Projecto Educativo.

2.6. O papel do supervisor

Para compreendermos o papel do supervisor em contexto escolar na actualidade temos impreterivelmente de estabelecer a diferença entre o seu papel no passado e o seu papel no presente. A visão tradicional que se tem do supervisor é, no sentido mais restrito, também designado por supervisor da prática pedagógica, a de um indivíduo com competências centradas em si próprio, com o estatuto de técnico ou especialista na sua matéria, cuja função se resumia, grosso modo, ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores. Segundo Wallace (1991), o supervisor era visto como uma figura de autoridade, como única fonte do saber que julgava, emitia pareceres, que usava da palavra, enquanto o professor se limitava a ouvir. Na opinião de Piéron, “supervisionar é ensinar” (1996:24). A partir dos anos 90, em Portugal, reconhecesse-lhe e atribuisse-lhe uma outra valência, igualmente importante – a do acompanhamento no processo formativo dos professores. Supervisionar deverá por isso ser um processo de interacção consigo e com os outros devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor” (Alarcão, 1996:94). Desde então a figura do supervisor tem vindo a adquirir uma função cada vez mais abrangente, e que implica uma relação de interacção e uma maior colaboração mútua, no sentido de partilharem experiências – é um processo que favorece a comunicação - podendo aprender reciprocamente. O professor, em vez de “vestir um papel passivo” já pode e deve, actualmente, opinar e emitir juízos de valor.

Assim, o supervisor saiu do seu pedestal para se aproximar do professor, agora seu colega de profissão, colaborando um com o outro, embora com diferentes funções e responsabilidades. Perspectiva-se, neste contexto, o professor já não como actor educativo confinado ao seu isolamento, mas inserido numa equipa que constrói novas aprendizagens, em ambiente de partilha. O papel do professor é agora muito mais interventivo porque ele próprio contribui através da sua reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem e auto-avaliação para o seu desenvolvimento profissional, para a sua própria autonomia, através da prática reflexiva e da auto-avaliação.

Para relevar este conceito, reportamo-nos a Alarcão e Tavares (2003), que definem as tarefas do supervisor:

“a) estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante, b) criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores, c) desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração, d) identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo, e) observar, f) analisar e interpretar os dados observados, g) outras” (pp.56-57).

Dentro desta nova concepção do supervisor em contexto escolar, Alarcão (2001) atribui à supervisão, como função principal a de:

“fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria de escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”. (p.19).

Alarcão e Tavares (2003) remetem ainda para quatro tipos de competências, a saber: interpretativas; de análise e avaliação; de dinamização da formação; de comunicação e relacionamento profissional. Aqui está implícito que o supervisor faça uma leitura objectiva da realidade em todas as suas vertentes culturais, educativas, entre outras, no sentido de detectar as necessidades de formação dos seus pares, tendo como referencial a realidade em que estes se encontram a exercer as suas funções, criando uma relação interpessoal de empatia. Numa perspectiva actual, para Oliveira-Formosinho (2010), “a actividade profissional de um professor é predominantemente uma acção de interacção com pessoas” (p.113), pelo que deve promover o relacionamento entre os professores, bem como do saber profissional, baseado no estudo e nos contributos de cada um.

O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, (Alarcão, 2009:120), no sentido de contribuir para a mudança e inovação. O processo de supervisão é entendido por Alarcão como “auto-supervisivo” e “hetero-supervisivo”, na medida em que “todos os que estão na escola são supervisores”. Daqui depreende-se que, actualmente, o desempenho do professor deve ser realizado em equipa fomentando o diálogo com os outros agentes educativos nas suas relações interpessoais, adoptando objectivos comuns, colocando de parte o individualismo que tem caracterizado a profissão docente para dar lugar a uma nova aprendizagem e, subsequentemente, a um desenvolvimento profissional que, no contexto profissional deverá ser estabelecida com base na partilha e no confronto com os outros.

II PARTE - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS

1. Enunciado do problema

Na tentativa de procurar estudos desenvolvidos no âmbito das lideranças intermédias, no que às competências dos coordenadores diz respeito, existem alguns trabalhos publicados, conquanto mais abrangentes e que se debruçam, ou sobre um amplo leque de docentes, ou mesmo sobre populações escolares mais alargadas, tendo os seus autores preferencialmente optado, na generalidade, por uma análise de natureza de tipo quantitativa.

No presente trabalho quisemos interpretar o modo como estes líderes intermédios exercem as suas funções e percebem a sua actuação no seio do departamento, no quadro do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Dos trabalhos de investigação com que nos deparamos, é o de Lima (2002) que definiu como objecto da sua atenção as “culturas colaborativas na escola” que mais se aproxima da nossa área de estudo e com o qual se estabelece um maior paralelismo. Lima optou por desenvolver, com base numa análise comparativa entre duas escolas secundárias, as relações estabelecidas entre docentes nos seus contextos de trabalho, quer inter departamentos quer intra departamentos e focou a sua atenção nos laços relacionais existentes em alguns subgrupos formados. O seu estudo revelou que a dimensão relacional se traduzia “na existência (ou não) do isolamento profissional ou da colegialidade docente.” (p.8). Nós limitámo-nos a estudar a dinâmica inerente a cada um dos departamentos curriculares que actualmente incorporam mais grupos disciplinares. Quisemos perceber, no nosso estudo em particular, como é que a colaboração se concretiza no seio dos departamentos curriculares, na nossa escola. Procurámos adoptar sempre uma atitude de distanciamento e imparcialidade em relação a este trabalho de investigação, de forma a efectuar uma análise, mais objectiva quanto possível.

2. Pergunta de partida

Este trabalho de investigação pretende analisar a forma como os coordenadores dos seis departamentos curriculares percebem o seu papel relativamente ao trabalho colaborativo no seio do seu agrupamento.

Quisemos averiguar quais os procedimentos desenvolvidos e implementados para que o trabalho em equipa se efectue. Na base deste projecto de investigação esteve a pergunta de partida: Face ao legislado, em que medida está a ser concretizado o trabalho em equipa dentro dos departamentos? A partir desta questão central, levantaram-se outras questões, às quais procurámos responder - Como se realiza? Quais os seus benefícios, quais os obstáculos?

3. Objectivo do estudo e sua justificação

Definiu-se, para o presente estudo, como objectivo primordial, perceber e analisar o papel do coordenador no seio do departamento curricular, no tocante à promoção do trabalho colaborativo. Consequentemente definiram-se objectivos específicos, designadamente:

- Identificar a percepção dos Coordenadores de Departamento face à colaboração entre docentes do Departamento.
- Perceber as dificuldades / constrangimentos do exercício da colegialidade docente e
- Averiguar a promoção do trabalho colaborativo.

4. Design de investigação

Esta investigação assenta na aplicação de uma entrevista estruturada aos Coordenadores de Departamento, em que procuramos, essencialmente, identificar qual a sua percepção face ao trabalho colaborativo.

Concentrámo-nos no método de pesquisa de um estudo de caso, dado que nos permite estudar um determinado problema circunscrito a um pequeno

grupo, de uma forma mais ou menos aprofundada, num período de tempo mais ou menos limitado.

Dentro das várias modalidades de investigação, este método de pesquisa tem vindo a ganhar popularidade na investigação educativa. Diversos autores consideram o estudo de caso como sendo uma abordagem metodológica do tipo qualitativo, em virtude de se revestir de um forte cariz descritivo.

Yin (1994), citado por Coutinho & Chaves (2002), afirma que “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais” (p. 4). Nesta medida, os objectivos do estudo de caso são descrever, explorar e explicar situações e proporcionar conhecimento acerca da situação estudada.

Segundo Stake (1995), citado em Coutinho & Chaves (2002:8), “não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”, sendo que este estudo se debruça particularmente sobre uma situação específica, não se pretendendo fazer qualquer tipo de generalização.

5. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta o objectivo do nosso estudo e sendo este de natureza qualitativa, optámos pela entrevista estruturada, dado que devido à sua adaptabilidade, revela-se a melhor forma de obter a informação pretendida a partir dos testemunhos e interpretações dos interlocutores, e permite clarificar sempre que necessário as suas ideias. O contacto directo permite-nos explorar também os sentimentos, percepções e reacções dos entrevistados. Por outro lado, a entrevista focalizada, à qual subjaz uma estrutura prévia, simplifica a análise que dela decorre, tendo em conta o prazo limite para a pesquisa. (Bell, 2002).

Ao longo do nosso trabalho vamos fazendo referência específica aos diversos departamentos curriculares. Todavia, de modo a salvaguardar o anonimato dos seus coordenadores, decidimos atribuir a cada um deles as letras de A a F, designadamente Línguas (A); Matemática e Ciências Experimentais (B); 1º CEB (C); Ciências Sociais e Humanas (D); Pré-Escolar

(E) e Expressões (F). A ordem alfabética pela qual se apresentam os departamentos prende-se apenas com a ordem pela qual foram realizadas as entrevistas. Ainda, por forma a identificar mais facilmente as citações extraídas do texto da entrevista, optámos por escrever, após cada citação, o número da questão a que ela se refere, seguida da letra correspondente ao coordenador do departamento. As entrevistas constituem o anexo 2.

5.1. A Entrevista

No quadro de uma investigação qualitativa privilegiámos a entrevista individual, tendo procedido a entrevistas, quer gravadas, quer escritas, que depois foram transcritas em suporte digital. Dos seis coordenadores, apenas houve um que não acordou que a sua entrevista fosse gravada, justificando-se que teria de conhecer as perguntas previamente para poder reflectir, atempadamente, sobre elas. Todavia, houve uma adesão imediata, e todos aceitaram peremptoriamente participar na entrevista, não apresentando qualquer entrave à realização da mesma. Pretendeu-se reunir informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, mas essencialmente de carácter descritivo. Um estudo de caso pode representar uma mais-valia para a escola e para os seus participantes, na medida que lhes permite conhecê-la melhor e, conseqüentemente, melhorar possíveis pontos fracos.

Num primeiro passo, elaboraram-se, questões que posteriormente foram devidamente organizadas, de modo a construir um guião de entrevista estruturada. Procedeu-se seguidamente a um “pré-teste”, na medida em que o guião da entrevista, assente nessas diversas questões, foi previamente apresentado a uma colega do agrupamento antes de ser aplicado ao grupo de docentes, tendo como objectivo testar a compreensão das mesmas, o que contribuiu posteriormente para o aferir e validar.

Procedemos no mês de Março do ano lectivo de 2010 / 2011 à elaboração cuidada de um guião de entrevista estruturada a aplicar aos coordenadores de departamento, de modo a obter informações pertinentes, sob determinadas linhas de orientação. (Anexo I). Antes de efectuar as

entrevistas, foi marcada a data, a hora e o local da realização das mesmas, tendo em consideração a disponibilidade dos entrevistados.

O processo de recolha de dados decorreu na semana entre os dias quatro a sete de Abril de 2011, sendo que três das entrevistas se realizaram em um só dia durante a manhã, designadamente no dia cinco do mesmo mês, num gabinete existente dentro da sala de directores de turma, em ambiente calmo.

As restantes decorreram em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, ao fim da manhã, num gabinete adjacente ao gabinete do director do agrupamento. Foi pedido a autorização para gravar as entrevistas e os entrevistados foram informados acerca da duração da mesma, tendo-se previsto que não iria ultrapassar um tempo lectivo, correspondente a 45 minutos. Participaram, na totalidade, os seis coordenadores de departamento, sendo que dos seis, apenas um coordenador não aceitou gravar a entrevista, manifestando que, sendo gravada, necessitaria de conhecer previamente as perguntas para poder reflectir atempadamente sobre as mesmas. As entrevistas tiveram uma duração média de trinta minutos. No final agradecemos a disponibilidade e a prontidão com que todos os respondentes aderiram à entrevista. As entrevistas foram transcritas na íntegra.

6. Definição da população do estudo

A população alvo abrangida neste estudo é composta por seis Coordenadores de Departamentos Curriculares, cinco do sexo feminino e um do sexo masculino.

O estudo decorreu em finais do ano lectivo de 2010 / 2011 e desenvolveu-se na escola sede de um agrupamento do terceiro ciclo com ensino secundário, onde a investigante lecciona, procurando, porém, assumir, sempre, uma atitude de distanciamento. Por razões de economia de tempo e por questões de facilidade ao trabalho de campo, optámos por estudar o funcionamento dos diversos departamentos curriculares, cujos representantes máximos são os seus coordenadores, ali presentes e facilmente contactáveis. Todos os entrevistados detêm uma licenciatura, destacando-se, porém, dois docentes,

um com mestrado na sua área disciplinar e outro com uma pós-graduação em gestão escolar.

A sua idade varia entre os 41 e os 59 anos, sendo a média de idades os cinquenta e um anos. Todos demonstram ter uma larga experiência docente, que vai dos 18 aos 33 anos. O tempo de serviço prestado ao agrupamento situa-se entre os seis e os vinte anos. Todos exercem o cargo de coordenador para o qual foram designados - na sua maioria, entre os três e os cinco anos consecutivos, havendo apenas um elemento cuja função como coordenadora é exercida há mais tempo, nomeadamente há nove anos ininterruptos.

7. Breve caracterização do contexto em estudo

O agrupamento sobre o qual nos propusemos debruçar situa-se no distrito de Leiria, na zona centro e é constituído por oito Jardins-de-Infância, dez Escolas do 1º CEB, um Centro Escolar e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário. A escola acolhe cerca de 1.400 crianças e alunos, distribuídos por 12 grupos da educação pré-escolar, 32 turmas do 1º CEB, das quais 4 turmas integram o Centro Escolar, oito turmas do 2º ciclo, 14 turmas do 3º ciclo e 12 turmas do ensino secundário. O corpo docente compreende 158 educadores e professores, 69% dos quais pertencem aos quadros e possuem cinco ou mais anos de serviço.

O agrupamento é composto por um total de seis departamentos curriculares, designadamente pelos departamentos curriculares do Pré-Escolar, 1º CEB, Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e, por último, de Expressões. Dos coordenadores de departamento, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino. Enquanto que a média dos docentes, que compõem os departamentos, é de vinte e dois, os departamentos do 1º CEB e o de Matemática e Ciências Experimentais surgem como os departamentos mais vastos, com um corpo docente que varia entre os 30 a 33 elementos, por oposição ao departamento do Pré-Escolar, mais reduzido, composto por apenas 13 educadoras.

É o departamento de Expressões que acumula um maior número de disciplinas, sete ao todo, correspondendo, presentemente, aos grupos de recrutamento 240-Educação Visual e Tecnológica, 250-Música, 260-Educação Física (2º Ciclo), 530-Educação Tecnológica, 600-Educação Visual, 620-Educação Física e 910-Educação Especial (3º Ciclo/Secundário), seguido dos agrupamentos de Ciências Sociais e Humanas, com seis disciplinas: 200-História e Geografia de Portugal (2º Ciclo), 290-EMRC, 400-História, 410-Filosofia, 420-Geografia, 430-Economia (3ºCiclo/Secundário) e dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, com cinco disciplinas: 230-Matemática e Ciências (2º Ciclo), 500-Matemática, 510-Física e Química 520-Biologia/Geologia e 550-Informática (3º Ciclo/Secundário), e de Línguas, contando com 5 grupos disciplinares: 210-Português e Francês, 220-Português e Inglês (2ºCiclo), 300-Língua Portuguesa; 320-Francês e 330-Inglês (3º Ciclo/Secundário). Por último, os departamentos do 1º CEB e de Educação do Pré-Escolar, que compreendem os grupos de recrutamento 100 e 110, respectivamente, distinguem-se dos restantes por apresentarem características diferentes, de mono docência.

Relativamente às instalações/área de trabalho, além de existir a sala de professores com cinco mesas de trabalho, foi criada, no final do lectivo anterior uma sala de trabalho comum a todos os professores com oito computadores, uma impressora e uma mesa central. Os professores utilizam as duas salas para trabalhar. Existe uma sala contígua à sala de trabalho comum, com dois computadores, e com dois gabinetes recentemente criados, onde os directores de turma podem atender os encarregados de educação. Os coordenadores não têm gabinetes próprios.

8. O tratamento de dados

Tendo em conta que se trata de um estudo de caso, de cariz qualitativo e descritivo, os dados recolhidos são tratados através da análise de conteúdo, a partir da seguinte grelha:

Grelha de categorização resultante da análise de conteúdo

Categorias	Indicadores
1. Procedimentos colaborativos	1.1. Percepção dos coordenadores face à colaboração 1.2. Formas de organização/promoção de trabalho em equipa 1.3. O perfil do coordenador, promotor da colegialidade docente 1.4. Estratégias de combate a situações obstaculizadoras da colaboração 1.5. O Projecto Educativo – fonte de colaboração e de reflexão
2. Percepção sobre o trabalho colaborativo desenvolvido	2.1. O trabalho individual versus o trabalho colaborativo 2.2. Dos objectivos da prática colaborativa / reflexiva ao desenvolvimento profissional 2.3. Benefícios decorrentes do trabalho colaborativo
3. Dificuldades na implementação da colaboração	3.1. A dualidade da avaliação docente - fonte de promoção e/ou restrição 3.2. Dificuldades sentidas no desempenho do coordenador

Numa primeira fase, transcrevemos todas as entrevistas registadas, quer em gravação áudio, quer em suporte de papel, para suporte digital. Seguidamente procedemos à organização da informação recolhida. Procurámos conhecer o perfil dos inquiridos considerando a sua faixa etária, as suas habilitações académicas, o número de anos de serviço na função docente, o número de anos ao serviço do agrupamento, o nível de ensino leccionado e o número de anos de exercício do cargo de coordenador de departamento. Assim, ao longo deste capítulo, iremos expor os resultados do estudo mantendo como linha orientadora a questão de partida, tendo como

objectivo perceber em que medida está a ser operacionalizado o trabalho colaborativo dentro dos departamentos. Esta questão central levantou outras não menos pertinentes, nomeadamente: Será que a avaliação de desempenho docente veio promover o trabalho em colegialidade? De que forma se concretiza a colegialidade? Quais serão os benefícios e quais os constrangimentos?

Decidimos agrupar paulatinamente todas as respostas emitidas pelos seis coordenadores em relação a cada uma das questões, optando por apresentar os resultados parcelares numa tabela, de modo a proceder mais facilmente a uma análise comparativa. Esta tabela constitui a sinopse das entrevistas. (Anexo 2). A partir dos dados, construímos grelhas para proceder a uma subsequente análise de conteúdo. (Anexo 3).

III PARTE – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Procedimentos colaborativos

1.1. Percepção dos Coordenadores face à colaboração

Neste capítulo procuramos analisar, relativamente a este assunto, o que disse cada um dos entrevistados, visando, como objectivo último, responder à questão que motivaram a nossa investigação.

Ao tentar averiguar se os coordenadores de departamento consideram que há trabalho colaborativo no seu departamento, é no departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico onde parece existir maior trabalho em equipa – *“tudo acontece com o conhecimento de todos.” / “partilhamos tudo, tudo, tudo, tudo!”* (2.1.C). O coordenador tem uma visão abrangente do seu grupo de trabalho, sendo este o mais extenso, com trinta e três elementos. Existem quatro grupos, ou seja, um grupo por ano de escolaridade. O grupo do primeiro ano planifica e partilha com os restantes anos e grupos, e vice-versa. Numa primeira fase, cada subgrupo trabalha entre si, o que acaba por ser partilhado entre todos os pequenos grupos que constituem o departamento. Também a coordenadora do departamento do Pré-Escolar, responde peremptoriamente que, em colaboração, se trabalha *“Muito!”* (2.1.E), pois realizam-se reuniões mensais, onde é definido todo o trabalho para o mês seguinte. Em contrapartida, e por oposição, no departamento de Expressões, a coordenadora profere reiteradamente, ao longo do seu depoimento, que no seu departamento, apesar de se ter vindo a notar uma ligeira receptividade ao trabalho em equipa, persiste uma cultura individualista – *“Falta ainda muito trabalho de equipa.” / “Ainda falta muito”* (2.1.F), fruto de hábitos ainda enraizados, que efectivamente caracterizaram o ensino ao longo de várias décadas. Como atesta Jesus (2000) “Diversas investigações têm permitido verificar que o isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional.” (p.4). Actualmente, uma década depois, alguns docentes tendem ainda a resistir à mudança, a um novo modelo de acção educativo, imposto

pela recente legislação, nomeadamente pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, sentindo alguma dificuldade em abraçar as novas directrizes emanadas pelo Ministério da Educação.

Há a referir, que na viragem para o século XXI, o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto viera definir o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, organizando-o em quatro dimensões: Profissional, social e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional ao longo da vida, criando um marco na legislação da educação. A exposição de novos direitos e deveres do pessoal docente, sujeitos a uma nova avaliação, passou desde então, durante a última década, a ser alvo de acesa polémica entre as associações sindicais, representantes de professores e Ministério da Educação.

No departamento de Línguas tem-se a noção de que tem havido uma evolução, pois trabalha-se mais que há uns anos atrás, embora esteja *“ainda aquém do desejável”* (2.1.A). Já no departamento de Ciências Sociais e Humanas, a coordenadora reconhece que há grupos que trabalham a esse nível, alegando que isso se deve às afinidades de cada grupo. No departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o trabalho colaborativo realiza-se através de conversas informais, a partilha de materiais pedagógicos, nomeadamente de testes comuns, mas mais ao nível do ensino secundário. Como forma de ultrapassar alguns constrangimentos, tais como a falta de tempo, a coordenadora aponta para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em que uma ficha pode ser partilhada fora do tempo lectivo.

Não sendo a percepção dos coordenadores, face ao trabalho de cooperação entre docentes, quantificável no nosso estudo, no seio dos seus departamentos, ela deixa, no entanto, transparecer, com maior ou menor grau de intensidade, como o trabalho é efectuado. Desde logo nos apercebemos que no departamento de Expressões, por oposição, essencialmente aos departamentos do 1º CEB e do Pré-Escolar, é manifestada a insatisfação relativamente ao ainda insuficiente trabalho de equipa.

1.2. Formas de organização/promoção de trabalho em equipa

Seguidamente, feito o levantamento, no tocante à questão como é que o trabalho de partilha e entreaajuda é feito nos departamentos, apurámos que, dadas as respostas, haveria dois aspectos a considerar, nomeadamente quais as situações / meios utilizados (Tabela nº 1), e o que era feito para que esse trabalho se concretizasse (Tabela nº 2). Para uma melhor visualização, optámos por apresentar um quadro elucidativo do atrás exposto. A ordem pela qual se apresentam os departamentos baseou-se na ordem pela qual se realizaram as entrevistas.

COMO É FEITO?	DEPARTAMENTOS CURRICULARES					
	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	1º CEB	Ciências Sociais e Humanas	Pré-Escolar	Expressões
Em conversas informais (intervalos)	•	•				•
Via <i>e-mail</i> (em horário pós-lectivo).	•		•		•	
Em reuniões mensais: pré-escolar; parcelares: 1º CEB; de departamento /período		•	•		•	•
Por docentes da mesma disciplina/ ano/ nível.		•				

Tabela nº 1 – Meios / Situações de concretização do trabalho em equipa

Numa primeira leitura horizontal, em relação ao modo como esse trabalho em equipa é posto em prática, verificamos que as reuniões de departamento são o local mais vezes referido para executar o trabalho colaborativo.

No departamento de Matemática e Ciências Experimentais opta-se pelas reuniões formais trimestrais, que têm lugar no início de cada período para se fazer o *“balanço sobre a articulação curricular vertical e horizontal”* e onde *“é feito o incentivo ao trabalho colaborativo”* (2.3.B), tendo em vista a não repetição de conteúdos. Há a referir a forma abrangente como esse trabalho é, à partida, posto em prática, por docentes da mesma disciplina, ano e nível.

Maior incidência de reuniões existe, todavia, nos departamentos do 1º Ciclo do Ensino Básico e do Pré-Escolar que os distingue dos restantes por realizarem reuniões formais mensais, conforme consta no regimento, não

deixando estes docentes/educadoras de colaborar, igualmente, em reuniões informais. Assim, no departamento do 1º CEB, os docentes (pares pedagógicos) reúnem entre si, em pequenos grupos informalmente, antes de cada reunião mensal. No departamento do Pré-Escolar há, esporadicamente, a necessidade de realizar reuniões extraordinárias e de aproveitar os tempos de estabelecimento para se proceder à articulação, quer vertical, entre os jardins de infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico daquela localidade/freguesia, quer horizontal, entre os jardins de infância da mesma freguesia. No caso destes dois últimos departamentos, o distanciamento geográfico das unidades de ensino/educação, quer dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer das educadoras do Pré-Escolar que não permite que grande parte dos docentes / educadoras estejam concentrados no mesmo edifício, poderá estar na origem desta preferência de trabalho em comum. O departamento de Expressões aponta igualmente para as reuniões de departamento como local privilegiado da acção - *“É mais, nestes momentos, nas reuniões, que a entreatajuda é feita.”* (2.2.F), não obstante as conversas informais sucederem ocasionalmente.

As conversas informais são outro dos meios mais frequentemente utilizado para o trabalho comum. Estas ocorrem essencialmente na sala de professores nos momentos dos intervalos, ou “furos”, em que o professor não tem horas atribuídas no seu horário escolar, entre os docentes dos departamentos de Línguas, de Matemática e Ciências Experimentais. Segundo Ward e Darling, (1996), citado em Lima (2002), os “estudos indicam que as conversas entre os pares sobre a experiência de trabalho, bem como o ensino em cooperação podem constituir formas importantes de revitalizar a prática profissional no ensino. (p.43). Também os autores Nias, Southworth e Yeomans (1989), citados em Lima (2002), advogam que a “comunicação verbal” entre os docentes “pode constituir o principal meio” para promover essa cultura de colaboração nas escolas.” (p.180).

É ainda de sublinhar as outras formas de acção que o trabalho de partilha e entreatajuda incorpora. Especificamente no departamento de Línguas, esse trabalho é realizado mesmo fora da escola, em horário pós laboral, via *e-mail*. Concluimos que, no tocante à questão sobre os momentos de realização do trabalho colegial, também os departamentos do Pré-Escolar e do 1º CEB

privilegiam o contacto via correio electrónico. Neste último - *“É tudo partilhado por mail, por todos.”*

Nos departamentos de Ciências Sociais e Humanas não são apontados os locais onde se pratica o trabalho em equipa, mas sim o que é feito em equipa, como iremos ver mais adiante.

Debrucemo-nos agora sobre aquilo que é realizado concretamente, nos diversos departamentos, no que ao trabalho de partilha e entreaajuda diz respeito.

O QUE É FEITO?	DEPARTAMENTOS CURRICULARES					
	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	1º CEB	Ciências Sociais e Humanas	Pré-Escolar	Expressões
Elaboração conjunta de testes/ fichas/ outros.	•	•				
Partilha de material pedagógico/ experiência lectiva bem sucedida.		•	•			
Elaboração de planificações curriculares e extra curriculares				•	•	•
Partilha/concretização das actividades do PAA, tendo em conta as metas do PE.				•	•	•

Tabela nº 2 – Momentos de realização do trabalho colaborativo

Olhando atentamente para a tabela acima exposta, denotamos que o trabalho recai preponderantemente sobre a elaboração das planificações curriculares e extra curriculares, concretizado através das actividades comuns, previstas no plano anual de actividades (PAA), pelos departamentos de Ciências Sociais e Humanas, Expressões e Pré-Escolar. A elaboração conjunta de fichas de avaliação, material de apoio, entre outros, bem como a partilha de material pedagógico ou mesmo de experiências lectivas recai para segundo plano.

Relativamente aos momentos específicos de realização do trabalho em equipa, todos os coordenadores advogam que o trabalho é contínuo e permanentemente feito ao longo do ano lectivo, seja ele do domínio da elaboração das actividades curriculares, como as planificações, ou do domínio da preparação extra curricular, comum a todos os departamentos. Se, por um lado esse trabalho se realiza informalmente, há momentos privilegiados para o efeito, sendo que no departamento de Expressões, apesar de o regulamento prescrever duas reuniões por período, a coordenadora sente sempre a

necessidade de realizar mais. No departamento de Línguas, também as matrizes são feitas conjuntamente. *“Não é só matrizes - nós fazemos os mesmos testes - estou-me a referir a..., portanto ... a implementar o mesmo tipo de avaliação, a mesma ficha de avaliação nos mesmos níveis de escolaridade, é isso que eu quero dizer, quando fazemos o trabalho colaborativo, estamos a utilizar os mesmos materiais. É isso que eu entendo por trabalho colaborativo.”* (2.5.A).

Resumidamente, e com base nas declarações proferidas, o trabalho de equipa parece realizar-se, mais ou menos, ao longo de todo o ano lectivo. Procedendo a uma leitura mais atenta das declarações emitidas pelos coordenadores, conclui-se que esse trabalho assenta concretamente na elaboração de:

- Planificações curriculares / extra curriculares;
- Testes (diagnósticos) / Fichas de avaliação;
- Matrizes;
- Critérios de avaliação;
- Materiais de apoio.

Todavia, é no departamento de Expressões que parece haver menos trabalho colaborativo – essa ideia é veiculada pela sua coordenadora que, num discurso entrecortado, deixa transparecer paulatinamente a sua preocupação relativamente ao modo como se processa o trabalho: *“Não, não... se calhar, sei lá, podíamos, às vezes falar mais, das nossas práticas Que, muitas vezes, o tempo não é muito, e depois falta ainda aferir como é que um faz, como é que o outro faz, isto a nível de grupo, penso que, às vezes há falhas aí.”* *“Confesso que há ainda muito trabalho a fazer.”* (2.3.F)

A ideia de uma cultura individualista volta a ser reiterada. *“Não há abertura suficiente.”* (2.3.F). Indo ao encontro de Jesus, “O trabalho em equipa entre os professores será facilitado se também ao nível das relações informais existir um bom clima relacional. Por exemplo, conversar com colegas fora das horas de trabalho ou num ambiente informal ajuda a construir as “ligações” entre membros da equipa.” (2000:8). No entanto, o carácter individualista de

alguns colegas impede pô-lo em prática. A coordenadora sente que se deveria despendar mais tempo para trabalhar colaborativamente, considerando que poderia ser uma mais valia para o grupo.

1.3. O perfil do coordenador - promotor da colegialidade docente

Todos os coordenadores são unânimes em considerar, que o trabalho colaborativo depende de todos – coordenadores e docentes, e não somente do perfil de quem coordena o departamento curricular. Todavia, são apontadas algumas características imprescindíveis à sua função, designadamente e em primeiro lugar, o saber e o gostar de trabalhar em equipa, ter experiência, ter uma atitude positiva. Citando a coordenadora do departamento do Pré-Escolar, *“se o coordenador vai para ali - já tivemos uma coordenadora que é nossa colega, que é uma excelente profissional e que era muito ansiosa e muito nervosa, quando começou isto tudo da avaliação, e todos nós andávamos assim, nervosos e ansiosos porque ela transmitia isso.”* / *“Eu acho que o coordenador deve transmitir outro tipo de atitude, de gosto por aquilo que se faz, de empenho, porque acho que toda a gente depois começa... não é preciso muito tempo para as pessoas começarem a seguir o exemplo.”* (4.6.E), e o coordenador do departamento do 1º CEB, *“Tem de ser uma pessoa que realmente goste também de trabalhar em equipa, que reconheça mais-valias nesse trabalho, para depois poder passar aos colegas de departamento”* (4.6.C), podemos inferir que o modo como o grupo encara o trabalho passa muito pelo modo de estar, isto é, pela atitude, seja ela positiva ou não, do próprio coordenador face à sua equipa de trabalho. Também na perspectiva de Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007), citados em Veiga Simão (2009), a importância da liderança aparece associada ao perfil do coordenador, em que *“a motivação e a satisfação profissional surgem como aspectos centrais na promoção e nos efeitos da colaboração”* (p.10).

São ainda relevados outros traços de personalidade fundamentais, nomeadamente o ser-se comunicativo *“gostar de conversar”*, ser-se

extrovertido, “*ser uma pessoa aberta*” (4.6.D), alguém que se relacione com os outros com facilidade. Parece-nos, no seu todo, que o carácter de líder grupal é tido como primordial no exercício da sua função, não obstante serem mencionadas outros factores relevantes, especificamente, o “*saber liderar*”, (4.6.A), o que implica ser persuasivo, na medida em que deve “*tentar incutir nos colegas a partilha*”, “*ter Inteligência emocional*”, no sentido de saber gerir conflitos e “*estar informado através de leituras*”, (4.6.A), o que aponta, de certa maneira para a curiosidade em relação a esta matéria e subsequente actualização/formação nesta área específica.

1.4. Estratégias de combate a situações obstaculizadoras da colaboração

Na tentativa de averiguar quais as medidas que os coordenadores aplicam para que todos, sem excepção, trabalhem com os seus pares no seu departamento, deparamos que os momentos marcantes para a concretização desse trabalho são as reuniões de departamento, com especial incidência no início do ano lectivo. Para o departamento do Pré-Escolar são os momentos em que se constrói o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades, se elaboram os critérios de avaliação e as competências. Mais uma vez, no departamento de Ciências Sociais e Humanas, uma forma de promover o trabalho entre pares é a elaboração das planificações para as quais são estabelecidos prazos de entrega.

A “*falta de tempo*” (4.7.B) em comum volta a ser reiterada como constituindo um contratempo ao exercício desse trabalho, bem como o quebrar de hábitos instalados, não obstante, no departamento do 1º CEB ter havido uma evolução notória, conforme atesta o seu coordenador. “*Isto está instituído.*” / “*Nós sentimos profissionalmente necessidade de partilhar.*” Se tivessem que inverter a situação, ou seja, desfazer os grupos, “*as pessoas sentir-se-iam mal*” porque todos estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido, “*porque do trabalho que temos feito, tem saído bons resultados.*” (4.7.C).

Tendo como objectivo averiguar como se promove o trabalho colaborativo, quisemos apurar como é que os coordenadores estimulam os docentes do seu departamento a trabalhar em equipa. Concluimos que esse

incentivo passa também pela forma como as reuniões são organizadas. Especificamente, no departamento de Matemática e Ciências Experimentais, após ter havido uma experiência prévia de se realizarem reuniões por grupos disciplinares, decidiu-se rapidamente abandonar essa estratégia, uma vez que essa opção inicial consumia muito tempo e implicava algum desgaste, tendo que ser elaboradas as actas dos diversos grupos disciplinares. Optou-se por efectuar reuniões parcelares no fim de cada reunião de departamento *“onde se conversa sobre aquilo que os docentes consideram mais pertinente e se definem linhas orientadoras para o trabalho em termos de grupo.”* (4.1.B). Na tentativa de arranjar uma melhor solução, a iniciativa tomada pela coordenadora revela a diligência de agir com alguma autonomia. É interessante ver de que forma se aproxima este departamento do departamento do Pré-escolar e do 1º CEB, onde também se realizam reuniões parcelares. Neste último e fruto das circunstâncias *“uma escola – dois professores, regra geral”,* onde existem parcerias forçosamente, *“os grupos reúnem previamente, portanto é feito um estudo e um trabalho prévio, e só depois é que chega à sede de departamento. Em sede de departamento ele é discutido, é analisado e é viabilizado. E depois põe-se em condições de ser executado, de ser operacionalizado.”* (2.3.C).

É de sublinhar que esta forma de trabalho aponta indirectamente para um maior trabalho em equipa, onde todos intervêm e estão envolvidos. Relembramos que ao tentar averiguar junto dos coordenadores se a existência de subgrupos poderia limitar o trabalho em departamento, a coordenadora de Línguas é peremptória em afirmar *“Subgrupos disciplinares, seria bom que houvesse.”* (3.2.A), revelando alguma falta de autonomia, no sentido de incentivar a formação de grupos de trabalho, à semelhança do que acontece em outros departamentos, nomeadamente do 1º CEB, do Pré-escolar e de Matemática e Ciências Experimentais, que, a par com o departamento de Línguas, também reúne vários ciclos de ensino.

Os departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e de Expressões aludem para as reuniões de departamento como local privilegiado para estimular o trabalho em parceria, que se realiza no início do ano lectivo, em que se elaboram planificações, os

testes diagnósticos e em que as matrizes são uniformizadas. *“Logo desde o início.” / “Normalmente as pessoas são organizadas por ano para fazerem determinadas planificações, para produzirem testes diagnósticos. Tudo isso é promovido.”* (4.1.D). Também durante o ano lectivo, em reuniões periódicas, se faz a análise dos resultados de avaliação, preparam-se as actividades extra curriculares e, mais recentemente, no caso específico do departamento de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões, preparam-se os novos programas de Matemática.

À semelhança do que outros estudos já tinham concluído, citamos Jesus *“O problema é que, quando trabalham em equipa...O trabalho continua muito centrado nos conteúdos curriculares, através de reuniões de professores do mesmo grupo disciplinar, para análise e cumprimento dos programas, ou da reunião dos professores da mesma turma, para avaliação do conhecimento dos alunos.”* (2000:5). O problema persiste passada uma década. Muito do trabalho colaborativo que é feito reduz-se à elaboração de planificações, testes e à análise dos resultados da avaliação final de período. A coordenadora do departamento de Línguas faz passar a ideia em relação ao que é feito *“Eu penso que ainda está aquém do desejável.”* (2.1.A), deixando antever o défice de trabalho no tocante à reflexão/ articulação curricular.

A forma como as coordenadoras dos departamentos apelam ao desenvolvimento de interacções participativas passa por diversas formas, quer em reuniões formais, quer informalmente. No departamento de Línguas, *“o trabalho é elogiado em acta.”* (4.2.A), enquanto que no departamento de Ciências Sociais e Humanas *“se apela à concretização de algumas actividades extra curriculares” e se apresentam “propostas para levar a Conselho Pedagógico.”* (4.2.D). Nos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, a coordenadora solicita directamente, por e-mail a colaboração dos colegas. *“Ocorre informalmente, muitas das vezes.”* (4.2.B). No departamento de Expressões, nem sempre a tentativa de motivar os docentes para o diálogo, encontra eco *“que é aí que eu penso que falha muito.”/ “Há pessoas que ainda acham que não temos legitimidade. Ainda ficou um bocadinho isso por resolver.”* (4.2.F). No departamento do 1º CEB foram delegadas funções a líderes que surgiram naturalmente, por cada grupo de ano

de escolaridade, do 1º ao 4º ano, e que são “*responsáveis pela recolha, partilha e divulgação do trabalho, também aos restantes grupos.*” (4.2.C). Passamos a apresentar as formas que cada um dos coordenadores usa para apelar ao desenvolvimento de interações participativas. Estas divergem entre si, mas resultam, no seu todo no abaixo exposto:

- O Trabalho é elogiado em acta; (A)
- Apela-se à colaboração; (B, A)
- São formados grupos de trabalho; (B, C, E)
- Apela-se à participação/ concretização das actividades do PAA; (D)
- Apela-se ao diálogo entre pares. (F)

Se confrontarmos a literatura relativamente recente sobre a experiência da colegialidade entre os professores (Jesus, 2000; Lima, 2002) com o que se passa actualmente nas escolas, e mesmo tendo por base a percepção dos coordenadores de departamento face ao isolamento profissional sentido nos seus estabelecimentos de ensino, verificamos que já só existem casos pontuais, por exemplo, de docentes com hábitos do passado ainda enraizados e que ainda teimam em “*resistir à mudança*” (4.3.E), “*Estávamos habituados a trabalhar individualmente*” (4.4.D), independentemente do trabalho colaborativo constituir um dos deveres gerais do pessoal docente, conforme consta na alínea c) do Artigo 44º do Regulamento Interno do agrupamento, e sendo este apontado como um dos objectivos propostos no Projecto Educativo da Escola.

Por outro lado, no modelo de avaliação docente implementado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, ao contemplar, dentro da dimensão vertente profissional e ética, o domínio – Compromisso com o grupo de pares e com a escola - prevê que o docente trabalhe colaborativamente com os seus pares e partilhe os seus conhecimentos.

Do ponto de vista dos coordenadores de Línguas e Ciências Sociais e Humanas, o isolamento profissional relaciona-se com o seu modo de estar dos docentes, ou seja parte de quem se “*marginaliza*”, “*pela sua maneira de ser*”, (4.3.A), isto é, devido à sua personalidade. Contudo, segundo Lima (2002), é comum fazer-se uma leitura errónea do professor culpabilizando-o pela “sua

inabilidade de se envolver com os colegas em processos de acção pública ou colectiva” (p.76), sendo esta atitude vista como uma característica da sua personalidade individual, sem perceber que outros factores de ordem contextual poderão dar origem ao isolamento do professor. Assim, explica Lima, que nem sempre são criadas as condições para que o professor colabore. Este autor aponta o dedo às direcções das escolas e aos líderes das equipas de professores que “têm uma responsabilidade particular na promoção desses processos, uma vez que detêm o poder de fomentar ou reduzir as oportunidades de interacção no interior das suas organizações” (p.183).

Jesus (2000) corrobora igualmente este ponto de vista - “Também os directores e os gestores escolares têm responsabilidades na dinamização do trabalho em equipa entre os professores”, (p.5), advogando que a causa do isolamento profissional poderá estar na própria organização escolar onde o professor trabalha.

Face à insatisfação sentida por falta de tempo e de horas de trabalho em comum e, em alguns casos, de espaços próprios de trabalho, para executar todo o trabalho necessário ao exercício da profissão docente, os coordenadores dos departamentos recorrem com frequência informalmente ao uso do correio electrónico – uma forma de superar esses obstáculos específicos e que muitas vezes ultrapassa o horário normal de trabalho. No departamento de Ciências Sociais e Humanas *“a falta de tempo não permite que esse trabalho seja feito de modo formal e para isso recorremos ao e-mail.”* (3.4.D). No departamento do 1º CEB *“Têm de encontrar uma hora bastante adiantada para conseguir reunir toda a gente. “ / “Mas é engraçado, porque mesmo havendo um elemento que por qualquer circunstância, não pode estar presente, ele partilha, e imediatamente é-lhe dado a conhecer o resultado do trabalho feito.”* (3.4.C). Também no departamento do Pré-escolar se defende que *“Os e-mails foi a melhor coisa que houve nesse aspecto, porque às vezes não é preciso falar muito, basta partilhar mais as coisas que estão a fazer e depois basta um telefonema.”* (3.4.E). Nos departamentos do 1º CEB do Ensino Básico e do Pré-Escolar, além das reuniões mensais, recorre-se, neste último também ao contacto telefónico.

Verificamos que as formas encontradas para mais facilmente ultrapassar esses constrangimentos são o recurso às tecnologias de informação (TIC), em que o *e-mail* parece ser indubitavelmente o meio privilegiado pela maioria dos departamentos (2.1.A; 4.2.B; 2.5.C; 3.4.D; 3.4.E). O departamento de Expressões, não lhe fazendo referência, parece não utilizar tão frequentemente esta ferramenta de trabalho.

Os coordenadores não hesitam em apontar para a necessidade de haver uma hora em comum com outro(s) colega(s), e mesmo um espaço próprio que permita que se trabalhe conjuntamente. No departamento de Ciências Sociais e Humanas *“Faltam horas em comum para se poder trabalhar em grupo, imaginemos quem tinha um determinado nível”* (3.4.D).

Podemos dizer que do conteúdo das entrevistas ressaltam dois factores impeditivos ao trabalho inter pares. Por um lado, o factor tempo, por outro, o individualismo manifestado por alguns docentes, do qual alguns departamentos dão conta. *“Os constrangimentos vêm das pessoas muitas vezes não aceitarem o trabalho do outro e também da falta da capacidade das pessoas se juntarem. Isso não tem que ser uma coisa formal. As pessoas têm que fazê-lo naturalmente, e acho que isso não se faz. Há muita falta de trabalho de equipa nas escolas.” / “Eu acho que é devido ao individualismo.”* (3.4.F)

As estratégias desenvolvidas por alguns coordenadores para inverter o isolamento profissional manifestado por certos elementos que integram os seus departamentos assenta na solicitação da colaboração/presença dos professores que tendem a retrair-se, designadamente pela coordenadora do Pré-Escolar, que, referindo-se a uma colega, profere: *“Quase que a obrigo a vir aqui trazer documentos, porque senão, não vinha, também. Mandava por e-mail.”* Os almoços habituais que decorrem nos dias das reuniões são outro dos momentos de descontração e lazer utilizados *“para se falar de trabalho”* (4.5.E), pelo que a sua coordenadora insiste que todos os elementos do grupo, sem excepção, estejam presentes.

Outra forma possível de favorecer uma melhor integração é referida pela coordenadora do departamento de Línguas: *“Eu tenho tentado, muito*

subtilmente, vocês se calhar não notam, tenho tentado pedir a colaboração desses colegas para mostrar que eles são importantes e o que eles pensam, como é importante“ / ”portanto, dei-lhe alguma, como é que eu hei-de dizer, alguma visibilidade porque ele faz algum trabalho bom, só que não partilha muito, apesar de haver muito rigor e se calhar ele ser exigente.” (4.5.A). À semelhança de outros estudos realizados, também Antunes (1997), citado em Jesus (2000) defende que “para um melhor «clima» relacional, devem ser valorizadas e aproveitadas as ideias dos outros participantes. Isto é, no trabalho em equipa, o professor deve ser capaz de se descentrar do seu ponto de vista inicial, estando aberto à mudança e disponível para aceitar e desenvolver as ideias dos colegas, reconhecendo a sua importância.” (p.6)

No caso da coordenação de Ciências Sociais e Humanas onde parecem não existir casos pontuais de fecho profissional, a coordenadora tenta ver quais as oportunidades que surgem para se trabalhar em grupo – *“para cada situação há sempre um alerta adequado para que as pessoas possam congregar esforços, não é? Sempre que é possível, às vezes não é possível.” (4.5.D).*

Já a coordenadora de Expressões prefere adoptar uma atitude assertiva, reagindo de forma intuitiva ao tentar adaptar-se, com aparente passividade, à maneira de ser dos seus pares - *“tento sempre pôr-me no papel do outro, é isso que eu faço.” (4.5.F). “Às vezes não me identifico com determinada atitude, mas no fundo compreendo-a.” / “Tento sobretudo passar aquela parte que é mais importante nas pessoas, que é dar-lhe valor. E achar sempre que aquela pessoa faz parte do departamento e que faz falta e que tem as suas opiniões e que é muito válida.” (4.7.F).*

Segundo o coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico, houve uma quebra com os hábitos instalados do passado, pois o isolamento físico, é actualmente ultrapassado através da utilização frequente de um novo canal de comunicação/aproximação - o *e-mail*, tendo-se já tornado rotina no departamento.

1.5. O Projecto Educativo – fonte de colaboração e de reflexão

Na tentativa de apurar quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos departamentos na concepção do Projecto Educativo, em todos os departamentos, este surge indissociável das metas aí explanadas, visando, em última análise, combater o insucesso escolar. Especificamente, nas reuniões de quatro, de um total de seis departamentos curriculares, designadamente, do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Línguas, de Matemática e Ciências Experimentais e de Ciências Sociais e Humanas reflecte-se sobre alguns pontos fracos e, segundo este último, *“quando se planificam as actividades, os colegas são sensibilizados para apresentar propostas, para que essas actividades sejam direccionadas para as metas.”* (2.6.D) a alcançar. Neste departamento, o Projecto Educativo (PE) é previamente facultado em suporte digital. No departamento do 1º CEB, *“A implementação do PE passa pela execução das actividades previstas no Plano Anual de Actividades”* (PAA), um documento onde se planeiam *“formas de organização e programação das actividades.”* (2.6.C).

No departamento do Pré-Escolar, o processo de avaliação decorre após as actividades terem sido implementadas, de modo a fazer o levantamento, quer dos constrangimentos, quer dos benefícios de que foram alvos. Cada educadora faz, individualmente, na sua sala, o *feedback* sobre a actividade que se traduz na avaliação da mesma, a qual é posteriormente partilhada por todos os elementos, em reunião de departamento. *“Há mapa com avaliação mensal em que está a opinião de toda a gente”, que “é geralmente mandada por e-mail para todas lerem”* (2.6.E). Os benefícios daí decorrentes, que implicam um trabalho de bastidores e de reflexão prévia, traduzem-se em reuniões formais menos morosas, menos cansativas. Este procedimento indica ir ao encontro dos objectivos definidos no ponto 2 do Projecto Educativo referente à articulação e organização curricular de *“implementar a prática da reflexão sobre o trabalho desenvolvido”* e de fazer *“a avaliação”* do mesmo.

Parece existir um grande paralelismo de acção entre os departamentos do Pré-Escolar e do 1º CEB. A ambos os departamentos está subjacente um

trabalho estrutural/organizacional muito semelhante que consiste num trabalho prévio e que depois é alargado, em reunião, ao grande grupo.

Estando ciente que as actividades extra curriculares têm de ir ao encontro das metas enunciadas no Projecto Educativo, a coordenadora do departamento de Expressões “pensa” que os docentes conhecem o Projecto Educativo mas nem sempre é alvo de reflexão. “*O Projecto Educativo também é mais falado onde? É nas reuniões de conselho pedagógico.*”/“*Aí também é uma falta...*” (2.6.F). Do discurso perpassa alguma insatisfação face ao que ainda está a ser feito, mas, em simultâneo, decorre a vontade de exercer uma maior actuação. “*O Projecto Educativo devia ser um documento mais presente. Nós acabamos por fazê-lo intuitivamente.*” (2.6.F).

Ressalta, das afirmações atrás expostas, que todos os coordenadores conhecem grosso modo os objectivos/metasp do PE e que, em última análise, se traduzem na obtenção de melhores resultados escolares, que culminam num maior sucesso educativo, mas, concomitantemente, parecem ter a noção de que nem todos os docentes conhecem o conteúdo do mesmo, ainda que não seja discutido com regularidade no seio dos departamentos. A não reunião de esforços dificulta trabalhar-se para um objectivo comum. Citando o ponto 1 do artigo 42º, secção I, Capítulo IV do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, “com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do pessoal docente”. Verificamos que a atitude dos docentes atrás exposta vai de encontro à legislação, provavelmente por falta de conhecimento da mesma, e não se coaduna com a ideia de projecto veiculada por Polomares (sd), como “sendo um instrumento vivo”. Mais uma vez o PE parece-nos carecer, globalmente, de uma leitura atenta e reflectiva, culminando na falta de participação activa e numa dinâmica empobrecida delimitando a sua própria “singularidade” (Martins, 2010).

2. Percepção sobre o trabalho colaborativo desenvolvido

2.1. O trabalho individual versus o trabalho colaborativo

Sabemos que a literatura contemporânea tem feito da colegialidade docente o seu “cavalo de batalha”, fazendo frente ao individualismo que até há bem pouco tempo, antes da reestruturação escolar, pautou, de uma forma marcante, a forma de estar dos professores e que, aliás, era tido como factor positivo, sinónimo de independência e de um trabalho “por conta própria”.

Procurámos averiguar em que medida tem havido uma evolução quanto ao trabalho em equipa nos últimos anos, atendendo às opiniões emitidas pelos coordenadores ao longo das entrevistas.

Globalmente, as respostas não são taxativas, salvo a opinião emitida pelo coordenador do 1º CEB que afirma “*está estipulado no departamento.*” (4.1.C), advogando que, “*As dificuldades, tentamos ultrapassá-las colectivamente.*” (3.3.C), pois existe um trabalho de interacção entre colegas de outras escolas.

Apesar da coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas, defender que “*Há colegas que trabalham bastante a esse nível, tem muito a ver com as afinidades.*” (2.1.D), poderíamos inferir que alguns docentes, dependendo da empatia natural que se possa estabelecer entre eles, trabalham em equipa, sendo que o trabalho entre pares, no seu todo, “*é mais perceptível nas actividades extra curriculares.*” (2.2.D) Daqui poderíamos depreender que, na globalidade, o trabalho colegial é ainda muito delimitado, não sendo executado por todos os docentes em pleno. No departamento de Línguas, parece ter havido alguma evolução - “*considero que se tem feito um esforço.*” (2.1.A), não obstante, neste departamento e no de Expressões, as coordenadoras serem unânimes em afirmar que poderia haver mais “*Faz-se cada vez mais.*” *Pois, se calhar....*” (4.1.A). *I* “*Há algum, se calhar poderia haver mais.*” (2.1.F), deixando transparecer que aquilo que se faz ainda não é o espectável.

No departamento do Pré-Escolar aponta-se para as vantagens advindas dos concursos nacionais de professores por períodos mais alargados no tempo, de quatro em quatro anos, e que, subsequentemente, vieram dar azo a

que se pudessem estabelecer *“relacionamentos mais fortes”* (3.3.E), facultando um maior e mais profícuo trabalho cooperativo.

Em contrapartida, se confrontarmos o trabalho realizado no ano anterior com o que é efectuado actualmente no departamento de Matemática e Ciências Experimentais, tendo esse estado confinado a um grupo restrito de docentes, poderíamos quase que afirmar que houve um retrocesso no modo de trabalhar, relevando mais uma vez, esta nossa leitura com uma citação da coordenadora *“construíamos de base, não era só partilhar, é reflectir e construir, enquanto que este ano há mais troca, não é tanto reflexão”* (2.5. B).

Todos os coordenadores são unânimes ao declarar que há ganhos significativos provenientes da qualidade de interacções que se estabelecem entre os docentes e de um clima relacional construtivo. No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, considera-se que *“A crítica construtiva permite a evolução e a melhoria do desempenho profissional.”* (3.3.B). Segundo o departamento do 1º CEB, é mais fácil ultrapassar as dificuldades colectivamente através da interacção, da partilha de estratégias aplicadas e experiências pedagógicas vivenciadas. Tem-se a noção clara de que quem beneficia com esse trabalho são, em última análise sempre os educandos. *“Porque quem ganha, são sempre as crianças.”* (3.3.E). No entanto, é nos departamentos do Pré-Escolar e de Expressões que ainda se faz sentir, pontualmente, algum fecho profissional. *“Eu acho que esta partilha só enriquece e não pode haver esses egoísmos que há, porque eu tenho que ter melhor nota...”* (3.3.E).

Aqui fica bem patente que a avaliação de docentes veio, em certa medida, condicionar o trabalho entre os colegas proponentes a uma avaliação diferenciada. Também a coordenadora do departamento de Expressões considera que há pessoas que se colocam num patamar hierarquicamente superior em relação aos seus pares, o que impede o trabalho construtivo que advém de um trabalho de partilha. Os depoimentos dão conta que, grosso modo, tem havido alguma evolução que se traduz numa maior abertura dos docentes no tocante ao trabalho inter pares. Salienta-se mais uma vez o facto de os concursos por quatro anos terem vindo a favorecer as relações inter pessoais que culminam, por fim, numa melhor integração na escola. *“Todos os*

anos mudava - as colegas nunca conseguiram estabelecer um relacionamento mais forte, porque era um ano e iam embora. Nesse aspecto eu acho que beneficiámos com estes concursos por quatro anos” (3.3.E)

2.2. Dos objectivos da prática colaborativa / reflexiva ao desenvolvimento profissional

Não obstante a avaliação em curso apresentar alguns constrangimentos ao trabalho colaborativo, existe a noção clara por parte de todos os coordenadores, sem excepção, que os objectivos do trabalho colaborativo podem traduzir-se em vantagens significativas, numa mais-valia generalizada. Feito o levantamento dos pareceres emitidos pelos coordenadores de departamento quanto aos objectivos do trabalho entre pares, optámos por apresentá-los por tópicos. São eles:

- Contribuir para o sucesso educativo; (C, D, F)
- Aperfeiçoar materiais didácticos; (A, B)
- Dar e receber *feedback*; (A)
- Ultrapassar situações mais delicadas; (C)
- Trabalhar competências a partir do *feedback* do 1º CEB; (E)
- Definir critérios de avaliação; (E)
- Reflectir sobre as práticas (EVT). (E)

À semelhança das opiniões dos coordenadores supra citadas, também Fullan (2001), citado em Hargreaves (2004:26) defende que “novas ideias, criação de conhecimento, curiosidade e partilha são essenciais para resolver problemas de aprendizagem numa sociedade em mudança acelerada.”

Os coordenadores reconhecem e valorizam os benefícios decorrentes de todo esse trabalho, ao nomearem factores que apontam para o desenvolvimento profissional / enriquecimento pessoal. São eles:

- Aquisição de maior segurança/melhoria da auto-estima; (A)
- Aperfeiçoamento através da partilha; (C, D)
- Melhoria das práticas lectivas. (A, F)

Deste modo, no departamento de Línguas, o trabalho entre pares pode conduzir a um aumento da auto estima, tanto a nível pessoal como a nível profissional - *“Sentimos que estamos a fazer igual à colega, portanto sentimos bem connosco próprios, e portanto, a pessoa sentir-se bem consigo própria é importante”*, como à aquisição de uma maior segurança na preparação das actividades, *“trabalha-se em colaboração para, para estarmos, se calhar mais à vontade.”* (2.8.A). Por outro lado, a colaboração ajuda a combater o “isolamento profissional” (Lima, 2002) - *“não nos sentimos isoladas”*, porque ao trabalho realizado individualmente, é feito o *feedback* e dado o aval de outrem - *“ajuda a detectar pequenas falhas”*, havendo uma avaliação mútua que resulta numa melhor preparação de materiais didácticos e subsequente planificação de aulas. *“Num trabalho colaborativo, as coisas saem sempre muito mais perfeitas e o objectivo é realmente uma melhor preparação das aulas”* (2.8.A).

Visando a organização escolar o sucesso dos alunos, como objectivo último, preconizado pelo Projecto Educativo, prevê-se que todos os docentes nela envolvidos trabalhem para esse fim. A melhor forma de o fazer, não são as formas de trabalho dispersas e mais morosas, até aí usuais, mas a união de esforços conjunta, para que esses objectivos sejam eficazmente conseguidos. A partilha de materiais e o recurso ao processo de reflexão são tidas como formas do próprio desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira docente, (Day, 1993), (Mestre, 2002), (Alarcão (2002), assim como contribuem para uma “cultura de inovação contínua” (Hargreaves, 2004). Esta ideia é também apoiada por Mc Laughlin (1993), citada em Lima (2002), em que “nas comunidades profissionais coesas e fortemente colegiais, os professores relatam níveis elevados de inovação pedagógica, de energia e de entusiasmo e maiores apoio ao desenvolvimento e aprendizagem.” (p.42).

Quisemos, pois, averiguar até que ponto é que esse trabalho é operacionalizado e em que medida é que o trabalho concreto de reflexão é seguido pelas diversas coordenações. Assim, confrontámos aquilo que os coordenadores consideram ser os objectivos do trabalho em equipa com as suas declarações expressas ao longo das entrevistas, ou seja, quisemos ver até que ponto se passa da teoria (dos objectivos enunciados) à prática.

No departamento de Matemática e Ciências Experimentais, os docentes que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano reflectem sobre os materiais pedagógicos, aproveitando esses momentos para confrontar resultados de avaliação - *“serve também no fundo para aferir resultados”* (2.8.B), à semelhança do que se pratica no departamento do 1º CEB *“o ano passado fizemos depois a reflexão final.”* / ...*“havia ali um núcleo ahh...com alguns problemas, as fichas, os alunos que tiveram mais dificuldade, ao contrário, no sul, foram tidas como normais, não é? O que é que nós fizemos? Depois desse levantamento e desse estudo feito? Afinámos. Tentámos homogeneizar os critérios de avaliação e partimos depois para a feitura de ... umas fichas que respondessem às necessidades de todos e que não nos trouxessem essas discrepâncias, não é?”* (2.4.C).

A coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, ao revelar que *“Eu consumi horas e horas e horas de trabalho em que trabalhei em casa de uma colega. Construíamos de base, não era só partilhar, é reflectir e construir, enquanto que este ano há mais troca, não é tanto reflexão”*, e, ao sublinhar que *“o trabalho colaborativo exige de todos e nem todos os grupos estão disponíveis para isso”* (2.5.B), podemos inferir que, o trabalho de reflexão não está, grosso modo, a ser executado neste departamento e que este resulta, em boa parte, da boa vontade dos elementos que compõem o grupo disciplinar, não obstante este trabalho implicar muita dedicação e uma carga horária adicional para os docentes.

Apesar de o departamento do Pré-escolar não ter a complexidade de outros graus de ensino, podemos concluir que existe um trabalho preliminar de reflexão neste departamento, fruto da inexistência de um programa pré definido, uma vez que os jardins-de-infância não obedecem ao regime do ensino obrigatório. Assim, logo no início do ano lectivo existe um trabalho prévio, quer de articulação vertical com os docentes do 1º CEB, quer horizontal que é efectuado pelas educadoras. Todo esse trabalho conducente à determinação de metas e à definição de critérios de avaliação passa indubitavelmente por essa reflexão, em grupo. *“...não temos um programa publicado pelo Ministério. Nós temos orientações curriculares que dizem que devemos desenvolver a parte motora, a parte cognitiva, a parte afectiva,*

pronto. Devemos desenvolver na criança estes aspectos, mas não temos um programa. Nós é que o fazemos. Por isso é que nós estabelecemos metas.” (2.8.E).

Em outros departamentos, designadamente no de Expressões, a reflexão realiza-se em grupos muito restritos, especificamente entre os pares pedagógicos, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), em que a coordenadora considera que essa prática pode ser uma mais valia para a escola. *“Acho que é assim, se nós discutirmos, portanto, as coisas, não é, aquilo que se passa nas aulas, se estamos a analisar, por exemplo, as nossas práticas, muitas vezes isso acontece, porque... Nós trabalhamos, o EVT trabalha com pares, muitas vezes nós fazemos isso. Acho que só estamos a beneficiar o ensino aprendizagem e a escola.”* (2.5.F). A mesma sugere a possibilidade de os colegas assistirem às aulas uns dos outros e aponta para esta prática como sendo uma solução muito enriquecedora.... Porém, é de notar, que a mesma se demite da responsabilidade de implementar essa estratégia junto dos seus pares. Nenhum dos docentes parece sujeitar-se, por iniciativa própria, à observação de aulas facultativas.

O défice de reflexão sentido neste departamento vai de encontro ao que está prescrito em alguns documentos estruturantes da organização escolar, e pode, eventualmente revelar, por parte de alguns docentes, falta de conhecimento dos mesmos, nomeadamente, do Projecto Educativo, “no qual se explicitam, entre outros, as metas e as estratégias, segundo os quais se propõem cumprir a sua função educativa” e o Regulamento Interno “que define o regime de funcionamento do agrupamento bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.” (Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril). Se atentarmos a alínea f) do ponto dois do artigo 10º-B do decreto-lei 270/2009, de 30 de Setembro bem como a alínea f) do artigo 44º do Regulamento Interno do agrupamento, são deveres gerais do pessoal docente “reflectir, nas várias estruturas pedagógicas sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

Não obstante, no departamento de Expressões, se refira que se procede, no decurso do ano lectivo, à reflexão *“se aquilo que estava planificado*

foi feito, ou se foi feito bem, ou se podia ... Isso é feito nas reuniões.” (2.5.F), reconhece-se que a reflexão não é posta em prática como seria desejável, estando esta prevista na alínea g) do Artº 10º, Secção II, Capítulo II do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, onde estão expressos os deveres gerais do pessoal docente “Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica,...”, e ainda reforçada pela alínea f), ponto 2 do Artigo 44º do Regulamento Interno, constituindo este um dever específico dos deveres gerais do pessoal docente, o qual alguns docentes parecem desconhecer.

Podemos concluir que o trabalho de reflexão continuado quase que não existe. Concretiza-se apenas pontualmente. No caso do departamento de Matemática e Ciências Experimentais houve mesmo um retrocesso em relação ao ano lectivo anterior, embora estivesse limitado apenas a duas docentes da mesma área disciplinar.

2.3. Benefícios decorrentes do trabalho colaborativo

Feito o levantamento, apresentamos seguidamente um quadro onde se expõem os benefícios do trabalho cooperativo, mencionados pelos coordenadores.

BENEFÍCIOS	DEPARTAMENTOS CURRICULARES					
	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	1º CEB	Ciências Sociais e Humanas	Pré-Escolar	Expressões
Uniformidade de critérios:	•		•	•		
- na avaliação	•		•	•		
- na leccionação de conteúdos	•		•	•		
- na aplicação de materiais	•		•	•		
Enriquecimento devido à partilha de experiências / práticas pedagógicas	•	•	•	•	•	•
Maior “justiça” (objectividade)	•					
Não-dispersão das actividades Extracurriculares				•		
Presença de um fio condutor comum a todos – o projecto educativo					•	

Tabela nº 3 – Benefícios do trabalho colaborativo, na perspectiva dos coordenadores

Todos, sem excepção, apontam para os benefícios subsequentes do trabalho em equipa. Numa primeira leitura horizontal, o trabalho mais

frequentemente realizado colaborativamente, nos departamentos, parece ser o da partilha de experiências, que se revela ser bastante enriquecedora, uma vez que resulta da elaboração de materiais mais ricos e melhor elaborados, com os quais “os alunos só podem beneficiar”. Sendo a partilha das práticas pedagógicas referido como outro benefício importante decorrente do trabalho colegial, especificamente, no caso do departamento de Expressões, a sua coordenadora menciona que há ainda uma forte resistência à realização do trabalho em equipa por parte de alguns docentes.

Seguidamente, nos departamentos de Línguas, do 1º CEB e de Ciências Sociais e Humanas são sublinhados os aspectos benéficos decorrentes da uniformização de critérios de avaliação, da leccionação de conteúdos e da aplicação de materiais. o que reverte numa avaliação menos parcial, mais objectiva - “*somos mais justos*” (2.4.A). Por outro lado, em relação às actividades extracurriculares, no departamento de Ciências Sociais e Humanas verifica-se uma maior congregação de esforços na praticabilidade das mesmas.

Como forma de pôr em prática, no 1º CEB, o trabalho entre pares, o sucesso alcançado na execução de “*um trabalho que foi experimentado*” é imediatamente comunicado aos colegas, passando “*à viabilização imediata*” (2.4.C) do mesmo.

Acresce referir que, para a coordenação de departamento do Pré-Escolar, o Projecto Educativo é uma presença constante na condução do seu trabalho.

3. Dificuldades na implementação da colaboração

3.1. A dualidade da avaliação docente - fonte de promoção e/ou restrição

Desde finais dos anos 80 do recente século passado, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, com a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, a esta parte, temos vindo a assistir a sucessivas alterações ao modelo de avaliação de desempenho docente (ADD). Porém, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, ao tornar “mais exigente o ingresso na profissão docente”, estabelece um ponto de viragem marcante no estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD) e sua

progressão, introduzindo profundas alterações, no sentido de “premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. (Graça, 2011: 34). Seguidamente, surge como documento matriz da nova avaliação, o Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, expondo os “mecanismos à aplicação do novo sistema de avaliação”. Até aí, os educadores e professores, mediante o tempo de serviço no escalão e a frequência de acções de formação contínua, apresentavam o relatório de reflexão crítica da actividade e progrediam automaticamente na carreira. A grande polémica surge, não só mas também, a partir da fixação de vagas naqueles escalões para os quais os docentes/educadores só poderão obter uma bonificação de tempo de serviço, isto é, progredir na carreira mais rapidamente, tendo em conta o seu desempenho, ou seja, se obtiverem uma avaliação qualitativa superior a Bom.

Entretanto têm sido promulgados sucessivamente outros documentos legislativos que alteram o Estatuto da Carreira Docente.

Considerando se a avaliação docente veio limitar ou promover o trabalho entre pares nos departamentos, na globalidade, não parece haver dúvida que tenha limitado mais do que promovido o trabalho em colegialidade. Tirando a opinião, neutral, da coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais – *“Não há diferença. A troca de materiais sempre aconteceu.”* (2.7.B), e do coordenador do 1º CEB que considera que a avaliação não veio limitar, pois *“todos são profissionais com experiência”, “têm uma média de anos bastante elevada, não andam à procura de nenhuma medalha”* (2.7.C), todos os restantes coordenadores são unânimes em afirmar que decorrente da avaliação, outras razões há, que impedem o trabalho colaborativo - *“Não veio promover. Limita, limita, sem dúvida.”* (2.7.D). Ela veio accionar o *“individualismo”* (2.7.A), bem como a *“competitividade”* (2.7.D) entre pares, pois tem de haver uma avaliação diferenciada, imposta por lei e que é gerida por uma “bolsa de quotas”, visando limitar a entrada aos docentes consoante a sua avaliação quantitativa/ qualitativa. Esta condição vem precisamente contrariar *“a partilha desinteressada”* (2.7.D), visto que, citando a coordenadora do departamento de Línguas, *“se eu vou ser avaliada, então quero fazer algo de diferente, especial, e não vou mostrar ao meu par aquilo que estou a fazer.”* (2.7.A).

Por outro lado, no departamento de Expressões, todo o processo é considerado demasiadamente burocrático e subseqüentemente moroso, gera falta de tempo, necessário à realização de outras tarefas, por exemplo do foro curricular. Aqui não há dúvida que o novo modelo de avaliação poderia promover e contribuir ainda mais para a formação dos docentes, se estes assistissem às aulas uns dos outros, independentemente de serem avaliados, ou não. *“Imagina tu, haver troca entre pares. Eu ir às aulas de uma colega e ela à minha, eu acho que isso ...aprendíamos uns com os outros. Não tem que ser forçosamente um relator, estás a perceber... ser uma coisa diferente entre pares e ... as pessoas estarem numa vertente mais formativa, sem ter aquela rigidez, eu ser relatora, tu seres avaliado.”* (2.7.F).

Esta reflexão vai precisamente ao encontro do pensamento exposto por Jesus - “Diversas medidas poderiam ser tomadas para promover o trabalho dos professores em equipa.”/ “Os professores deveriam assistir às aulas de colegas para aprenderem uns com os outros... num clima de cooperação e de ajuda recíproca e não de avaliação e de identificação de erros ou lacunas no desempenho uns dos outros.» (2000:5). Contudo, essa atitude parece não ser do agrado dos docentes. *“Muitas vezes as pessoas não estão, portanto, receptivas a...”* (2.7.F), uma vez que, ao concretizar-se, implicaria perder muito tempo.

Ao proferir que *“os relatores podem assumir uma postura menos adequada”*, (2.7.F), podemos ler nas entrelinhas que os relatores ao avaliarem os seus pares podem eventualmente incorrer na falta de objectividade/imparcialidade, não obstante este ser um dos factores basilares ao desempenho das suas funções. Porém, ao concorrerem ambas as partes, dentro de um mesmo departamento, avaliados e avaliadores, para um número de quotas muito limitado, estes últimos podem incorrer numa concorrência desleal, que se transfere para a falta de justiça sentida, podendo viciar o sistema. Importa aqui mais uma vez salientar que, tanto educadoras como docentes dos restantes níveis de ensino e de diferentes departamentos concorrem, todos eles, para a mesma “bolsa de quotas”. A ideia atrás exposta é igualmente veiculada por Jesus, ao proferir que:

“a elevada competitividade, sobretudo nos ambientes profissionais, também tem originado uma perda de valores humanistas, como a solidariedade e a cooperação, contribuindo para uma diminuição da ética profissional, em muitos casos. Além disso, o facto de a procura ser maior que a oferta, isto é, haver cada vez mais profissionais habilitados para um número cada vez mais reduzido de postos de trabalho, também tem levado a uma “máscara de eficácia” por parte dos professores (Jesus, 1999), citado em Jesus (2000:13).

Considerando as palavras de Jesus, são diversos os factores que na sociedade actual limitam os professores a colaborar de uma forma desinteressada e autêntica, não deixando espaço para um clima de partilha.

Apesar das opiniões emitidas pelos coordenadores de departamento irem ao encontro das ideias expressas por este autor, o leque de limitações surge agora mais alargado, suscitando vários constrangimentos, como a seguir se apresenta:

- Cria mal-estar; (B, E)
- Acciona o individualismo; (A)
- Incute competitividade; (D)
- Dificulta avaliar parâmetros, comuns a educadoras/docentes; (E)
- Gera falta de tempo; (F)
- Cria injustiça. (F)

Deste modo, a avaliação continua a gerar um sentimento de insatisfação, seguido de alguma resistência à mudança, em que, em alguns casos, “*a mentalidade tem de ser construída.*” (2.7.C), o que poderá querer dizer que ainda vai demorar algum tempo até que o novo modelo de avaliação seja aceite em pleno.

3.2. Dificuldades sentidas no desempenho do coordenador

O Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril previa, com a estruturação da carreira e com a criação da categoria de professor titular, reforçar as funções de liderança, atribuindo ao corpo docente com mais experiência, mais formação, as funções de coordenação e de supervisão. A estes estavam reservadas as actividades de maior responsabilidade, não considerando, todavia, a vontade do próprio, como comprova a opinião emanada pelas

coordenadoras do departamento Pré-Escolar *“Acho que para já não tenho muito perfil para a ... Fui nomeada pelo director.”* (3.1.E), e do departamento de expressões. *“Nunca estive nos meus objectivos profissionais ser coordenadora.”/ “No fundo foi uma imposição por ser titular.” / “A legislação permitiu.”* (3.1.F). Assim consta no ponto quatro do Artigo 43º, do Decreto-Lei 75/2008. Tendo sido “empurrados” para o exercício do cargo, o processo veio criar algum mal-estar no seio de alguns departamentos, não lhes sendo reconhecido, aos coordenadores, as competências necessárias para o desempenho de algumas funções atribuídas, nomeadamente, a da avaliação. *“As dificuldades são mais relacionais, porque há pessoas que não têm espírito de grupo, são mais individualistas, porque se calhar não me reconhecem, como fui nomeada, e acham... Ai, se eu na avaliação tiver isto ou aquilo, com o dedo levantado, eu faço...”*, sendo esta coordenadora relatora de outros grupos que não o seu. *“Eu sou de EVT e sou relatora dos outros grupos do meu departamento que é Educação Física, Educação Visual, Música e Educação Especial. As pessoas têm muita dificuldade... a palavra avaliar assusta-as.”* (3.1.F). A par de alguma resistência demonstrada por parte de certos docentes em admitir no outro, o coordenador, a autoridade/funções de liderança inerente ao cargo que ocupa, pelo menos no domínio da avaliação, os coordenadores sentem, também eles, alguma dificuldade em gerir o departamento, essencialmente quando se trata de grupos muito heterogéneos, designadamente os departamentos de Expressões, *“Eu não posso ajudar na parte científica. Eu não vou ensinar nada. O que tento fazer, é, se precisarem de ajuda...Mas não propriamente das aulas.”* (3.1.F), e no departamento de Ciências Sociais e Humanas. *“Áreas mais específicas, que eu não tive essa formação de base, tenho algumas dificuldades, não é, e tento realmente conciliar tudo e gerir, mas por vezes não é fácil, não é?”* (3.1.D).

Estando previsto, no ponto 3 do Artigo 45º do Decreto-Lei supra citado que o Regulamento Interno estabelece “as formas de participação e representação do pessoal docente (...) nas estruturas da coordenação e supervisão pedagógica”, e se atentarmos as competências/funções específicas do professor titular/coordenador, descritas na alínea g), ponto 2, artigo 43º do Regulamento Interno do Agrupamento em estudo, que prevê “o apoio aos professores na sua prática pedagógica e na elaboração das provas de exame”,

poderíamos afirmar que os coordenadores, na impossibilidade de estarem “por dentro de todas as áreas científicas” em departamentos tão heterogêneos, vêem a sua tarefa um pouco dificultada, o que, de certo modo, os impede de concretizar o que está prescrito na lei.

Globalmente, os constrangimentos apontados ao desempenho da função do Coordenador resumem-se a:

- Falta de tempo / hora comum; (B, C, D, E)
- Modelo demasiado burocrático; (E, F)
- Obrigatoriedade do desempenho do cargo; (E, F)
- Não estar “por dentro” das áreas que representa; (D, F)
- Dificuldades relacionais; (A, F)
- Falta de espaço próprio; (D)
- Falta de reconhecimento pelos seus pares; (F)
- Cultura individualista. (F)

Considerando se há ou não subgrupos pré formados que possam impedir o trabalho entre pares, os departamentos curriculares, no seu todo, não vêem a sua existência como factor impeditivo ao trabalho em equipa, embora se considere que, se não houver um espírito de partilha alargada ou interacção entre docentes, possa haver limitações. Especificamente, nos departamentos do Pré-Escolar em que os subgrupos são formados por educadoras da mesma freguesia, e do 1º CEB, em que os subgrupos correspondem a pares pedagógicos, mas que são sempre heterogêneos porque obedecem a um regime de rotatividade, não se registam constrangimentos a esse nível. Esses *“funcionam a todos os níveis.”* (3.2.C). No departamento de Línguas, a coordenadora sugere até que, se houvesse subgrupos disciplinares com um representante, facilitaria o trabalho. De uma forma geral ressalta a ideia de que a existência de subgrupos facilita o trabalho na globalidade, especificamente nos departamentos do 1º CEB e do Pré-Escolar, sendo menos marcante, no departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Esta seria uma estratégia que poderia eventualmente ser adoptada por outros departamentos como forma de agilizar o trabalho no departamento.

Ao longo do nosso estudo, debruçámo-nos sobre a importância da colegialidade docente e do modo como esta pode ser promovida. Com a criação de cargos de gestão intermédia, a legislação vigente veio atribuir ao coordenador um cada vez mais vasto leque de funções, poderes e responsabilidades na execução do seu papel. Sendo a liderança um processo que envolve um grupo de pessoas e uma forma de influenciar pessoas, diversos autores remetem para um determinado perfil, com características específicas, que assentam em diversos pressupostos, nomeadamente a motivação, no sentido de exercer influência sobre os outros, designadamente o seu grupo de trabalho (Rosa, 1994), e ser, entre outros, um facilitador da colaboração (Fonseca, 1998), (Costa, 2000). Em contexto escolar, a liderança deve promover a participação activa de todos os agentes envolvidos, num ambiente de trabalho dinâmico e interactivo, contribuindo para o bom desempenho de todos.

Neste contexto, o conceito de supervisão, veio a assumir um significado gradualmente mais abrangente, indissociável ao desempenho do cargo de coordenador, que, através de uma reflexão partilhada deve apoiar, orientar/aconselhar e contribuir, segundo Oliveira (2000), para o desenvolvimento de um trabalho no plano didáctico e pedagógico, de qualidade e para o desenvolvimento profissional do docente (Alarcão, 1996). A relação de interacção, reflexão, colaboração e partilha de experiências são basilares à aprendizagem recíproca. Feita uma apreciação global, concluímos que associadas às funções do líder intermédio estão implicitamente associadas as funções de supervisor, na medida em que este é responsável por fomentar um bom ambiente favorável às relações interpessoais entre os membros de um grupo (Rosa, 1994), (Alarcão, 1996), (Oliveira-Formosinho, 2010) privilegiando a comunicação, em que todos devem intervir e contribuir para uma autonomia crescente, quer como profissionais, quer da própria a organização escolar.

Do resultado do nosso estudo evidencia-se que a prática colaborativa de reflexão sobre as práticas pedagógicas docentes, bem como a articulação curricular entre ciclos continua a ser muito reduzida. A partir daqui levantam-se outras questões: porque razão, os professores não efectuam a articulação curricular prevista na legislação? Que mecanismos deviam ser concretizados

para proceder a esse trabalho? Onde estão as lacunas? As lideranças intermédias e os próprios líderes escolares têm, à partida, uma responsabilidade adicional na implementação destes procedimentos.

IV PARTE – CONCLUSÃO

O novo milénio veio despoletar, de uma forma generalizada, novas reformas sobre as políticas educativas e romper com a tradição de um modelo demasiadamente centralizado e burocrático. O Projecto Educativo surge como meio de exprimir metas, resultantes de uma reflexão aturada da e sobre a escola, (Martins, 2010); (Polomares (sd)), indispensáveis ao processo de inovação, à eficácia escolar (Díaz, 2003); (Hargreaves, 2004) e, sumariamente, ao desenvolvimento organizacional.

Com a nova concepção de escola, regulamentada pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, reforçam-se as funções dos líderes intermédios, sendo-lhes atribuído funções de maior responsabilidade, nomeadamente ao nível da coordenação / supervisão. Estando associadas ao desempenho do cargo de coordenador /supervisor funções de liderança, é seu dever agir respeitando princípios deontológicos de equidade. O mesmo deve favorecer e incentivar o trabalho colegial de partilha e de troca de experiências através do trabalho interactivo em equipa, bem como a reflexão conjunta sobre as práticas docentes, basilares à aprendizagem e ao desenvolvimento (Thurler, 1996); (Alarcão, 2002); (Mestre, 2002); (Herdeiro e Silva, 2008), quer do próprio professor, quer da própria organização escolar (Sheerens, 2004).

Para o desenvolvimento deste projecto de investigação, adoptámos uma metodologia centrada num estudo de caso, de natureza qualitativa, que consistiu no recurso à entrevista estruturada e nos relatos emitidos pelos Coordenadores de Departamento, aquando das entrevistas individuais.

A entrevista baseou-se na elaboração de um guião previamente construído e ratificado (Anexo 1), de forma a focalizar e simplificar a posterior análise de dados. Todas as respostas emitidas foram agrupadas sob cada uma das questões colocadas. (Anexo 2 – Sinopse das Entrevistas). A cada entrevistado foi atribuída uma letra, de A a F, de modo a preservar o seu anonimato.

Segundo Guba & Lincoln (1994), citado em Coutinho (2002:5), “num estudo de caso, o investigador pode: a) relatar ou registar os factos tal como

sucederam, b) descrever situações ou factos, c) proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, e d) comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.”

Definimos como objectivo principal do nosso estudo analisar o papel do Coordenador, isto é, o modo como promove e desenvolve o trabalho em equipa no seu departamento. Seguidamente foram definidos os objectivos específicos, nomeadamente identificar a percepção dos Coordenadores de Departamento face à colaboração entre docentes do Departamento, perceber as dificuldades / constrangimentos do exercício da colegialidade docente e averiguar a promoção do trabalho colaborativo.

Por último, e após organizarmos a informação recolhida em grelhas de análise de conteúdo (Anexo 3), elaborámos uma grelha de categorização resultante da análise de conteúdo, que nos permitiu dar resposta às diversas questões colocadas e salientar os pontos fortes e os pontos fracos.

Ao tentar investigar em que medida estava a ser concretizado o trabalho colaborativo no seio dos departamentos de uma escola do Ensino Básico, com Ensino Secundário, constatámos haver algum défice no que respeita o trabalho de articulação e reflexão sobre as práticas pedagógicas, sendo que, concretamente essa reflexão, se restringe a um grupo limitado de pares pedagógicos formados para leccionarem a disciplina de EVT, no departamento de Expressões. Essa acção é reconhecidamente encarada pela coordenadora como sendo uma mais valia. *“Imagina tu, haver troca entre pares. Eu ir às aulas de uma colega e ela à minha, eu acho que isso ...aprendíamos uns com os outros.”* (2.7.F).

No tocante ao processo de articulação curricular, não obstante este promover o trabalho colaborativo entre os docentes, conforme está previsto no ponto um do Artigo 43º, Secção I, Capítulo IV, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril “A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”, apenas alguns coordenadores lhe fazem referência. Ao confrontar as suas declarações, notámos que apenas os departamentos de Matemática e Ciências

Experimentais, do 1º CEB e do Pré-escolar apontavam para um trabalho concreto de articulação, quer vertical, quer horizontal.

“Normalmente nós fazemos sempre no início de cada período, nessa reunião fazemos o balanço sobre a articulação curricular, vertical e horizontal.” (2.3.B), “temos também os TEs [tempos de escola], que é as horas do tempo de estabelecimento, em que também usamos para articular, mais a nível dos Jardins-de-Infância com o 1º Ciclo daquela localidade, que também articulam ou o Jardim-de-infância da mesma freguesia.” (2.3.E) / “depois de sabermos, com a articulação do 1º Ciclo, quais são as dificuldades com que eles chegam ao 1º ano do 1º Ciclo, é a partir daí começámos a definir as competências que eles vão desenvolver.” (2.8.E).

Nos restantes departamentos, essa articulação, não sendo referenciada, parece não existir ou, pelo menos passa para segundo plano, o que deixa antever a prática de uma articulação escassa ou quase nula no(s) departamento(s).

Relativamente à percepção que os coordenadores de departamento curricular têm quanto ao cargo que exercem, todos os entrevistados consideram o perfil do coordenador, ou seja, os traços de personalidade fundamentais ao exercício do cargo. Em primeiro lugar, o modo como encaram as responsabilidades que lhes foram imputadas e como vivenciam o exercício das suas funções, de uma forma satisfatória ou não, reflecte-se na relação que criam com a própria equipa que lideram.

Há coordenadores, que, ao terem sido nomeados, porque reuniam as condições impostas por lei, continuam a sentir algum mal-estar, e a não serem reconhecidos por alguns colegas, no exercício da sua liderança. Este factor é visto como confrangedor na gestão do departamento / conflitos.

No caso específico da coordenação de Expressões e de Ciências Sociais e Humanas, por reunirem grupos disciplinares muito heterogéneos, os seus coordenadores sentem alguma incapacidade na prestação de ajuda científica aos seus pares.

Se por um lado, nos departamentos de Línguas e Expressões, o trabalho realizado em equipa ainda está aquém do desejável, tendo, todavia, havido alguma evolução, no departamento de Matemática o trabalho de reflexão em

concreto depende, não só do coordenador, mas da vontade dos próprios docentes.

Ao tentar responder à questão seguinte, designadamente, se a avaliação de desempenho docente (ADD) viera promover o trabalho em colegialidade, concluímos que a ADD se reveste de duas facetas. Por um lado veio promover o desempenho docente, porque desafia a criatividade, bem como o desempenho individual, por outro parece limitar consideravelmente o trabalho entre pares, por incitar a uma avaliação marcada pela diferenciação, geradora de competitividade e de algum individualismo, indo de encontro à partilha desinteressada.

Seguidamente, procurámos investigar de que forma se concretiza a colegialidade, concluindo que o local preponderante onde este trabalho se realiza é nas reuniões periódicas de departamento, com especial incidência no início do ano lectivo. Aqui é efectuado todo o trabalho de preparação para o ano lectivo, procedendo à:

- Elaboração de planificações, matrizes, testes diagnósticos, critérios de avaliação, fichas de avaliação;
- Análise do resultado das avaliações;
- Preparação de actividades extracurriculares.

Todavia, apurámos que, na globalidade, o trabalho em equipa é mais perceptível na realização das actividades extracurriculares.

Ao longo do ano, o trabalho entre pares adquire também outras formas, sendo que, em alguns casos, é praticado em conversas partilhadas, nos intervalos ou fora do horário de trabalho, através do recurso ao *e-mail*, ou mesmo, através da formação de subgrupos de trabalho.

No departamento de Matemática efectuam-se reuniões parcelares, no fim de cada reunião e definem-se linhas orientadoras para o trabalho em termos de grupo. Como forma de facilitar todo o trabalho a ser deliberado em sede de departamento, no Pré-Escolar e no 1º CEB, as reuniões parcelares precedem as reuniões departamentais.

Reportando-nos aos benefícios decorrentes do trabalho cooperativo de partilha, todos os coordenadores destacam a melhoria do desempenho e o desenvolvimento profissional como sendo dos benefícios mais marcantes, que, em última análise, culminam num maior sucesso escolar.

Consideramos que as formas de trabalho instituídas nos departamentos do Pré-Escolar, do 1º CEB e de Matemática e Ciências Experimentais, designadamente a formação de grupos de trabalho parcelares, com os quais os coordenadores transmitem ser uma forma muito positiva de trabalho, poderia constituir um exemplo a seguir pelos restantes departamentos.

Consideramos que o próprio perfil do coordenador possa ser obstaculizador do trabalho cooperativo, na medida em que, ao não exercer a liderança inerente ao cargo que ocupa e, ao privar-se do exercício de alguma autonomia, está a limitar o seu campo de acção. Especificamente, no departamento de Línguas, apesar da sua coordenadora considerar: *“Eu estaria a favor dos subgrupos.”* (3.2.A), à semelhança do que acontece em outros departamentos, aqui não são incutidas / criadas novas formas / hábitos de trabalho, de modo a ultrapassar problemas de ordem funcional. Também a coordenadora de Expressões sentindo algum desalento relativamente ao trabalho que é realizado no seu departamento, transmite alguma conformação ao exprimir: *“Há muita falta de trabalho de equipa nas escolas.”* (3.4.F). Face ao exposto, consideramos que a operacionalização do trabalho colaborativo dos departamentos passa, não só, mas também, por uma liderança eficaz.

Consideramos ainda que a aparente falta de conhecimento dos documentos estruturantes / legais, designadamente o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, bem como a legislação em vigor, por parte de alguns coordenadores / docentes, não favorece o trabalho colegial previsto por lei.

Assim, voltando à pergunta de partida - em que medida está a ser concretizado o trabalho colaborativo dentro dos departamentos?, remetemos para a resposta seguinte: Não obstante os coordenadores terem, na sua maioria, a percepção de que se tem trabalhado cada vez mais em colegialidade, verificamos haver discrepâncias de funcionamento entre os

diversos departamentos. A formação de subgrupos de trabalho, específicos aos departamentos do Pré-Escolar, 1º CEB e departamento de Matemática e Ciências Experimentais, cujas decisões são, a posteriori, partilhadas por todos em grande grupo, parece agilizar consideravelmente o trabalho destes departamentos (não obstante os dois últimos departamentos mencionados abrangerem um corpo docente mais vasto, entre os 30 e os 33 elementos), o que à partida poderia constituir uma restrição ao trabalho em equipa. Todavia, é também nestes departamentos que constatámos haver um maior trabalho de articulação, ao invés do que parece estar a ser feito, especificamente, nos departamentos de Línguas, Ciências Sociais e Humanas e de Expressões.

A formação de subgrupos, dentro de alguns departamentos, e o trabalho final que daí resulta, é do agrado dos seus responsáveis. Este parece-nos ser um dos pontos fortes a considerar.

Grosso modo, a percepção dos coordenadores em relação ao trabalho realizado em equipa é positiva. Contudo, alguns coordenadores dão conta de que se poderia trabalhar melhor, relevando que o trabalho colegial não parte apenas dos líderes intermédios, mas também dos docentes, que, como constatámos, nem sempre estão receptivos a esta forma de trabalho.

A falta de conhecimento do teor dos documentos estruturantes do agrupamento, designadamente o Regulamento Interno e o Projecto Educativo, onde estão, por exemplo, definidos os deveres do pessoal docente, pode constiuir um obstáculo ao próprio trabalho colaborativo. Constatámos, ainda haver, na globalidade, um défice de reflexão sobre as práticas pedagógicas nos departamentos, apesar de essa actividade ser manifestamente considerada potenciadora da eficácia do ensino aprendizagem e do próprio desenvolvimento profissional.

Como meio de defrontar a falta de tempo, há muito trabalho que é feito em horário pós-laboral com o recurso cada vez mais frequente às novas tecnologias de informação e ao uso do correio electrónico. Este será, a nosso ver, mais um dos pontos fortes a salientar.

Aquando da realização do nosso estudo, deparámo-nos com algumas limitações, pois no intuito de estudar a percepção dos coordenadores de departamento face ao trabalho em equipa, demos conta que a nossa

investigação se revelou pouco abrangente, uma vez que as percepções são subjectivas e parciais e podem não representar a realidade. Assim, faria todo o sentido que o nosso estudo pudesse ser completado com um estudo mais abrangente, do tipo quantitativo, menos subjectivo, proporcionando uma melhor compreensão, de modo a averiguar até que ponto os docentes dentro dos departamentos percebem essa mesma realidade.

O estudo de caso efectuado na nossa escola permitiu relevar alguns pontos fortes e pontos fracos e, conseqüentemente, as áreas de melhoria, no que ao funcionamento dos diversos departamentos curriculares diz respeito. Espera-se que o resultado deste trabalho de investigação possa contribuir para a mudança e conseqüente desenvolvimento dentro da própria organização escolar. Concluimos, citando Jesus:

“É necessário retomar o orgulho de ser professor e criar um clima de trabalho em equipa caracterizado pela cooperação (e não competição), autenticidade (e não a máscara de eficácia), troca de experiências (e não isolamento), no sentido de resolução de problemas comuns”.

(Jesus, 1998), citado em Jesus, (2000: 14).

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. (2002). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

ALARCÃO, I; TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.

ALARCÃO, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 119-128. Consultado em Fevereiro, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A; et al. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão*. In Alarcão, I. (org) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (1996). Porto: Porto Editora.

BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, J.A. (1991). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J.A.; NETO-MENDES, A. et al. (orgs.). (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COUTINHO, C. ; CHAVES, J. (2002) *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação. Consultado em Setembro, 2011 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>.

DAY, C. (1993) *Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In A. Estrela., A. Nóvoa. (org.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp. 95-114). Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

DIAS, M.I. (2006) *Promoção de Competências em Educação*, INDEA: Leiria.

DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação de Qualidade de Escolas. Modelos de Avaliação da Qualidade Educativa. A eficácia escolar e as propostas de melhoria dos resultados*. Porto: Edições ASA.

DUARTE DA FONSECA, A. J. (1998). *A tomada de decisões na escola. A área-escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

GRAÇA, A. et al. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um Guia para a Acção*. Lisboa: Lisboa Editora S.A.

HARGREAVES, A. (2004). *A profissão de ensinar, hoje*. In ADÃO, Áurea (org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 13-60.

HERDEIRO, Rosalinda & SILVA, Ana Maria (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Consultado em Janeiro, 2011 em <http://www.scielo.br/>

JESUS, S. et al. (2000). *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*. Porto: Edições ASA.

KOUSES, J.M.; POSNER, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

LIMA, J. ÁVILA, (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

MARTINS, V.M.T. (2010). *Para um projecto educativo*. Consultado em Setembro, 2010, em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium27/23.htm>.

MESTRE, M.J. (2002). *Avaliação num contexto de supervisão*. Vol.45.Lx: IIE-ME.

MINTZBERG, H. (1990). *Le management. Voyage au centre des organizations*. Paris : Les Éditions D'Organization, pp. 17-45.

NÓVOA, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação. Vol.25, n.1 pp.11-20. Consultado em Novembro, 2010 em <http://www.scielo.br/>

OLIVEIRA, Albertina L. (2010). *Um olhar de dentro. Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 11, pp. 127-138. Consultado em Fevereiro, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

OLIVEIRA, L. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In Alarcão (org). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

PIÉRON, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

PALOMARES. L.B (sd). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba, pp. 229-233.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROSA, L. (1994). *Cultura Empresarial. Motivação e Liderança. Psicologia das Organizações*. Lisboa: Editorial Presença.

SÁ-CHAVES, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas. Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I.; AMARAL, M.J. (2000). *Supervisão Reflexiva. A Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário*. In Alarcão (org). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

SHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas. As teorias da eficácia organizacional. O conflito de racionalidades. As estratégias parra melhorar processos e resultados educativos*. Porto: Edições ASA.

VEIGA SIMÃO, A.M. (2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 61-74. Consultado em Fevereiro, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

WALLACE, M. J. (1991). *Training Language Foreign Teachers: A reflective approach*. Cambridge: University Press.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei 270/2009, de 30 de Setembro

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro

ANEXOS (Volume II)