



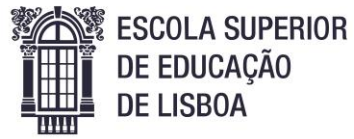
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

AS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO INTERMÉDIA E O TRABALHO EM EQUIPA NA ESCOLA

Teresa do Carmo Carriço

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Administração Educacional

2019



AS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO INTERMÉDIA E O TRABALHO EM EQUIPA NA ESCOLA

Teresa do Carmo Carriço

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Administração Educacional

Orientador: Prof. Doutora Teresa Leite

2019

*Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo Sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia-a-dia.*

Chegamos? Não chegamos?

- Partimos. Vamos. Somos

“O sonho”, Sebastião da Gama (1953)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colegas, amigos, familiares e professores que direta ou indiretamente compartilharam e incentivaram a realização do estudo:

À professora Doutora Teresa Leite o profundo reconhecimento, por todas as aprendizagens adquiridas, pelo extraordinário acompanhamento que permitiu com a sua orientação traçar um rumo com clareza, rigor científico e assertividade, tornando possível a concretização desta dissertação.

Aos Professores da Escola Superior de Educação que lecionaram as cadeiras de mestrado, pelos conhecimentos transmitidos e em particular, aos professores Doutor Carlos Pires e Doutora Mariana Dias pela disponibilidade demonstrada no apoio à investigação.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas que autorizou a realização do estudo empírico e às professoras que permitiram a recolha dos dados das entrevistas.

Aos funcionários da Escola Superior de Educação que apoiaram nos serviços académicos com simpatia e profissionalismo.

Às minhas especiais amigas Ângela Nunes, Augusta Pereira, Gisela Laureano, Manuela Santos e Inês Pedro que de diferentes modos me apoiaram, compreenderam e incentivaram neste desafio.

À minha cunhada Zeca por cuidar de mim como uma irmã.

Aos meus filhos Inês e Nuno pelo respeito, tolerância e capacidade de mimarem a mãe e à Ana Teresa e ao Hugo pela forma sábia de encorajar nos momentos de desânimo.

À minha mãe que silenciosamente me admira e que a sua extraordinária resiliência tanto me contagia.

Ao meu primeiro amor, ao Francisco agradeço muito sua proteção e inteligência sempre presentes nesta caminhada.

Um especial Bem-haja a todos os que me ajudaram a refletir e a ir mais longe no conhecimento pessoal e profissional.

RESUMO

Com o estudo sobre “As Estruturas de Coordenação Intermédia e o Trabalho em Equipa na Escola” pretendemos contribuir para a compreensão das formas de coordenação da ação pedagógica, no sentido de apoiar as respostas às novas orientações das políticas educativas e de promover a partilha de trabalho decorrente da atividade profissional dos professores com a conseqüente melhoria do serviço educativo.

Neste sentido, definiram-se os seguintes objetivos: conhecer as representações dos atores das estruturas educativas sobre liderança; conhecer as condições estruturais de diferentes equipas de coordenação educativa no contexto do Agrupamento de Escolas (AE) em estudo; conhecer a organização de equipas de coordenação educativa no AE; conhecer as perspetivas dos coordenadores de diferentes equipas de coordenação educativa sobre as suas funções, no AE; caracterizar os processos e práticas de trabalho nestas equipas de coordenação educativa. Para alcançar estes objetivos partimos da visão de autores sobre modelos de orientação para a ação pedagógica na Escola e recorreremos a metodologia de natureza qualitativa por permitir captar o ponto de vista dos entrevistados sobre as suas funções. Assim, realizámos um estudo de caso com recurso à análise documental do AE, à observação de duas reuniões de departamento e à análise de conteúdo efetuada a partir da aplicação de cinco entrevistas.

Os resultados mostram que o AE em estudo apresenta uma atividade potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores e que um modelo de Escola mais cooperativo deve incluir estratégias de práticas de trabalho em equipa orientadas para o conhecimento do tipo de aprendizagens, dos processos de avaliação e das prioridades de aprendizagem dos alunos. Apresentam ainda a possibilidade de se desenvolver na Escola uma cultura que fomente a investigação e a reflexão da prática pedagógica, com rotinas de trabalho em equipa que coloquem em comum o propósito das orientações para a ação, em comunidades de aprendizagem partilhada.

Palavras-chave: trabalho em equipa; coordenação; liderança; desenvolvimento profissional; melhoria da Escola.

ABSTRACT

With the study on "Intermediate Coordination Structures and Teamwork at School" we intend to contribute to the understanding of ways of coordinating pedagogical action, in order to support the responses to the new orientations of educational policies and to promote the sharing of work resulting from the professional activity of teachers with the consequent improvement of the educational service.

In this sense, it was intended to achieve the following objectives: knowing the representations of the educational structures actors on leadership; knowing the structural conditions of different teams of educational coordination in the context of grouping schools; knowing the organization of educational coordination teams in grouping schools; knowing the perspectives of the coordinators of different educational coordination teams on their functions; characterize the work processes and practices in these teams of educational coordination. To achieve these objectives we set the vision of authors on guidance models for pedagogical action in School and we used the methodology of qualitative nature for allowing capture the point of view of the interviewees about their functions. Thus, we conducted a case study using the documentary analysis of the school grouping under study, the observation of two department meetings and the content analysis performed from the application of five interviews.

The results show that the school grouping in analysis presents an activity that enhances the professional development of teachers through the accomplishment of collaborative practices, such as the preparation of joint didactic activities.

Strategies are proposed for a more cooperative School organizational model that invests in the development of teamwork practices oriented to the knowledge of the type of learning, assessment processes and students' learning priorities. It is expected that the School fosters a research culture and reflection of pedagogical action, with teamwork routines placing in common the purpose of the guidelines for professional action in shared learning communities.

Keywords: teamwork; coordination; leadership; professional development; improvement of the School.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1.1 Liderança das Estruturas de Coordenação Educativa	8
1.1.1 Caracterização de Modelos/Estilos de Liderança.....	13
1.1.2 Identificação de Modelos de Liderança.....	17
1.2 O Trabalho em Equipa no Desenvolvimento de uma Cultura de Escola.....	30
1.2.1 Culturas Escolares.....	31
1.2.2 A colaboração no desenvolvimento do trabalho em equipa na Escola	38
1.3. O local enquanto espaço de implementação das políticas educativas no Agrupamento de Escolas	47
1.3.1 Enquadramento Legislativo da Autonomia da Escola	47
1.3.2 As Estruturas de Coordenação Educativa na Organização Escolar	53
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	63
2.1 Definição do Problema.....	63
2.2 Natureza e Objetivos do Estudo.....	66
2.3 Caracterização do Contexto e dos Participantes	69
2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha e de Análise de Dados	75
2.5 Aspetos Éticos da Investigação	79
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
3.1 Condições Estruturais dos Departamentos.....	81
3.2 Funções do Coordenador de Departamento/Equipa de Trabalho.....	89
3.3 Organização dos Departamentos / Equipas de Trabalho.....	100
3.4 Perceção dos Atores sobre a Colaboração.....	111
3.5 Observação das Reuniões de Departamentos Curriculares.....	122
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
4.1 Reflexão sobre os Resultados em Função dos Objetivos do Estudo.....	125
4.2 Reflexão sobre a Reestruturação da Escola	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	141
Anexo A – Guiões de Entrevista	143
Anexo B – Unidades de Recorte das Entrevistas.....	151
Anexo C – Grelha Completa de Análise de Conteúdo.....	219
Anexo D – Grelha de Observação das Reuniões de Departamento.....	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema Organizacional da Escola.....	18
Figura 2. Cultura do Individualismo	35
Figura 3. Cultura de trabalho colaborativo	38
Figura 4. Modelo de funcionamento em Díptico da Escola (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas)	56
Figura 5. Organigrama do AE em estudo, constante do PEA.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Definições de Liderança.....	10
Tabela 2. Conceções de Liderança.....	11
Tabela 3. Dimensão dos quadros de referência para os líderes escolares	15
Tabela 4. Modelos de Orientação para a Ação Administrativa e Pedagógica	19
Tabela 5. Modelos de Gestão e Estilos de Liderança de Bush	20
Tabela 6. Modelo Formal de Gestão.....	21
Tabela 7. Modelo Colegial de Gestão	22
Tabela 8. Modelo Político de Gestão	24
Tabela 9. Modelo Subjetivo de Gestão	25
Tabela 10. Modelo Ambíguo de Gestão.....	26
Tabela 11. Modelo Cultural de Gestão.....	28
Tabela 12. Tipos de Culturas Escolares.....	33
Tabela 13. Correspondência de Culturas de Escola	34
Tabela 14. Dados sociodemográficos dos docentes participantes	73
Tabela 15. Temas e categorias definidas de apoio à análise de conteúdo.....	81
Tabela 16. Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 1 – Condições estruturais dos Departamentos Curriculares e das Equipas de Trabalho..	82
Tabela 17. Competências dos coordenadores de departamento registadas nos RIA e regimentos dos departamentos de ciências experimentais e 1.º ciclo.....	86
Tabela 18. Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 2 – Funções dos Coordenadores de Departamento Curricular e de Equipa de Trabalho.....	91
Tabela 19. Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 3 – Organização e Práticas Desenvolvidas nos Departamentos Curriculares e nas Equipas de Trabalho	102
Tabela 20. Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 4 – Perceção dos atores sobre a colaboração	113

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

ATE – Apoio Tutorial Específico

CATE – Coordenador de Apoio Tutorial Específico

CD – Coordenador de Departamento

CD1 – Coordenador de Departamento de Ciências Experimentais

CD2 – Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo

CET – Coordenador de Equipa de Trabalho

CPAE – Coordenador do Plano de Ação Estratégica

ET – Equipa de Trabalho

EATE – Equipa do Apoio Tutorial Específico

EPAE – Equipa do Plano de Ação Estratégica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Plano de Ação Estratégica

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PNSE – Plano Nacional para o Sucesso Escolar

RIA – Regulamento Interno do Agrupamento

TC – Trabalho Colaborativo

INTRODUÇÃO

“Quando falamos da natureza não devemos esquecer que fazemos parte dela e que devemos observar-nos com tanta curiosidade e sinceridade como quando estudamos uma árvore, um céu ou uma ideia”.

Henri Matisse (1972, pag.47), Escritos e Reflexões sobre Arte, Editora Ulisseia

O propósito deste estudo surgiu da necessidade da investigadora procurar conhecimento que a ajudasse refletir sobre a sua atividade profissional.

Muitos anos se afastaram da sua formação inicial e muitas vivências empíricas enriqueceram o seu currículo que foram deixando manchas mais ténues, de desânimo, ou mais intensas, de otimismo, consoante a natureza dos projetos e dos desafios que a relação com a Escola como local de aprendizagem proporcionou.

A Escola surge como pilar do conhecimento e as relações entre os seus atores são a chave para a construção e o desenvolvimento de uma sociedade melhor. Muito do que se passa hoje na Escola é profundamente diferente das últimas décadas. Vive-se num sistema multirregulado que sobrevive às pressões sociais e políticas, fruto da globalização e de reformas educativas que alteram permanentemente as formas de trabalhar dos professores e de aprender dos alunos.

Resultante do excesso de regulação e de controlo do sistema político e do desenvolvimento tecnológico, atualmente a Escola exige aos seus atores uma nova forma de pensar, de organizar e de agir em função do Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento. Este sistema está também sujeito às orientações supranacionais e à imposição normativa regulamentada pela administração central, que exige planos orientados para a ação da Escola a que os professores, mesmo discordando, têm que sujeitar as suas práticas profissionais.

O atual governo constitucional lançou um novo modelo de autonomia e flexibilidade curricular para que as Escolas cumprissem o seu mandato de inclusão e, em simultâneo, definiu um referencial de competências expresso no “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”. Estas iniciativas pretendem gerar na Escola um movimento de discussão e reflexão em torno das melhores práticas pedagógicas para os alunos e implica redesenhar o currículo em cada Agrupamento de Escolas (AE), no

âmbito da sua autonomia, e construir um plano de ação estratégica (PAE) com vista à melhoria do ensino visando o sucesso escolar.

Apesar de não ter sido possível medir o grau de envolvimento dos professores nos tempos de reflexão e discussão sobre as mais-valias do novo modelo de autonomia e flexibilidade curricular na Escola, percebe-se que será determinante para o sucesso desta medida a existência de lideranças fortes nas escolas para coordenar esta nova ação educativa e empoderar os professores com novas formas de trabalhar o currículo em sala de aula com os alunos.

Foi no reconhecimento do papel que as estruturas de coordenação educativa podem desempenhar junto dos seus pares que se encontrou a justificação para o estudo sobre a importância das lideranças no trabalho em equipa na Escola.

Constatou-se ainda que, resultante das medidas do PAE definidas por cada governo de Escola e da necessária instrumentação burocrática de regulação de controlo alocada às estratégias de implementação do plano (planificação, organização, aplicação, avaliação e monitorização), o contexto educativo se torna cada vez mais prestador de contas, contribuindo para um aumento sucessivo do mau estar entre os professores, do isolamento, do cansaço, da fuga ao excesso de trabalho burocrático e do desvio da atenção da essência profissional: a sala de aula.

O novo paradigma social a que a Escola está sujeita requer uma nova adaptação e uma nova forma de reorganização do trabalho, sendo necessário criar condições para apoiar e ajudar a desenvolver confiança e competências profissionais aos professores.

O presente estudo desenvolve-se em quatro capítulos: O Enquadramento Teórico; O Enquadramento Metodológico; A Análise e a Discussão de Resultados; As Considerações Finais.

O Capítulo 1 focou-se em três aspetos fundamentais do conhecimento: “A Liderança nas Estruturas de Coordenação Educativa”; “O Trabalho em Equipa no Desenvolvimento de uma Cultura de Escola” e “O Local enquanto Espaço de Implementação de Políticas Educativas no Agrupamento de Escolas”.

O estudo da liderança permitiu conhecer diferentes conceitos apresentados por vários autores. A partir das cinco imagens organizacionais da Escola pública apresentadas por Costa (1996) (como empresa, burocracia, democracia, arena política e anarquia) e dos estilos de liderança de Bush (2001) (formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural), identificaram-se seis expressões de líderes Escolares: o

Líder Treinado; o Líder Ajustável; o Líder Carismático; o Líder Controlador; o Líder Tático; o Líder Promotor de Cultura.

Os conceitos de Costa e Castanheira (2015) sobre lideranças permitiram compreender que as coordenações das equipas de trabalho devem ter um líder transformacional visto como um gestor de sentidos e os modelos de gestão de Lima (2008), integrados nos modelos de Escola como organização educativa, possibilitaram o reconhecimento de estratégias para a implementação do PEA e do PAE. Uma cultura de escola que separe “o planear do fazer isola os professores uns dos outros e das necessidades dos seus alunos” (Sergiovanni, 2004, p. 36). Neste sentido, ao longo do estudo esteve sempre presente um olhar sobre a importância das práticas colaborativas, em que, de acordo com Costa e Castanheira (2015) o trabalho de coordenação pode gerar eficácia na equipa na medida em que “aumenta também o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns” (p. 32), através de uma inter-relação positiva do coordenador com os seus pares e da tomada de decisão previamente discutida e partilhada por todos.

Também se compreendeu que, entre outros fatores, de um modelo de liderança ambíguo pode resultar uma fraca articulação com os diferentes setores da Escola, em particular com o Diretor e o Conselho Pedagógico, e uma falta de investimento, por parte do órgão de gestão, na formação específica para as lideranças intermédias. Acredita-se que, para vencer os novos desafios da Escola, são necessárias condições que propiciem o desenvolvimento de culturas colaborativas. A criação de espaços comuns e tempos dedicados à reflexão são fundamentais ao exercício de práticas de planeamento, organização e avaliação do trabalho realizado em sala de aula com os alunos. A construção conjunta de instrumentos pedagógicos para a dinâmica de trabalho em sala de aula com os alunos, a partilha de vivências experienciadas na aplicação do currículo e a reflexão constituem-se como fatores chave para atenuar o isolacionismo do professor no contexto do seu desenvolvimento profissional.

Segundo Hargreaves (1998), “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 277). Neste sentido, é preciso devolver à Escola um ambiente de construção de saberes onde uma cultura de bem-estar propicie vivências próprias de

uma comunidade e o contributo coletivo de cada equipa contribua para o crescimento da organização.

No capítulo 2, justifica-se a razão do estudo no enquadramento metodológico, explicitando o propósito dos objetivos de investigação. Definiu-se o problema a partir da identificação dos aspetos constrangedores no exercício das práticas de coordenação no AE em estudo e formularam-se as questões orientadoras que suportaram a investigação de natureza qualitativa.

Com o foco na análise da ação organizacional, tendo em conta o PEA, o PAE e os processos de coordenação das estruturas de coordenação educativa, desenvolveu-se um estudo de caso para compreender o papel das lideranças no trabalho em equipa. De acordo com Fullan e Hargreaves (1991), o trabalho colaborativo “concede aos professores a possibilidade e a capacidade de enquadrar problemas e de discutir, individual e colaborativamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram problemas” (p. 93)”. O desenvolvimento do estudo empírico integrou o recurso à análise documental, entrevistas a Coordenadores de órgãos intermédios a uma professora sem cargos e ainda a observação de reuniões de Departamento Curricular.

A metodologia qualitativa associada ao paradigma interpretativo permitiu a produção de conhecimento que, de acordo com Coutinho (2011), não é linear porque “investigar implica interpretar ações de quem é intérprete, envolve interpretações – a dupla hermenêutica em ação” em que “a interpretação da parte depende do todo mas o todo não depende das partes” (p. 288). As técnicas e os instrumentos de recolha e de análise de dados usados na construção do guião de entrevista, definido por quatro blocos temáticos (condições estruturais da equipa do entrevistado; funções do coordenador da equipa do entrevistado; organização da equipa de trabalho do entrevistado; processos e práticas de trabalho do departamento ou equipa de trabalho) e na análise de conteúdo constituíram-se como fundamentais para se compreender e descrever as perceções das participantes. A triangulação da informação (análise documental, análise de conteúdo e observação das reuniões de departamento) contribui não apenas para a credibilidade dos resultados, mas também para revelar com rigor o objeto de estudo na sua complexidade.

No Capítulo 3, Análise e Discussão dos Resultados, apresentam-se os resultados obtidos e a sua interpretação apoiada nos excertos dos depoimentos das participantes e na análise do tratamento dos dados de cada bloco temático: Condições

Estruturais do Departamento Curricular/Equipa de Trabalho; Funções do Coordenador de Departamento Curricular/Coordenador de Equipa de Trabalho; Organização e Práticas Desenvolvidas nos Departamentos/Equipas de Trabalho; Perceção dos Atores sobre a Colaboração. Neste capítulo procurámos compreender o contributo dos coordenadores no desenvolvimento do trabalho em equipa no AE em estudo e "como pequenos conjuntos de indivíduos comprometidos uns com os outros e ligados a compromissos e valores partilhados" (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 141) contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento organizacional.

O capítulo 4 apresenta as respostas às questões de investigação e as inferências sobre os tipos de liderança, o modo como as lideranças são valorizadas entre pares e as atividades desenvolvidas nas equipas de trabalho do AE em estudo. Neste capítulo, reconhece-se ainda o importante contributo das participantes no presente trabalho, e, de forma abreviada, reflete-se sobre a visão da investigadora acerca do desafio que foi compreender os significados do fenómeno das lideranças nas práticas de trabalho em equipa no AE em estudo. Reconhece-se que a formação específica em liderança se constitui como fundamental ao desenvolvimento de práticas de coordenação de equipas de trabalho na Escola e deixa-se uma janela aberta para futuros trabalhos de investigação que possibilitem uma avaliação quantitativa e qualitativa do trabalho em equipa e do seu impacto na promoção de uma cultura de trabalho que vise uma partilha de processos e de práticas pedagógicas na Escola.

As referências bibliográficas finais identificam o caminho da investigação e os suportes teóricos que deram corpo e despertaram sentido a este estudo.

Os anexos construídos no decurso deste estudo complementam a leitura e a análise da dissertação (guião de entrevistas; transcrições das entrevistas; análise de conteúdo; quadros de categorização de entrevista; guião de observação de reunião de departamento).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma reflexão efetuada à luz dos autores que se debruçam sobre os estudos de liderança e culturas colaborativas nas organizações escolares para compreender em que medida a ação das estruturas de coordenação educativa influencia as práticas dos diversos atores educativos na estruturação do trabalho pedagógico.

O conhecimento profissional docente, dentro e fora da sala de aula, constitui-se como relevante para a compreensão da importância das práticas reflexivas na Escola e para o desempenho da coordenação das equipas educativas, “particularmente na resignificação da profissionalidade docente face ao universo de complexidade e heterogeneidade que caracteriza as sociedades que escola e professores são supostos servir” (Roldão, Figueiredo, Campos, & Luís, 2009, p. 139).

Analisar o que registam diferentes estudos sobre o modo como os professores se interrelacionam com os seus pares no desenvolvimento da sua atividade profissional constitui interesse, pois “é reconhecido que os professores pouco articulam e se mantêm isolados nas salas de aula” (Lima L. , 2008, p. 58). Esta necessidade de um trabalho reflexivo e de partilha de práticas é afirmada por Lopes, Calvante, Oliveira e Hipólito (2014) através das expressões “dificuldades inerentes ao processo de um trabalho colaborativo e conseqüente mudança da cultura profissional” (p. 349), que conduzem ao isolamento da profissão docente e que impedem o desenvolvimento organizacional da Escola.

Constatou-se que diferentes autores se debruçam sobre o estudo das lideranças e culturas colaborativas associadas à educação, referindo-se a estas através da descrição de modelos teóricos de gestão, modelos de análise das organizações escolares, imagens organizacionais ou outros, que visam a melhoria do funcionamento das instituições e dos resultados escolares dos alunos.

Com vista ao aprofundamento do objeto de estudo em análise, nomeadamente “o plano de orientação para a ação” e o “plano de ação” a que Lima (2008) se refere, analisa-se os normativos legais, que promovem a implementação das políticas públicas em educação e a visão dos autores, que colaboram nas respostas às questões de investigação, segundo três dimensões essenciais ao desenvolvimento da gestão escolar: “A Liderança nas Estruturas de Coordenação Educativa”, “O trabalho

em Equipa no desenvolvimento de uma Cultura de Escola” e “O local enquanto espaço de Implementação de políticas educativas no Agrupamento de Escolas”.

1.1 Liderança das Estruturas de Coordenação Educativa

Compreender o que nos diz a investigação sobre liderança é um aspeto essencial para o aprofundamento sobre o tipo de práticas organizacionais que o AE em estudo desenvolve com os seus professores. Procuramos também analisar, à luz das teorias estudadas, o desenvolvimento da ação organizacional através das dinâmicas dos seus atores. Diz-nos Costa e Figueiredo (2013) que “o reconhecimento da influência da liderança no desempenho docente e discente conduz à necessidade de compreender este tipo de práticas nos diversos sistemas educativos” (p. 184).

Segundo Platão (ed.2001), a liderança seria o meio através do qual se tornava possível a concretização das ideias, isto é, a regulação de uma organização. O líder era o condutor supremo, aquele que conseguia exercer um trabalho mental, essencial ao desenvolvimento dos cidadãos. Acreditava que só pela força do caráter seria possível definir um estilo de liderança e que este se revelava a partir do desenvolvimento de uma cultura individual (Platão, ed.2001, p. 103).

O conceito de liderança de Platão facilita a compreensão de significados que outros autores atribuíram a esta temática.

Para Bush (2001) a definição de liderança está associada a um processo de influência social que é exercida intencionalmente por uma pessoa ou por um grupo de pessoas para estruturar as atividades e os relacionamentos de um grupo ou de uma organização. Este processo implica aumentar as motivações e as ações dos membros da organização para alcançar determinados objetivos. No entanto, implica também assumir riscos e a tomada de iniciativas e de decisões. Ao ser considerado um processo de liderança de influência e não de autoridade, mesmo tratando-se de uma dimensão do poder, tem como suporte a construção de equipas de liderança, em que a influência pode ser exercida de forma distribuída, pelos membros do grupo ou dirigindo-se individualmente, como forma de mobilizar para a ação.

Costa e Castanheira (2015), na sua definição de liderança, recorre ao conceito de “líder nato” para se referir às características inatas do indivíduo, no âmbito do desenvolvimento de teorias comportamentais que, a partir dos anos 40, deram lugar a

um novo objeto de estudo, centrado no comportamento do líder e que será analisado mais à frente neste capítulo.

Segundo Antunes e Silva (2015) a liderança surge “como um processo de influência social por meio do qual uma pessoa, o líder, influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados” (p. 76). Assim, este processo implica uma interação entre líderes e liderados.

Por sua vez, Rego (1997) descreve a liderança como “uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois polos (líderes e seguidores) e material condutor (situação)” (p. 425). Esta manifestação de partilha de liderança evidencia-se nos comportamentos do líder e dos membros da sua equipa.

Para outros autores, “A liderança manifesta certas motivações do líder e requer atributos peculiares de personalidade e habilidade além de recursos específicos variáveis e relacionados com o contexto” (Heuseler & Leite, s.d.). Também se pode induzir que as atitudes e as características dos membros de uma organização condicionam as atuações dos líderes, na medida em que a sua missão é cooperar na ajuda ao desenvolvimento das crianças. Estas imagens de liderança estão presentes no trabalho pedagógico das Escolas, expressas na orientação do percurso dos alunos e na proteção dos interesses das famílias, quando Antunes e Silva (2015) remetem para a possibilidade de se poder “inferir algumas variáveis caracterizadoras do fenómeno da liderança, designadamente influência, objetivos, poder, grupo, interação/cooperação” (p. 76). Deste modo, entende-se liderança como a capacidade do professor para motivar os seus alunos e de influenciar o seu grupo/turma. De acordo com Simões (2013), compete ao professor, isto é “ao líder, traçar o caminho a ser percorrido, garantir o envolvimento do grupo que lidera, promover a construção de uma Cultura de Escola...” (p. 37), para alcançar os propósitos do grupo e da Instituição Escolar.

No entanto, Sergiovanni (2004) refere que “para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (p. 125). Outros autores ajudam também a compreender o papel do líder a partir das definições de liderança que se apresenta na Tabela 1, adaptada de Antunes e Silva (2015):

Tabela 1

Conceitos de Liderança

Conceitos de liderança	Autores
Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.	Fielder (1967)
Interação entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e das percepções ou expectativas dos membros.	Bass (1990)
Processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou com propósitos partilhados.	Sergiovanni (1996/2004)
Liderança pode ser entendida como uma transação entre um líder e os seus seguidores com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Existe uma ressonância entre líderes e seguidores que faz deles aliados ao abraçar uma causa comum.	Bennis (1999)
Processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito da equipa, a obtenção de apoio e cooperação das pessoas exteriores ao grupo ou organização.	Yukl (2002)
Capacidade para influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior.	Blanchard (2007/2013)
Capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.	Cunha e Rego(2009)
Processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com os objetivos e a missão da organização.	Martins (2010)

Nota. Adaptado de Antunes e Silva (2015, p. 77)

Para a compreensão dos conceitos de liderança e do papel que o líder ocupa como mentor numa organização escolar, é também necessário focar a análise no conhecimento das três visões de liderança de Costa e Castanheira (2015) e de líder, visto como líder nato, líder gestor de sentidos e líder poliédrico, que se apresenta na Tabela 2:

Tabela 2

Concepções de Liderança

Tipo de Visão	Definição	Tipo de Líder
Visão Mecanicista (a partir dos anos 30)	Uma visão hierárquica e unidirecional, ou seja, um ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos pré-definidos, desencadeado por alguém que é detentor de certos predicados. O domínio que se exerce sobre os contextos permite controlar o processo, expresso no ajustamento do comportamento do líder.	Líder Nato Formal/Treinado (Uma Liderança Ajustável)
Visão Cultural (1980-2000)	Um líder que articula a visão com os valores da organização, criando uma cultura organizacional, através da personificação da identidade do grupo e, mobilização coletiva para a ação, de valores partilhados entre os seus membros.	Líder Gestor de Sentido (Uma Liderança Transformacional)
Visão Ambígua (atualidade)	Uma perspetiva diferenciadora: - que faz apelo à existência de diversas subculturas, à falta de consenso geral e à presença dos conflitos no interior das organizações Uma perspetiva fragmentadora: - que alerta para os níveis de ambiguidade e de confusão existentes quer na chamada cultura da organização, quer nas suas subculturas.	Líder Poliédrico (Uma Liderança Dispersa)

Nota. Adaptado de Costa e Castanheira (2015, p. 15)

Segundo Costa e Castanheira (2015), apesar de as concepções de liderança anteriormente apresentadas se poderem situar em determinados momentos do século passado, continua a ser possível identificá-las atualmente através “dos seus seguidores mais ou menos fiéis” de acordo com os perfis de liderança. Todos os atores têm um papel importante na instituição escolar. No entanto, a liderança ocupa lugar de destaque na gestão de conflitos e na redefinição de estratégias facilitadoras de um processo de influência, conciliável com os interesses organizacionais. Surgem, assim, novos conceitos de liderança dentro das Instituições, na medida em que estas devem ser “entendidas como organizações flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza,

de desarticulação interna e de desordem” (Costa & Castanheira, 2015, p. 23). Para se compreender o papel dos líderes na organização escolar é necessário conhecer-se o meio onde se inserem pois, como refere Sergiovanni, (2004) “quando os presidentes do conselho executivo praticam liderança como pedagogia, exercem as responsabilidades que a sua intencionalidade acarreta para se comprometerem a construir, servir...” (p. 134), isto é, a expressão da liderança está na assunção do seu compromisso, no sentido de serem capazes de mobilizar os atores educativos para a discussão dos problemas e para a gestão de conflitos dentro da organização.

Este novo paradigma na gestão das organizações escolares apresenta-se, segundo Costa e Castanheira (2015), como um fenómeno de liderança dispersa que se expressa através de uma liderança participativa nas equipas de trabalho e através da importância dada às lideranças intermédias. Consta-se que começa a ser dada visibilidade aos estudos sobre líderes informais e ao reconhecimento da existência da função de liderança à margem da liderança formal e dos líderes formais. Reconhece-se também que a liderança é diferente da gestão, assim como a autoridade é diferente da liderança, pois esta não se situa exclusivamente no topo da estrutura organizacional (Costa & Castanheira, 2015, p. 23). Também Lima (2008) reforça a possibilidade de coexistirem numa organização modos de funcionamento aparentemente opostos: “o plano de orientação para a ação organizacional e o plano de ação organizacional” (p. 50). O autor refere-se aqui à existência na organização de estruturas de liderança formal e informal. No primeiro caso, remete para uma focalização normativa, dependente do que deve ser (segundo as normas e leis) e, no segundo caso, situa-se nos desvios à normalização dos aspetos burocráticos (fuga aos regimentos) a que a escola está sujeita, isto é, para aquilo que é menos visível, associando este aspeto a regras ocultas e a estruturas de liderança informais, dentro da própria organização. E para compreender as raízes da liderança escolar não se pode esquecer também que os conflitos e a ambiguidade da ação tanto existem nas organizações escolares como em cada um dos seus atores. Para Sergiovanni (2004), “um ser humano individual, especialmente obcecado com o seu prazer e bem-estar singular, é uma pessoa funcional e infeliz” (p. 136). De igual modo, é necessário incluir nestes significados uma abordagem de liderança ambígua que, segundo Costa e Castanheira (2015), reside no facto de a ação do líder formal poder confrontar-se com “quatro tipos de ambiguidade: a ambiguidade das intenções, do poder, da experiência e do êxito” (p. 24). Neste tipo de liderança dispersa, o gestor escolar é caracterizado

como “líder poliédrico”, ou seja, “aquele que se adapta a uma realidade organizacional em permanente mudança” (Costa & Castanheira, 2015, p. 27): trata-se de um líder que dissemina o seu poder numa organização complexa, em permanente mudança, para uma efetiva persecução dos objetivos da Escola. Segundo o autor, ao falar-se de organização escolar, fala-se de liderança pedagógica como um meio para o desenvolvimento de uma ação que, no presente estudo, se assume ser o alicerce da liderança educativa.

A referência à liderança educativa transporta igualmente o conceito de Bush (2001) que refere que “a liderança educacional tem o seu núcleo na responsabilidade pela formulação de políticas que, quando adequadas ao contexto, implicam uma transformação organizacional” (p. 3). O foco deste estudo dirige-se a uma liderança que promova o desafio pela aprendizagem e que seja, ela própria, um objeto de ação pedagógica.

1.1.1 Caracterização de Modelos/Estilos de Liderança

O conhecimento de modelos de liderança pode conduzir a uma reflexão sobre possibilidades de melhoria de respostas educacionais, pois a forma como os atores da Escola interagem na sua atividade profissional conduz a análise e compreensão das oportunidades e dos problemas das equipas de trabalho. Diz Sergiovanni (2004) que, “apesar de terem as melhores intenções, demasiadas vezes superintendentes, Presidentes dos Conselhos Executivos e professores acabam por agir como engenheiros em vez de líderes” (p. 74). Para este autor é necessário que seja criado um propósito institucional, definido a partir de uma “Teoria de Comunidade”, que se desenvolva através da definição de uma estratégia, a qual consiste na constituição de uma rede de pessoas cujo foco não se coloca em quem seguir mas no que seguir. Este envolvimento da comunidade proporciona a concretização de uma visão de Escola que tem de incluir a visão de todos os membros que a integram (pais, funcionários, professores e alunos). Este ideal só é concretizável através de um propósito, isto é, de uma intencionalidade de transformação dos membros de uma comunidade e da assunção de um compromisso comum em que “O líder como educador requer a capacidade de interpretar o papel e o caráter da instituição” (Sergiovanni, 2004, p. 133).

A Teoria de Comunidade induz no líder a capacidade de elevar o compromisso dos seus seguidores e os valores morais da organização. Esta forma de liderança pode ser enquadrada no modelo de “Liderança Transformacional” definido por Costa (2015, p. 31). Identifica-se também uma “Liderança Tática”, quando Lima (2008) se refere, no plano das orientações para a ação, a um modelo de análise organizacional da Escola que afirma a coexistência de “orientações normativas e regras formais-legais” com outro tipo de regra praticada pelos atores educativos, denominada por “infidelidade normativa”. Segundo este autor, “as organizações raramente fazem o que lhes é dito para fazer” (Lima L. , 2008, p. 64) e, nesta medida, não correspondem exatamente ao estabelecido nos normativos legais.

Costa e Figueiredo (2013) afirmam ser necessário compreender a estratégia para o exercício de liderança num estudo fundamentado nos relatórios da OCDE, (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), tendo por base os quadros de referência para o desempenho de líderes escolares. Apoiados em Schleicher (2012), referem a importância da eficácia da liderança tendo em conta a “necessidade de uma abordagem inovadora e focada no uso das tecnologias, a importância de centrar os processos de liderança no desempenho discente e o alinhamento dos programas curriculares com os objetivos cruciais da escola” (Costa & Figueiredo, 2013, p. 185). Acrescentam também que, “os quadros de referência podem ser um ponto de partida para o desenho de uma preparação e desenvolvimento profissional melhorado e consistente” (Costa & Figueiredo, 2013, p. 187)”, apresentando-se na Tabela 3 algumas características de liderança em diferentes países da OCDE.

Costa e Figueiredo (2013) referem ainda que, desde 2004, estudos procuram exemplos de boas práticas de liderança tendo sido estas mencionadas nos relatórios da OCDE, sendo os Países como o Canadá e Inglaterra modelos de uma orientação política no campo da liderança educacional associada “ao desempenho dos vice-presidentes e presidente da escola”. Estes relatórios realçam a necessidade da adoção de uma estratégia de proatividade no sentido de se criarem políticas educativas eficazes que orientem as escolas na construção de novos modelos de liderança que apresentem os seguintes aspetos (Costa & Figueiredo, 2013, p. 188):

- uma maior diversificação de modelos de liderança, tendo em conta o desenvolvimento de um programa nacional;

- uma distribuição das responsabilidades (liderança distribuída) com base numa revisão de políticas e práticas; revisão da legislação das escolas, acrescida de mais formação e especialização em liderança;

Tabela 3

Dimensão dos quadros de referência para os líderes escolares

PAÍSES						
AUSTRÁLIA	ÁUSTRIA	CANADÁ	CHILE	EUA	INGLATERRA	NOVA ZELÂNDIA
<i>National Professional Standards for Principals</i> (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011)	<i>Leadership Academy</i> (in Schleicher, 2012)	<i>Ontario Leadership Framework</i> (Institute for Education Leadership, 2012)	<i>Marco para la Buena Dirección</i> (Ministerio de Educación, 2005)	<i>Educational Leadership Policy Standards</i> (Council of Chief State School Officers, 2008)	<i>National Standards for Headteachers</i> (Department for Education and Skills, 2004)	<i>National Professional Standard for Principals</i> (Ministry of Education, 2008)
-Liderar a melhoria, a inovação e a mudança -Liderar o ensino e a aprendizagem - Desenvolver-se a si próprio e aos outros - Envolver-se e trabalhar com a comunidade - Liderar a gestão da escola	- Liderança estratégica - Liderança instrucional - Gestão de recursos humanos -Desenvolvimento organizacional - Gestão da mudança - Aspectos da aprendizagem ao longo da vida -Aspectos administrativos	- Estabelecer rumos - Melhorar o programa instrucional -Construir relações e desenvolver pessoas - Desenvolver a organização - Assegurar a prestação de contas -Organizar no sentido de apoiar as práticas desejadas	-Liderança -Gestão curricular -Gestão de recursos -Gestão do clima institucional e da convivência	- Estabelecer uma visão amplamente partilhada sobre o ensino - Desenvolver uma cultura de escolar e um programa instrucional -Assegurar a gestão eficaz -Colaborar com os professores e com a comunidade -Agir com integridade, justiça e de um modo ético - Compreender, responder e influenciar os contextos	-Moldar o futuro -Liderar o ensino e a aprendizagem -Desenvolver-se a si próprio e aos outros -Reforçar a comunidade -Gerir a escola -Assegurar a prestação de contas	- <i>Cultura</i> : liderança profissional focada no ensino e na aprendizagem - <i>Pedagogia</i> : criar um ambiente de aprendizagem bem sucedido - <i>Parcerias e redes</i> : reforçar a comunicação e as relações - <i>Sistemas</i> : desenvolver sistemas de gestão para apoiar a aprendizagem dos alunos

Nota. Retirado de Costa e Figueiredo (2013, p. 192)

- uma revisão de dimensões e práticas das estruturas de gestão, ou seja, do *modus operandi* nas escolas;
- políticas de *streamlining* (racionalização), revendo mecanismos atuais que tornem a comunicação mais fluida e menos burocrática;
- qualificação e preparação de profissionais tendo em vista a sucessão bem planeada dentro das escolas;
- adoção de uma nova abordagem em relação às qualificações e programas de liderança, sobretudo com ênfase na partilha de conhecimentos com profissionais de outros setores (multidisciplinaridade);
- soluções *e-learning* como componente da abordagem presencial;

- sistema de recompensas mais efetivo, compensando novos desempenhos, examinando melhor a distribuição dos salários e das suas diferenciações de acordo com cargos e funções;
- promoção de boas relações e comunicações (*winning hearts and minds*), dando conta das vantagens de novos modelos de liderança e fomentando o aparecimento de ‘talentos’ no campo do recrutamento de líderes (*talent pool*) (Costa & Figueiredo, 2013, p. 188).

De forma permitir a construção de organizações mais eficazes, Costa e Figueiredo (2013) referem ser necessária a definição de competências dos líderes escolares, pois o objetivo é o desenvolvimento de “relações fortes”, de motivação e de empoderamento que permitam também assegurar a “sucessão na liderança, de forma equilibrada e saudável” (p. 189).

A partir da realização de uma meta-análise, tendo como referência as dimensões e os descritores da liderança educacional apresentados na Tabela 3, Costa e Figueiredo (2013) expõem seis dimensões fundamentais para o exercício da liderança:

1. orientação estratégica, visão e missão;
2. processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica);
3. relações interpessoais e desenvolvimento;
4. organização e gestão de recursos;
5. prestação de contas e responsabilização;
6. relações com comunidade e contextos (Costa & Figueiredo, 2013, p. 194).

Neste sentido, Friedberg (1993) faz notar que “toda a organização, para poder tratar com um meio que não é homogêneo nem unificado, deve desenvolver especializações, orientações especiais e acentuar a diferenciação” (p. 84), para se implementarem procedimentos de liderança organizacionais essenciais ao desenvolvimento de ações que permitam atingir os objetivos educacionais. Também é preciso compreender e conhecer previamente as estratégias de uma instituição escolar para se poder regular a eficácia das suas práticas, os processos de poder e responder a todas as exigências no contexto da comunidade pois este autor refere que “devemos desconfiar de uma visão idílica do desenvolvimento da reflexão organizacional” (Friedberg, 1993, p. 101).

Deste modo, o conhecimento dos modelos de liderança apresentados por diferentes autores constitui-se como um potencial para compreender diferentes tipos de gestão numa organização escolar.

1.1.2 Identificação de Modelos de Liderança

Costa (1996) descreve as cinco imagens organizacionais da Escola pública: Escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política e como anarquia. Estas imagens são consideradas por Lima (1996), como “focalizações teóricas da escola como organização” (p. 8).

A definição de Escola como empresa, segundo Costa (1996), “tem sido objecto de abundante utilização” (p. 33), quando associada ao desenvolvimento de uma pedagogia científica e às teorias Taylorianas administrativas, desde o início do séc. XX. No caso Português, acentuou-se nos anos cinquenta e sessenta devido a um aumento da instrução escolar e da necessidade de poupar tempo e dinheiro. Surgiu assim uma Escola como um pensamento organizacional e administrativo, sustentado numa teoria de imagem empresarial, de forma economicista e mecanicista (Costa, 1996, p. 33). Desta noção de Escola como empresa derivou uma visão reprodutora da educação, sendo o aluno visto como matéria-prima a ser moldada. Segundo este autor, esta visão empresarial contribuiu para que o ensino se tornasse cada vez mais formal e administrativo. Para uns, visualizou-se um modelo concebido “à maneira da indústria transformadora, cujo objetivo era fornecer um produto” para outros: constituiu-se “uma forma adequada de conduzir uma empresa social, que é a escola” (Costa, 1996, p. 25). Neste sentido, assiste-se a uma liderança exercida através do ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos. Trata-se de uma “visão mecanicista da liderança” associada a uma ação lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que pretende atingir determinados resultados pré-definidos, referida anteriormente neste capítulo. Observando-se a Tabela 3 encontra-se registos de expressões, em Inglaterra, como “Moldar o futuro” e “Assegurar a Prestação de Contas”.

Também Barroso (2005) refere a importância da investigação nos países Anglo-saxónicos e na Europa, como em França e em Espanha, associando a gestão dos diretores das Escolas à identificação dos tipos de liderança e às suas implicações na eficácia das escolas. Segundo este autor, “a grande parte do tempo dos diretores é

gasto em interações com pessoas” (Barroso, 2005, p. 149) realçando-se a importância da visão dos professores sobre as manifestações de liderança para identificar as competências necessárias ao exercício do cargo. Analisando-se ainda algumas características de liderança em diferentes países Anglo-saxónicos, apresentadas na Tabela 3, constata-se que reincidem afirmações semelhantes no que se refere à importância das relações humanas: “envolver-se e trabalhar com a comunidade; gestão de recursos humanos; construir relações e desenvolver pessoas; desenvolver-se a si próprio e aos outros” (Costa & Figueiredo, 2013, p. 192). Barroso (2005) refere ainda que “os estudos sobre uma Escola devem ter em conta três dimensões essenciais no processo de referencialização organizacional: as normas, as estruturas e os atores”, representados de acordo com a Figura 1 que a seguir se apresenta:

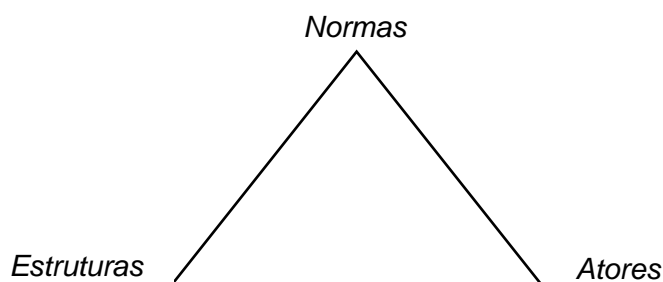


Figura 1. Esquema Organizacional da Escola. Adaptado de Barroso (2005, p. 59)

A diversidade de pontos de vista dos autores e a aproximação às teorias Taylorianas leva a que também Lima (1996) se refira a uma imagem organizacional de Escola como fábrica, dentro dos tipos de modelos de orientação para a ação organizacional e administrativa. Para este autor, os modelos de gestão implementados resultam mais das políticas educativas desenvolvidas pelos seus atores do que dos modelos decretados nos normativos legais. Lima (1996) acrescenta que a Escola nem sempre se limita a uma reprodução integral das regras formais produzidas por um modelo decretado. Em diversas circunstâncias assumem-se novas regras, “mesmo que concorrentes ou até em oposição” às enunciadas nos regulamentos ou decididas nos diversos órgãos em contexto escolar. Através de métodos e técnicas de administração e gestão mais burocráticos, a Escola recorre a instrumentos normativistas (leis; despachos; normas internas; etc.) que permitem operacionalizar as orientações programáticas da Instituição, podendo esta ser vista como uma “Arena Política ou como Cultura” (Lima L. , 1996, p. 8).

Existem ainda outros modelos de gestão que podem produzir regras distintas e que estão associados a doutrinas gestionárias ou Escolas de pensamento, apoiados numa Teoria da Contingência, do Desenvolvimento Organizacional, da Gestão por Objetivos ou do Planeamento Estratégico (Plano de Ação Estratégica, Metas, Projetos e Atividades, Objetivos, etc.), (Lima L. , 1996). Neste caso, o autor enquadra a sua definição nos modelos que apresentam regras e definem uma estrutura organizacional para a ação, designando-os de “modelos decretados (ou de reprodução) e modelos recriados (ou de produção)” (p. 8), por se revelarem de forma mais visível no funcionamento da organização escolar.

Na Tabela 4 apresenta-se os Modelos Decretados e os Modelos Recriados:

Tabela 4

Modelos de Orientação para a Ação Administrativa e Pedagógica

Lima (1996)	Modelos de orientação para a ação
Modelos Decretados ou de Reprodução	Normativismo Burocrático Representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que, em contextos de administração centralizada, não se limitam apenas a traçar a arquitetura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições mas vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diverso tipo, sem deixar nada ao acaso, numa espécie de horror ao vazio que toma por referência a recusa em descentralizar e a desconfiança endémica relativamente aos atores sociais.
Modelos Recriados ou de Produção	Quando a receção do modelo decretado e a sua interpretação já não é uma mera reprodução, em total conformidade com as regras formais estabelecidas, vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes.

Nota. Adaptado de Lima (1996, p. 9)

Assim, nos “Modelos de Orientação para a Ação” segundo uma orientação normativa convergem os aspetos formais assentes em suportes legais e outros aspetos produzidos no seio das organizações, como regulamentos e normas internas, resultantes da interpretação dos seus atores e do contexto organizacional.

Para uma melhor análise dos estilos de liderança deve considerar-se os modelos de Bush (2001), listados na Tabela 5. Esta tabela apresenta seis modelos de gestão (formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural) que, segundo Costa, Figueiredo e Castanheira (2013), são classificados como “categorias-mãe”.

Identificados os modelos de gestão referidos na Tabela 5, foca-se a atenção nos vários estilos e modelos de liderança citados por Costa e Castanheira (2015) pois,

segundo estes, “a liderança não constituiu um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo *take away*” (p. 15). Deste modo, para o reconhecimento das imagens organizacionais da Escola pública, são construídas novas tabelas (Tabela 6 a Tabela 11) e faz-se corresponder cada uma das “categorias-mãe” de Bush às dimensões de Costa et al. (2013), segundo as “categorias-filhas” (p. 7).

Tabela 5

Modelos de Gestão e Estilos de Liderança de Bush

Elementos de gestão	Tipo de modelo					
	Formal	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
<i>Nível de determinação dos objetivos</i>	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
<i>Processo de determinação dos objetivos</i>	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
<i>Relação entre objetivos e decisões</i>	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas nos objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
<i>Natureza do processo de tomada de decisão</i>	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um quadro de valores
<i>Natureza da estrutura</i>	Realidade objetiva; hierarquia	Realidade objetiva; hierarquia lateral	Contexto da subunidade	Construída através da interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
<i>Relação com o contexto</i>	“Aberta” ou “fechada”; líder responsável pela prestação de contas	Prestação de contas mais difícil devido à partilha da tomada de decisão	Instável; organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
<i>Estilo de liderança</i>	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
<i>Modelo de liderança</i>	Liderança gestonária	Liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída	Liderança transacional	Liderança pós-moderna; liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

Nota. Retirado de Costa et al. (2013, p. 4)

No modelo de gestão formal (Tabela 6) já não se está em presença de um “líder nato” mas sim de diferentes conceitos de líderes, segundo os quais podemos obter outra visão de liderança, atribuindo dimensões e classificando-as à luz das teorias dos autores, de acordo com as seguintes tabelas:

Tabela 6

Modelo Formal de Gestão

Modelos de Gestão e Liderança			Dimensões			
Categoria-mãe			Categorias-filhas			
Modelo Formal	Liderança Gestionária	<p>Modelo hierárquico em que as estruturas de topo (diretores das Escolas) ou lideranças intermédias (coordenadores de departamento ou de equipas de trabalho) recorrem a processos racionais para atingir determinados objetivos.</p> <p>O líder estabelece objetivos e política.</p>	Escola como Empresa	Burocracia	controlo dos indivíduos	Líder Treinado
				Centralidade do Líder	reconhecida na imposição visível da autoridade do gestor para todas as decisões de execução	
				Estrutura	relativa ao estilo de interação formal entre as pessoas das instituições e a organização em diferentes níveis (central, local, institucional, subunidades e individual)	
				Hierarquia	representada na ordenação de funções de acordo com as posições formais dos elementos, na comunicação vertical e na sobrevalorização do <i>status</i> ;	
				Prestação de Contas	perceptível na dependência das instâncias de controlo superior, na gestão por objetivos predefinidos e no controlo de agenda; a <i>racionalidade</i> , concretizada no processo racional por objetivos, sem lugar para a criatividade	
Racionalidade	concretizada no processo racional por objetivos, sem lugar para a criatividade					

Nota. Modelo de gestão de Bush adaptado por Costa et al. (2013, p. 8).

De acordo com Bush (2001), no modelo de liderança formal (Tabela 6) “o líder é visto como um herói” (p. 43) dentro da organização, pois tem autoridade e poder legitimados pela sua posição. Citando Costa et al. (2013), esse mesmo líder “deve prestar contas, quanto às atividades e desempenho da escola, aos organismos que

financiam e tutelam a mesma” (p. 5). Deste modo está-se perante uma visão hierárquica de necessidade de prestação de contas que, segundo Costa e Castanheira (2015), também está associada a uma visão mecanicista de gestão de controlo e ao “ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos” (p. 16).

Tabela 7

Modelo Colegial de Gestão

Modelos de Gestão e Liderança		Dimensões			
Categoria-mãe		Categorias-filhas			
Modelo Colegial	Liderança Participativa	Escola Como Democracia	Liderança Transformacional	reconhece-se: - na construção e transformação de uma cultura e visão escolares; - na colaboração entre subunidades; - na valorização do compromisso e capacidade pessoal de todos os membros organizacionais; assume -se que os líderes e os restantes elementos perfilham objetivos, valores e interesses comuns; o líder surge enquanto motivador, inspirador e mobilizador dos seguidores.	Líder Ajustável
			Liderança Distribuída e Transformacional	surge como potenciadora do <i>empowerment</i> e da cooperação, em que os líderes encorajam os membros a participar e a influenciar o processo de tomada de decisão. É promovida a discussão e a partilha entre os membros no sentido de obter respostas inovadoras e diversificadas para a resolução dos problemas organizacionais, aumentando o desempenho. Liderança mais coletiva e democrática em que todos os membros poderão, potencialmente, ser líderes. A interdependência é um atributo fundamental na medida em que os grupos ou indivíduos têm consciência da dependência da sua ação em relação aos outros, originando o sentido de complementaridade.	

Nota. Modelo de gestão de Bush adaptado por Costa et al. (2013, p. 8).

Para Bush (2001), num modelo colegial de gestão escolar (Tabela 7) o estilo de liderança “influencia e é influenciado pela natureza do processo de tomada de decisão. A política de Escola é determinada dentro de um modo de trabalho participativo e espera-se que o Diretor adote estratégias que reconheçam o que pode emergir de

diferentes partes da organização” (p. 64). Nesta medida poderemos encontrar, no âmbito da implementação do decreto-lei n.º 137/2012, a responsabilidade do Conselho Geral e do Diretor, enquanto órgãos de direção e gestão, de “assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração”

Segundo Costa e Figueiredo (2013), o que se pretende do Diretor é que o desempenho da sua escola apresente-se “mais esclarecido, com uma formação e preparação em sintonia, e uma avaliação e supervisão correspondentes, diminuindo, assim, as margens de aleatoriedade, ainda que seja, naturalmente, de respeitar a flexibilidade necessária na adaptação a cada contexto” (p. 187).

Assim, os diretores colegiais procuram criar oportunidades formais e informais para testar e elaborar iniciativas políticas expressas nos normativos legais e regulamento interno da organização, para encorajar a inovação e maximizar a aceitação das decisões da Escola. O papel das estruturas de liderança intermédia pretende assegurar que a organização facilita frequentes discussões no sentido de as decisões serem tomadas como um coletivo.

Este modelo de colegialidade, segundo Costa e Castanheira (2015), deve pautar-se por princípios democráticos reconhecidos no centro da comunidade escolar, pela participação de todos os intervenientes no processo educativo, pressupondo “que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional” (p. 30). Neste sentido necessita-se de uma coordenação para o planeamento, gestão de tempo e de recursos em que uma liderança distribuída ocupa um lugar chave na organização. Referem os autores que “o líder transformacional é visto como um gestor de sentidos”, na medida em que “aumenta também o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns ao enfatizar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcançar das metas organizacionais” (Costa & Castanheira, 2015, p. 32).

O modelo político de liderança (Tabela 8) coloca o Diretor como participante chave na organização e no processo de negociação. Os líderes têm os seus próprios valores, interesses e objetivos políticos, os quais procuram seguir para avançar de forma apropriada, através de reuniões formais e informais.

Refere Costa e Castanheira (2015) que “a pressão pela prestação de contas leva a que também possam existir conflitos entre a ética focada na justiça social e o

foco nos resultados escolares dos alunos” (p. 35). Emergem assim novos padrões de administração, que denomina de Arena Política, pois os líderes: “preocupam-se com os interesses dos grupos; assumem que os objetivos organizacionais são instáveis, ambíguos e contestáveis; e as decisões surgem através de um processo de negociação e regateio” (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 5). Também “estas decisões, de natureza essencialmente ética, levantam dificuldades e conflitos num contexto de pós-estado social em que se assiste a uma, cada vez maior, competição por recursos escassos e na qual os “bons alunos” são cada vez mais vistos como um bem essencial” (Costa & Castanheira, 2015, p. 35).

Tabela 8

Modelo Político de Gestão

Modelos de Gestão e Liderança		Dimensões				
Categoria-mãe		Categorias-filhas				
Modelo Político	Liderança Transacional	o líder é participante e mediador de conflitos; surgem grupos que formam alianças, mais em função de interesses particulares do que no superior interesse da instituição como um todo.	Escola Como Arena Política	Conflito	fenómeno natural no processo de negociação de interesses de cada grupo.	Liderança Carismática e/ou Visionária
				Micropolíticas	os grupos são estruturas sociais que geram políticas específicas e modos de resolução que se ensaiam e testam; implica uma agenda política e os interesses do grupo.	
				Liderança através de Sistemas de Transação	tem subjacente uma lógica de recompensas em função de objetivos definidos; implica o controlo de recursos.	
				Subunidades	onde se situam interesses repartidos de acordo com diferentes grupos (por exemplo, departamentos) que se fazem valer como coligações com influência fundamentada nas suas capacidades profissionais e pessoais.	

Nota. Modelo de gestão de Bush adaptado por Costa et al. (2013, p. 8).

Na perspetiva de Bush (2001), os modelos políticos enfatizam uma gestão discricionária na obtenção dos objetivos organizacionais e segundo Costa e Castanheira (2015) desenvolve-se uma liderança transacional que é carismática, na

medida em que existe uma dicotomia entre o papel do líder enquanto dependente e o papel do líder enquanto superior. Assim, a liderança desenvolve-se em função dos objetivos contratuais, podendo existir “um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objetivos contratuais” (p. 32).

Tabela 9

Modelos de Gestão e Liderança		Dimensões			
Categoria-mãe		Categorias-filhas			
Modelo Subjetivo	Liderança Problemática	Escola Como Burocracia	Liderança Pós-moderna	são aceites e valorizadas a multiplicidade de verdades subjetivas e realidades que o líder deve ter em consideração; são respeitadas as diversas perspetivas idiossincráticas dos membros da organização.	Liderança Problemática, vista como uma forma de controlo
			Liderança Emocional	são enfatizadas a motivação e a interpretação individual dos acontecimentos em detrimento do constante e previsível.	

Nota. Modelo de gestão de Bush adaptado por Costa et al. (2013, p. 8).

O modelo subjetivo de liderança (Tabela 9) é interpretado por Bush (2001) como um recurso do poder usado pelos líderes para impor as suas interpretações, valores, crenças e objetivos a outros membros da instituição, podendo exigir o cumprimento dessas interpretações mesmo quando outros funcionários não compartilham esses significados. Deste modo, este tipo de liderança resulta da manifestação de habilidades pessoais do líder, que tem poder de liderança e qualidades para comandar os colegas, resultando a sua expressão numa combinação

das perspectivas de liderança formal e subjetiva. Apesar de várias pessoas numa Escola apresentarem essas qualidades, acontece que, devido à gestão dos recursos das estruturas hierárquicas, não desempenham determinados papéis e têm poucas oportunidades de demonstrar as suas capacidades (Bush, 2001).

Costa e Castanheira (2015) referem que “são várias as caracterizações da vida escolar que nos dão conta deste tipo de organizações como debilmente articuladas, sujeitas a processos de conflitualidade de interesses e de luta pelo poder, dispendo de práticas ritualizadas, de cerimoniais de fachada e de hipocrisia” (p. 26).

Tabela 10

Modelo Ambíguo de Gestão

Modelos de Gestão e Liderança		Dimensões			
Categoria-mãe		Categorias-filhas			
Modelo Ambíguo	Liderança Contingente	Escola como Anarquia	Liderança de Articulação Débil	observa-se: - entre indivíduos, subunidades, níveis hierárquicos, organizações e ambientes, ideias, atividades, enquadramento formal/legal e a ação organizacional, através de intenções, discursos, documentos e as ações; - entre os processos e os resultados; - entre os problemas e as decisões; - entre os meios e os fins; - entre o ontem e o amanhã.	Liderança Tática ou Discreta
			Ambiguidade	fontes de incerteza externas (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, organizações profissionais); na organização verifica-se: - um ambiente tumultuoso e incerto; - indefinição de papéis e de funções; - objetivos vagos e contraditórios; - participação fluida dos intervenientes no processo de tomada de decisão;	

				evidenciam-se: - na dificuldade em reagir às mudanças emergentes; - na não assunção do papel atribuído ou na demissão/inépcia em relação às atividades (<i>laissez-faire</i>); - na falta de formação e/ou experiência para o exercício dos cargos; - na procura de soluções remediativas em detrimento de uma visão prospetiva; - no uso de procedimentos improvisados e pouco claros; - na ausência de instrumentos de trabalho e de um modelo conceptual.
--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Modelo de gestão de Bush adaptado por Costa et al. (2013, p. 8).

Segundo Costa et al. (2013), a ação organizacional enquadrada num modelo de liderança ambíguo (Tabela 10) “é decorrente das sucessivas mudanças e da entrada de novos atores, da indefinição de papéis e funções, do carácter ambíguo, contraditório, inconsistente e vago dos fins e objetivos..., dos vários membros no processo de tomada de decisão e das contingências institucionais” (p. 9). Esta ambiguidade de objetivos na liderança da Escola, segundo Bush (2001), deriva da existência de “uma ambiguidade de propósito porque os objetivos da organização não são claros” (p. 124), tornando-se difícil transmitir e especificar um conjunto de metas claras junto dos membros da instituição. Essa falta de clareza e dificuldade dos membros da organização em reagir à mudança é explicada por Antunes e Silva (2015): “a par destes fatores de influência existem limitações ao exercício da liderança docente como a cultura do isolamento e individualismo, a falta de incentivos, a preocupação pela prestação de contas muito acentuada numa cultura da performatividade, de medição e do controlo e burocracia em excesso” (p. 86).

Bush (2001) reforça a ideia de que a liderança ambígua se expressa através de uma ambiguidade de poder que torna difícil a avaliação clara sobre o poder dos líderes, chefes ou diretores. Na tomada de decisão encontra-se a referência a “caixote do lixo”, pois as propostas emergem de processos complexos dentro da organização em que “os líderes sobrecarregam o sistema com ideias para garantir o sucesso de algumas das iniciativas” (p. 124). Os líderes são participantes no processo de decisão mas as soluções podem não surgir como resultados preferidos da organização, pois quando o decisor tem que lidar com um excesso de questões ou de resolução de

problemas é provável que algumas das propostas sejam bem sucedidas e que outras caiam no esquecimento.

O modelo Cultural de Liderança (Tabela 11), segundo Costa et al. (2013), torna-se visível numa Comunidade que “apresenta um forte sentimento de pertença e orgulho em relação à instituição e tem uma necessidade intrínseca de manter e respeitar o seu património histórico-cultural e identitário” (p. 10). Os membros da Comunidade preservam a imagem interna e externa fazendo realçar os valores e princípios da organização (os quadros de honra, o hino de escola, o reforço da missão e a visão da Escola).

Tabela 11

Modelo Cultural de Gestão

Modelos de Gestão e Liderança		Dimensões		
Categoria-mãe		Categorias-filhas		
Modelo Cultural	<p>Liderança Moral</p> <p>as crenças, os valores e a ideologia são considerados partes integrantes das organizações;</p> <p>os valores e as crenças dos membros da organização levam ao desenvolvimento de normas e significados partilhados que depois são expressos através de rituais e cerimónias;</p> <p>os líderes são vistos como tendo por principal responsabilidade gerar e difundir a cultura e comunicar os valores e as crenças de base à organização;</p>	Escola Como Cultura	Identidade	<p>remete para o compromisso individual e coletivo com um conjunto de crenças, valores (éticos e morais), normas e padrões de comportamentos conhecidos e partilhados por todos, que constituem o cerne da organização e ação escolares;</p> <p>a comunidade escolar apresenta um forte sentimento de pertença e orgulho em relação à instituição e tem uma necessidade intrínseca de manter e respeitar o seu património histórico-cultural e identitário.</p> <p>Liderança manifesta-se através de uma identidade simbólica e da partilha dos valores da instituição</p>

Modelos de Gestão e Liderança		Dimensões	
Categoria-mãe		Categorias-filhas	
	os membros tentam transmitir e preservar uma imagem interna e externa positiva da escola e são reconhecidos e enaltecidos publicamente os “quadros de honra”.	<p>Manifestação Simbólica:</p> <p>os “heróis” são elementos da organização que personificam os valores, filosofia e ideologia e/ou têm comportamentos e desempenhos consonantes com o valorizado institucionalmente.</p>	<p>expressa-se ao nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conceptual ou verbal (ex.: discursos, vocabulário comum, mitos, histórias); - comportamental (rituais, cerimónias, regras, mecanismos de suporte e padrões de interação); - visual ou material (embelezamento e personalização das instalações e espaços, investimento em equipamentos, uniformes, logótipos, lemas).

Nota. Modelo de gestão de Bush adaptado por Costa et al. (2013, p. 8).

Para ultrapassar as dificuldades do exercício de liderança do modelo ambíguo, segundo Antunes e Silva (2015), “há necessidade de promover condições favoráveis ao desempenho da liderança tais como culturas escolares profissionais colaborativas, apoio e encorajamento para esta tarefa, oportunidade para o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho... (p. 87)”. Assim, torna-se necessária a construção de vivências próprias que valorizem a opinião individual e coletiva na tomada de decisão e que contribuam para o crescimento da organização escolar.

Segundo Bush (2001), o sucesso da organização resulta do exercício da responsabilidade em desenvolver uma cultura de Escola, pois “os chefes e diretores têm os seus próprios valores e crenças decorrentes de muitos anos de prática profissional bem-sucedida” (p. 137). Assistimos assim à capacidade que o líder tem em promover uma cultura organizacional, através da sua forma de transmitir os seus valores e conduzir o comprometimento dos membros da sua Comunidade.

Ao estudarmos os diferentes modelos de liderança, segundo Costa et al. (2013) poderemos concluir que é possível reconhecer “no mesmo contexto espaço-temporal e ator educacional, a adoção de comportamentos e práticas associados a diferentes modelos de gestão/liderança” (p. 20), através da compreensão dos processos de decisão subjacentes aos objetivos a alcançar que estão no coração da gestão

educacional. Costa e Figueiredo (2013) referem que “o reconhecimento da influência da liderança no desempenho docente e discente conduz à necessidade de compreender este tipo de práticas nos diversos sistemas educativos” (p. 183). Neste sentido, foi nossa preocupação estudar a liderança dos professores no contexto do trabalho em equipa, partilhando a opinião de Pinto (2008) de que “a liderança constitui um dos factores chave para gerar empenho, responsabilidade e abertura à inovação” (p. 5) e permite identificar os caminhos de liderança pedagógica, conducentes à melhoria da ação pedagógica, dentro da Escola.

1.2 O Trabalho em Equipa no Desenvolvimento de uma Cultura de Escola

“Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998, p. 277).

A Escola é o local de confronto de diferentes realidades educativas, culturais e sociais em permanente mudança, quer seja ao nível organizacional quer seja ao nível das políticas educativas, onde a individualidade dos seus atores se evidencia e a transforma num lugar singular. Partilha-se da opinião de Leite (2003), citada por Simões (2013), ao afirmar que os desafios da Escola não se limitam “...a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente”, antes promovem “práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social” (p. 24), sendo necessário reaprender dinâmicas de trabalho partilhado nas quais as orientações para a ação pedagógica estejam subjacentes ao desenvolvimento profissional dos professores.

Neste subcapítulo são abordados os fatores organizacionais que podem influenciar o desenvolvimento de culturas escolares e a importância das práticas colaborativas para a melhoria da Escola.

1.2.1 Culturas Escolares

Na realidade, as escolas vivem um novo paradigma que exige uma postura profissional proativa e, em muitas das situações que nelas se vivem, é necessário encontrar energia para superar desafios. Fullan e Hargreaves (1991) afirmam que “nas culturas colaborativas os docentes desenvolvem a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança...” (p. 92).

São os professores aqueles que, por uma razão de proximidade diária, podem enriquecer o cotidiano profissional da Escola. No entanto, Pacheco (2015) refere que “na prática, as culturas colaborativas limitam-se muitas vezes à planificação de atividades, não alcançando, de forma desejável e natural, o patamar da reflexão sobre as práticas educativas de modo a encontrar, em conjunto, alternativas para a sua melhoria” (p. 5) e, conseqüentemente, para a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Uma cultura de escola que separe “o planejar do fazer, isola os professores uns dos outros e das necessidades dos seus alunos” (Sergiovanni, 2004, p. 36). Para ultrapassar este obstáculo, a atividade profissional deverá incluir práticas de colaboração que se tornem fundamentais ao desenvolvimento dos professores, à partilha e à discussão sobre assuntos ou ideias relacionadas com a Escola. Segundo Fullan e Hargreaves (1991), também as características dos relacionamentos contribuem para o desenvolvimento de culturas colaborativas fortes que “não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte” (p. 109). Esta ideia é impulsionada pelo modo como os membros da organização se articulam entre si e pelo modo como se envolvem com o seu trabalho. Apesar de uma gestão escolar se desenvolver a partir de aspetos burocráticos, para Sergiovanni (2004) “existem outras fontes legítimas de autoridade” (p. 23) que este autor organiza em três teorias de liderança:

1. A Teoria da Pirâmide depende do responsável pelo estabelecimento de diretrizes que se encontra no topo da pirâmide mas, à medida que o número de dependentes aumenta, torna-se inviável dirigir diretamente e as responsabilidades são delegadas, criando-se normas e regras para assegurar que todos pensam e agem do mesmo modo. Na base da pirâmide encontram-se os que recebem as orientações;

2. A Teoria da Via Férrea desenvolve-se a partir do controlo de pessoas que assumem diferentes responsabilidades. Uma teoria orientada segundo previsibilidades (delineia-se planos de estudo, supervisiona-se e avalia-se os professores), perdendo-se imenso tempo a antecipar as questões e os problemas que poderão surgir. Depois de traçado o rumo “é preciso ensinar as pessoas a seguir as diretrizes;
3. A Teoria das Competências surge no desenvolvimento de uma rotina profissional que progressivamente se torna impessoal. “...espera-se que os presidentes dos conselhos executivos sejam peritos em relações humanas” para saberem como lidar com as pessoas, fazendo com que a livre decisão individual possa incluir-se numa decisão partilhada. A palavra-chave é a “descentralização” e a forma de obter o controlo “não é por ligar pessoas a regras ou a trabalho pré-estabelecido, mas antes por ligar as pessoas aos resultados (Sergiovanni, 2004, p. 34).

As teorias de liderança organizacional, segundo Sergiovanni (2004), inscrevem-se numa “metáfora empresarial de ensino escolar” (p. 38). Na teoria da pirâmide identifica-se um sistema de controlo vertical, de liderança unipessoal que, na situação das escolas, se foca na figura do diretor. À medida que a dimensão da organização aumenta, as competências do dirigente são delegadas noutros membros, distribuídos hierarquicamente ao longo da pirâmide. Verifica-se também que num sistema de via-férrea, o processo torna-se ainda mais burocrático e “progressivamente impessoal” ao pressupor uma maior delegação de responsabilidade e distribuição de tarefas e implica que “os gestores sejam peritos em relações humanas” (Sergiovanni, 2004, p. 33). Na teoria das competências o foco situa-se nos resultados a alcançar e, ao permitir-se dentro da organização a possibilidade de implementação de uma decisão individual e de forma isolada, induz a perda do sentido de partilha e do significado do processo, na medida em que se espera que todos obtenham resultados semelhantes. Apesar de as funções e as hierarquias estarem definidas em qualquer das teorias, para o autor estas teorias não se adequam às escolas porque, no desenvolvimento das práticas profissionais, a planificação da atividade surge em separado da ação pedagógica, comprometendo a gestão dos processos por não envolver todos os intervenientes numa ação participada, baseada em princípios democráticos. Sergiovanni (2004) refere que para o bom funcionamento das escolas são necessárias “teorias de liderança que reconheçam a capacidade que os pais, os

professores, os membros dos órgãos administrativos e os alunos têm de sacrificar as suas necessidades em nome de causas em que acreditem” (p. 37).

Para explicar a importância da interação com os membros da organização escolar no seio da sua atividade pedagógica, Fullan e Hargreaves (1991) descreve dois tipos de cultura que orientam as práticas profissionais dos professores, uma de escolas imobilizadas e outra de escolas mobilizadas, e que podemos comparar na Tabela 12:

Tabela 12

Tipos de Culturas Escolares

CULTURAS ESCOLARES	CULTURA INDIVIDUALISTA	CULTURA COLABORATIVA
	Escolas imobilizadas	Escolas mobilizadas
	Uma aprendizagem empobrecida	Uma aprendizagem enriquecida
	Poucos professores aspiram a uma aprendizagem pessoal e uma maioria é relutante a aprender	Os professores estão abertos a novas ideias

Nota. Adaptado de Fullan e Hargreaves (1991, p. 82)

Identifica-se, no conceito de Escola mobilizada, os caminhos da liderança traçados por Sergiovanni (2004) e compreende-se que, numa cultura de práticas colaborativas, ao pensar-se a Escola, as teorias presentes no pensamento deixam de fazer sentido quando a ação fica condicionada por “paisagens mentais” (2004, p. 24) e reguladas segundo regras e matrizes de desenvolvimento de cada realidade. Assim, para o crescimento de uma cultura de escola, no entendimento de Roldão et al. (2009), “o melhor mecanismo para melhorar a prática é os professores investigarem e refletirem de um modo contínuo sobre essa mesma prática...” (p. 145).

O entendimento sobre as possibilidades de uma cultura de práticas reflexivas, teve em conta a referência à cultura escolar que, segundo Pol, Hloušková, Novotný e Zounek (2009), surge também associada a “...inovações pedagógicas, autonomia e desenvolvimento das escolas”. As características básicas dessa cultura podem manifestar-se através de: “a) princípios reconhecidos, b) percursos da gestão, c) processos de tomada de decisão, d) uso de recursos humanos ” (p. 64) e na forma como os atores interpretam as orientações externas e as implementam na comunidade.

Partindo da perspectiva de Pinto (2008) sobre a cultura organizacional e das referências culturais de Pol et al. (2009), considera-se poder fazer uma correspondência entre as respectivas noções de cultura de escola que se apresenta na Tabela 13:

Tabela 13

Correspondência de Culturas de Escola

PINTO (2008)	POL et al. (2009)
Cultura de Escola	Cultura de Escola
A forma como cada profissional, com a sua individualidade, percebe, sente e reage às dimensões culturais e simbólicas das estruturas e das regras da escola	Princípios reconhecidos dentro da organização escolar como cultura da organização
A forma de poder proporcionar um clima que desenvolva o sentimento de bem-estar na Escola	Percurso de gestão
A forma como cada indivíduo ou equipa de trabalho contribui para uma cultura de mudança e mobiliza as potencialidades dos seus pares, para o sucesso educativo	Processos de tomada de decisão
O exercício de liderança como fator chave para gerar empenho, responsabilidade e abertura à inovação	Recursos humanos
Uma liderança em todos os níveis da organização que desenvolva um sentimento de pertença e partilha de uma mesma cultura, implicando a existência de projetos coletivos	Modos como os temas são tratados no meio-ambiente

Nota. Ideia retirada de Pinto (2008, p. 5) e de Pol et al. (2009, p. 66).

Considerando que, para Pinto (2008), o conceito de cultura organizacional “apresenta potencialidades significativas na perspetivação e problematização da organização escolar” (p. 5), através destas virtualidades poderá identificar-se a estratégia de funcionamento da Escola tendo em conta as suas normas e rituais simbólicos e pedagógicos. Necessita-se assim de líderes de coordenação educativa que sejam efetivamente orientadores pedagógicos e que demonstrem capacidade de partilha de responsabilidades em cada equipa de trabalho. Para Sergiovanni (2004) “são as práticas profissionais que influenciam o que vemos”, o modo como pensamos,

o que se diz e a atitude que se adota quando nos confrontamos com os problemas diários da escola, tais como a incapacidade de chegar a uma determinada criança, um problema de gestão de sala de aula ou até mesmo lidar com uma atitude hostil de um encarregado de educação em relação a um professor (p. 23).

Apesar de a cultura organizacional ser reconhecida, por muitos autores, por possibilitar a partilha entre pares, a reflexão sobre aspetos inerentes à resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens em particular, diz-nos Fullan e Hargreaves (1991) que “o ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é certamente a profissão mais solitária” e que, em muitas situações, “quando a incerteza é experienciada a sós, é seguramente ampliada atingindo proporções pouco saudáveis” (p. 72), observando-se alguns aspetos da consequência deste isolamento na Figura 2:

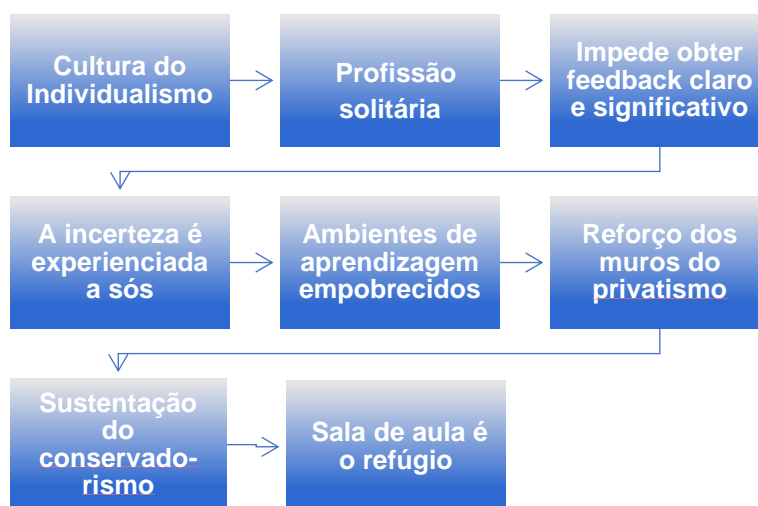


Figura 2. Cultura do Individualismo. Visão de Fullan e Hargreaves (1991, p. 73)

Segundo Fullan e Hargreaves (1991), a cultura do individualismo protege os professores pelo facto de o seu trabalho permanecer isolado na sala de aula, evitando juízos discricionários sobre o seu desempenho. Este tipo de cultura está relacionado com um modo de trabalho que impede um *feedback* resultante da atividade enquanto professor. O apoio entre pares fica comprometido, não favorecendo a reflexividade e a partilha num ambiente de aprendizagem que se deseja construtivo. Os autores referem ainda que uma outra causa do individualismo “reside nas expetativas excessivamente elevadas que muitos professores têm de si próprios” (Fullan &

Hargreaves, 1991, p. 79), devido às pressões com que se deparam no desenvolvimento da sua atividade. Exemplos disso são o grau de complexidade de tarefas e responsabilidades que lhe são atribuídas (desde a atribuição de turmas caracterizadas por uma elevada heterogeneidade dos alunos ao necessário trabalho a desenvolver com as respetivas famílias, através de uma relação de proximidade com estas e também com outros membros da comunidade) e as constantes pressões resultantes do trabalho burocrático e da prestação de contas, que contribuem para que “muitos pareçam estar a cumprir requisitos virtualmente inatingíveis” (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 79).

Para compreender as razões da existência desta cultura individualista, Fullan e Hargreaves (1991) referem que a mesma poderá estar associada à personalidade dos professores e aos eventualmente baixos níveis de confiança que depositam nos seus pares. No entanto, estas características poderão ser alteradas se “for desmistificado o conceito de colaboração, dissociando-o de avaliação docente ou alterando-se as normas e as condições de trabalho” (p. 86). Pois segundo Niza (2012) “avaliar é ajudar sobre os percursos, os métodos e as produções, para se poder prosseguir e progredir nesses objetivos comuns” (p. 547) e, neste sentido, a segurança nas relações profissionais é fundamental.

Ao referir-se à necessidade de se refletir sobre o trabalho das Escolas, Fullan e Hargreaves (1991) dizem que existem “pequenas fendas nas paredes das escolas” (p. 76), que podem ajudar a mudar estas características dos professores, através de um ambiente que favoreça a expressão da sua individualidade, o desenvolvimento profissional e propicie uma cultura de responsabilidade e de exigência. Também Barzanò (2009), ao referir a melhoria da Escola, considera necessárias a “definição e sustentação de uma cultura de investigação e reflexão, do planeamento coletivo, do desenvolvimento profissional ... e de estratégias de coordenação eficazes” (p. 61). Para tal, o papel da liderança é essencial ao desenvolvimento do trabalho em equipa. Também para ultrapassar este clima de individualismo, Fullan e Hargreaves (1991) citam Little (1990), referindo que “é importante que compreendamos, primeiro, as razões da sua existência” (p. 76) e, para tal, identificam quatro tipos de relações colegiais entre professores:

1. O professor contador de histórias - afirmação do *status quo* do professor sem que essas histórias sejam analisadas e desenvolvidas;

2. O professor que ajuda a fornecer apoio - sendo raras as vezes que este se estende à sala de aula, tornando-se exemplo de partilha aparente;
3. Partilhar como forma fraca de colegialidade – projetos de treino entre pares são, muitas vezes, de natureza superficial.
4. Trabalho conjunto – “inscreve-se numa forma de colaboração mais forte, através de uma responsabilidade partilhada e do empenho e aperfeiçoamento coletivos” (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 87).

Constata-se assim que o trabalho conjunto cria interdependências mais fortes e promove uma maior disponibilidade para a tarefa, possibilitando o desenvolvimento profissional através de uma base sólida de confiança entre pares. Pode-se aqui referir as vulnerabilidades expostas coletivamente quando, por exemplo, “o professor assume que o dia corre mal, estar doente ou ter um problema...” (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 87), resultando esta partilha de preocupações numa forma de fortalecimento pessoal e de reforço de atitudes e valores e tornando estes aspetos num foco para o empoderamento de todos os envolvidos no propósito comum, através do espírito de entreatajuda e de trabalho em equipa. Deste modo, apresenta-se na Figura 3 a expressão de uma cultura de trabalho colaborativo que se evidencia em todos os aspetos da vida da Escola.

Referem Abelha et al. (2014) que, para que predomine na Escola “uma lógica de eficácia e qualidade, é necessário que os professores decidam coletivamente os modos e a forma de melhor trabalharem o currículo nacional prescrito e comum” (p. 5493). Para tal, será necessário o desenvolvimento das relações interpessoais dos professores com um reflexo efetivo no trabalho em equipa.

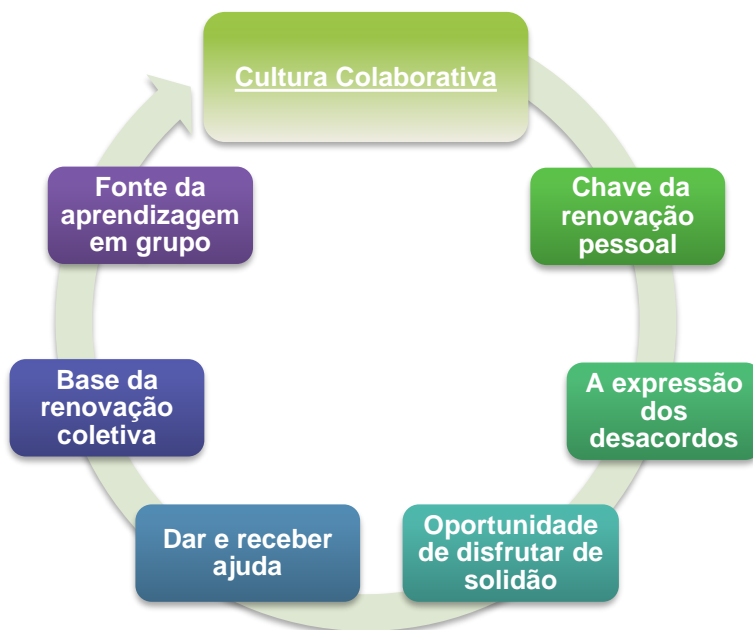


Figura 3. Cultura de trabalho colaborativo. Visão de Fullan e Hargreaves (1991, p. 87)

Segundo Barroso (2005), o desenvolvimento de uma cultura escolar associada à organização formal e informal, resulta da “capacidade que a Escola tem de produzir a sua própria cultura” (p. 57).

1.2.2 A colaboração no desenvolvimento do trabalho em equipa na Escola

“...sou convicta em afirmar que é possível construir uma escola com sucesso, sendo importante, para isso, que as lideranças incentivem a confiança, a colaboração entre docentes e que façam da escola um lugar apazível, de boas relações de trabalho e de muito bom desempenho pedagógico, realizado juntos dos alunos” (Vilas-Boas, 2012, p. iii)

Compreender a importância da colaboração na prática de trabalho em equipa na Escola permite estudar o modo como se desenvolve a interação entre os atores educativos. Teles (2009) regista que “o *empowerment* constitui uma importante ferramenta da qualidade total que potencia o trabalho em equipa, o comprometimento e a colaboração” (p. 72). Assim, conhecer os estudos das perceções sobre a colaboração e compreender o tipo de colaboração torna-se relevante para a

abordagem às práticas colaborativas nas escolas, numa constante ação reflexiva sobre as práticas profissionais.

Vilas Boas (2013) expressa as suas convicções referindo-se ao contributo das lideranças nas escolas como uma porta para a mudança “que nos conduz a uma cultura colaborativa, reflexiva, em equipa, em interação permanente, numa atitude de diálogo bilateral e sem interferências negativas ou pessimistas” (p. iii). Quando se dirige o olhar para o interior da Escola reconhece-se a oportunidade de aperfeiçoamento, da valorização da partilha, do saber especializado e da possibilidade que o crescimento profissional dos professores pode ter no desenvolvimento da organização escolar. Barroso (2005) salienta que, sendo a Escola o local de socialização e de integração das crianças, a mudança em educação tem de passar por uma mudança cultural sobretudo em relação a dois aspetos:

1. A organização pedagógica enquanto modalidade de pedagogia coletiva, ou seja, “ensinar muitos como se fossem um só”.
2. O contexto em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, isto é, “o modo de trabalho pedagógico”, decorrente das situações educativas geradas na Escola, através das estratégias e ações dos diferentes atores (Barroso, 2005, p. 42).

No primeiro caso, a perspetiva de Barroso (2005) sobre a organização pedagógica enquadra-se numa “cultura global” que é difundida pela Escola através das “normas que definem os saberes a ensinar” e que podem variar de acordo com os contextos e as políticas educacionais em expansão. Relativamente ao segundo caso, poder-se-á associar às práticas educacionais, sendo este o produto do desenvolvimento no local, ou seja, “a expressão de uma cultura produzida pelos atores organizacionais” (Barroso, 2005, p. 42) através das suas interações profissionais. Se se tiver em conta o conceito de colaboração ou colegialidade de Hargreaves (1998), este assume diferentes expressões de acordo com o tipo de liderança das equipas de trabalho: “ensino em conjunto; planificação em colaboração; treino entre pares; relações de mentores; diálogo profissional; investigação-ação” (p. 211). Numa “abordagem ao nível informal”, relativamente a certos tipos de cultura de liderança que podem ajudar a promover uma cultura de colaboração, será necessário prever, de acordo com Hargreaves (1998), que estes poderão ser “de natureza limitada ou restrita” pois “os professores podem apenas centrar-se em atividades mais seguras,

como a partilha de recursos, materiais e ideias...” (p. 219), não sendo esta ação promotora de uma efetiva reflexividade em equipa.

Ao referir-se a saberes oriundos de políticas educacionais, Roldão (2005) afirma “que os saberes pedagógicos, didáticos e outros são, na cultura docente, vistos como saberes menores e sendo, esses sim, específicos do grupo profissional, paradoxalmente também não são produzidos no interior da classe mas apenas formalizados simbolicamente nos rituais da formação” (p. 20). Por este motivo, a autora relata um “saber praticista não questionado” e acrescenta ser importante que o trabalho colaborativo envolva diferentes pessoas com diferentes saberes, ouvindo a perspetiva que cada professor tem sobre o que promove a ação reflexiva e o desenvolvimento profissional a partir dos seguintes fatores:

- i. a discussão e a análise de situações da prática, geralmente problemáticas;
- ii. a colaboração entre os atores envolvidos;
- iii. a articulação teoria-prática em situação;
- iv. a construção de novo conhecimento, quer nas educadoras quer nas crianças (Roldão et al., 2009, p. 172).

Assim, acrescenta Roldão et al. (2009), que “foi para isso que se constituiu ao longo dos séculos XVIII e XIX a escola, como instituição curricular pública, organizadora da passagem do currículo, esse corpo de saberes tidos como socialmente necessários quer à integração social quer ao desenvolvimento dos grupos e indivíduos” (p. 141), que garante a finalidade da função matricial do professor, a de ensinar. Para o desenvolvimento desta profissão exige-se analisar o saber específico que esta requer num ambiente profissional onde “a conflitualidade dos pressupostos desse saber é atravessada por algumas contradições correlativas da ambiguidade que rodeia o conceito de ensinar” (Roldão et al., 2009, p. 142).

Para Pol et al. (2009), “a gestão é uma ciência interdisciplinar” associada ao desenvolvimento profissional e organizacional. O modo como são coordenadas as atividades das equipas de trabalho nas escolas determina a forma de obtenção dos resultados que se pretende alcançar e que “não podem ser alcançados pelo trabalho individual”, pois o trabalho dos coordenadores das equipas de trabalho deve centrar-se num “processo criativo de treino e transferência de confiança e motivação” para com os seus pares, tendo em vista um propósito comum de todos os membros que a constituem (Pol et al., 2009, p. 65).

Para Hargreaves (1998), o desenvolvimento de relações colegiais constitui um potencial para a implementação eficaz de reformas educativas e em particular para a realização de um trabalho conjunto entre professores. No entanto, este fator aparece igualmente agregado ao surgimento de dúvidas e inseguranças resultante da “globalização da vida económica e social de culturas aparentemente comuns que se fragmentaram pela multiplicidade étnica, linguística e religiosa e que representam a emergência de uma pós-modernidade” (Hargreaves, 1998, p. 281), que redefinem novas estratégias adequadas às respostas educativas. Poderá também atribuir-se dificuldade à manutenção das relações entre pares e ao desenvolvimento do trabalho colaborativo essencial ao sucesso educativo devido ao excesso de iniciativas que a própria organização escolar integra e de outras que são propostas pela administração central. “Apesar de a colaboração e a colegialidade não serem objeto de imposições nacionais, o sucesso do seu desenvolvimento é considerado essencial para a concretização eficaz de reformas decretadas a nível nacional e a nível local” (Hargreaves, 1998, p. 211).

Um exemplo de uma particularidade do trabalho colaborativo é o “Movimento da Escola Moderna”, protagonizado em Portugal por Niza (2012), que nos diz “que é aprendendo a colocar as perguntas e a interrogar conhecimento curricular, que se consolidam as competências sociais que o conhecimento serve” (p. 545). É na Escola e, em particular, na sala de aula que os alunos encontram este espaço de consolidação do conhecimento e Vilas Boas (2013) acrescenta que “não é raro encontrar uma prática que seja um encadeamento de experiências vividas e vivenciadas pelos próprios professores, em ligação com o conhecimento científico com o qual procuram educar os seus alunos” (p. 8)

Para se estar em condições de partilhar conhecimento com os alunos e responder aos problemas éticos da profissão numa comunidade de aprendizagem, Niza (2012) diz-nos que “é preciso transformar a ação num processo autêntico de contratualização formativa” (p. 547). Este processo, ao ser potencializado na Escola através do desenvolvimento profissional dos professores e em torno de uma responsabilidade coletiva, implica, segundo Vilas Boas (2013) apoiada em Morais (2007), um propósito centralizado “na aprendizagem dos alunos e no melhor saber-fazer dos professores” (p. 10)

Esta aprendizagem cooperada em que Niza (2012) se foca nos últimos 50 anos, conseguindo fomentá-la nos professores que a ela se juntam, assenta em três condições estruturantes do trabalho em cooperação:

1. No trabalho cooperativo de aprendizagem em grupo a comparação é uma força destrutiva que pode reduzir a motivação e a aprendizagem;
2. A chave da eficácia das aprendizagens cooperativas reside no domínio do modelo de cooperação pelos estudantes, que devem comprometer-se neste processo específico da aprendizagem solidária;
3. Quanto mais cooperativo for o contexto pedagógico melhores serão os efeitos produzidos na aprendizagem e na formação humana (Niza, 2012, p. 547).

Sobre este propósito centrado na aprendizagem dos alunos e na profissionalidade docente, refere Vilas Boas (2013) que “esta Escola procura ser espaço onde o professor não valoriza apenas as técnicas de ensino e aprendizagem, antes promove, na comunidade e junto dos seus alunos, momentos pedagógicos a partir de experiências de vida” (p. 10). Para potenciar esta construção de Escola, Vilas Boas (2013) cita Bolívar (2012) ao afirmar que “as comunidades de aprendizagem profissional, como uma prática da cultura da colaboração e das organizações que aprendem, são um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos” (Vilas Boas, 2013, p. 11)

Acrescenta-se ainda o conceito de comunidade educativa que pressupõe a existência de verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional, onde todos os que trabalham em equipa aprendem. A maior parte das críticas relativas à colegialidade centra-se “nas dificuldades de implementação e, em particular, sobre questões relativas ao tempo durante o qual os professores têm de trabalhar juntos, bem como à falta de familiaridade de muitos deles com o papel colegial” (Hargreaves, 1998, p. 211), pois o mais importante não é a existência de vários tipos de colaboração e colegialidade mas as características que muitas vezes são falsamente atribuídas ao referir-se que “a colaboração promove o fortalecimento dos professores, a reflexão crítica e o empenho no aperfeiçoamento” (Hargreaves, 1998, p. 212)

Para compreender a colaboração e a colegialidade, é preciso compreender as culturas docentes existentes nas escolas pelas suas práticas de natureza mais individualista ou mais partilhada, dando destaque a duas perspetivas:

1. Perspetiva cultural, associada a crenças, valores, hábitos e normas, desenvolvendo-se uma cultura de colaboração, assumindo que todas as organizações têm uma cultura. São comunidades de professores dotados de confiança coletiva, que podem assumir uma postura voluntária, espontânea e orientada para o desenvolvimento do indivíduo, com capacidade para interagir e fazer escolhas sobre o que poderão inovar (Hargreaves, 1998, p. 216);
2. Perspetiva micropolítica, associada ao exercício de poder organizacional, no caso das escolas, por parte dos diretores que reconhecem a questão do controlo, em que “as normas de colegialidade são tratadas como se fossem leis administrativas de colegialidade” (Hargreaves, 1998, p. 214). A colaboração e a colegialidade tornam-se incompreendidas porque a tónica é colocada na ordem e na sua aplicação de um ponto de vista mais burocrático, não sendo dada oportunidade à partilha da decisão. Os professores preferem trabalhar sozinhos, pois planificam melhor deste modo do que com os seus pares, receando serem ostracizados injustamente. Quando são obrigados a trabalhar com os seus pares, a colaboração transforma-se em “co-optação”, pois “a colaboração com o inimigo não se faz pelo propósito da organização mas pela implementação de propósitos estabelecidos por outros” (Hargreaves, 1998, p. 215).

Verifica-se que as perspetivas micropolíticas, ao colocarem em causa os direitos dos indivíduos e dúvidas em relação às vantagens da colaboração e da colegialidade, alertam para a possibilidade de formas de “colegialidade simulada” que podem dar origem a uma “colegialidade artificial”. Atente-se no seguinte exemplo: quando atribuído um determinado tempo a um professor para a realização de trabalho colaborativo e este considera não ser a melhor altura para o efetuar ou alega que o tempo destinado à tarefa é insuficiente, acontece por vezes que utiliza esse tempo na execução de outras atividades que não estavam previstas. Apesar deste exemplo ser uma constante no trabalho das escolas, o autor refere que, mesmo assim, o diretor espera sempre “por um trabalho estandardizado ou uma planificação”. Considera-se assim que este tipo de colegialidade, ao contrário da cultura colaborativa, não é espontânea nem voluntária, pois as ações são reguladas administrativamente, fazendo com que os trabalhos sejam orientados para a implementação através de uma

“colegialidade simulada” ou “colegialidade em ação” (Hargreaves, 1998, p. 220) e tornando previsível a consecução da tarefa no tempo e no espaço.

Ribeiro (2012) cita Alarcão e Tavares (2003) para se referir a “um processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, que implica uma estreita colaboração entre supervisor e supervisionado, funcionando o primeiro como um apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas pelo segundo” (p. 32). Inclui-se, neste exemplo, o desempenho das lideranças na coordenação dos seus liderados porque o tempo e o espaço para o diálogo deve ser tido em conta e, segundo Hargreaves (1998), num processo de construção e de aprendizagem, “por mais revoltante que possa parecer aos administradores, especialmente quando estes abdicam do seu próprio tempo... é importante que se permita que os professores beneficiem de discricção e flexibilidade na utilização do tempo de preparação num qualquer momento particular” (p. 224) da sua atividade profissional.

Assim, espera-se da parte do diretor/coordenador a manifestação de confiança pelo professor, não abdicando este da sua responsabilidade mas, ao transmitir o respeito pelo seu profissionalismo e o reconhecimento da sua competência, conceder-lhe tempo e autonomia necessárias à decisão, sobre o modo como pretendia realizar tal tarefa. Neste sentido, a prestação de contas situar-se-ia “ao nível do empenho no desenvolvimento da tarefa e não ao nível da contagem do tempo despendido na sua realização” (Hargreaves, 1998, p. 225), pois o diretor/coordenador, ao delegar no professor a decisão de adequar o tempo à necessidade de gestão da tarefa, proporciona a oportunidade de debate e o crescimento profissional.

Compreende-se que as formas de orientação de tarefas através de uma possível colegialidade artificial podem ser demasiado inflexíveis e o desígnio da colaboração pode tornar-se inatingível. “Um modelo de colaboração mais voluntário e mais orientado para o desenvolvimento pode assentar com maior eficácia nos juízos discricionários que os professores exercem nos diversos contextos do seu trabalho” (Hargreaves, 1998, p. 233), permitindo um aperfeiçoamento mútuo e contínuo. Assim, no trabalho em equipa, a atitude não pode ser resultante de um encontro entre os que sabem mais e os que sabem menos mas, através de uma maior flexibilidade, desenvolve-se uma cultura de escola, onde as responsabilidades são partilhadas por profissionais empenhados num propósito comum (Hargreaves, 1998, p. 229).

No sentido de perceber quem controla a colaboração, Teles (2009) cita Caetano (2003), que se apoia em Hopkins (2007) e Halsall (1998) para afirmar que:

para favorecer o desenvolvimento de culturas de colaboração e *skills* colaborativos individuais é necessário colocarmos as pessoas em situação que as leve a interagir entre si e a implicarem-se em projetos orientados para a melhoria da Escola, pressupondo a responsabilidade, o diálogo e a construção de uma visão comum (Teles, 2009, p. 53).

Assim, Hargreaves (1998) refere que “nem a perspectiva micropolítica nem a perspectiva cultural têm o monopólio da sabedoria das organizações” (p. 213) e que um dos paradigmas mais desafiantes da pós-modernidade é o da colaboração enquanto princípio articulador e integrador da ação. Encontra-se assim, no desenvolvimento das práticas colaborativas, a afirmação de Ribeiro (2008), ao destacar “o propósito comum da melhoria da qualidade do nosso ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos nossos alunos” (p. 105), tornando-se consensual que os resultados escolares são um fator de realização pessoal dos professores.

Para ir mais longe no desenvolvimento da colegialidade, Hargreaves (1998) fala da possibilidade de uma aprendizagem ativa a partir do conceito de “reestruturação”. Esta reestruturação encontra-se associada “às relações de poder nas escolas” e orienta-se segundo dinâmicas de ação partilhadas que podem criar novas oportunidades de aprendizagem, permitindo traduzir melhorias nas organizações escolares de acordo com o entendimento dos diretores e dos coordenadores das equipas de trabalho. Assim, “o princípio de colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis” (Hargreaves, 1998, p. 277), focando-se as escolas nos alunos para encontrar uma resposta às suas necessidades. Para reestruturar é necessário perceber quem controla a colaboração e a reestruturação, que partes estão envolvidas e que condições são necessárias para que se mantenham certos tipos de colaboração. Assim, no desenvolvimento da ação colaborativa, segundo Hargreaves (1998), são necessárias escolhas, em termos éticos e burocráticos, bem como uma definição de políticas de controlo e de regulação dos professores que agregam os seguintes princípios:

- i. Apoio moral;
- ii. Eficiência acrescida;
- iii. Eficácia melhorada;
- iv. Sobrecarga de trabalho reduzida;
- v. Perspetivas temporais sincronizadas;

- vi. Certeza situada;
- vii. Poder de afirmação político;
- viii. Capacidade de reflexão acrescida;
- ix. Capacidade de reposta organizacional;
- x. Oportunidade de aprendizagem;
- xi. Aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1998, p. 280).

Nesta complexidade de princípios estão também agregados os valores, os propósitos e as orientações através dos quais se exige uma escolha fundamental entre dois tipos de reestruturação:

1. Reestruturação enquanto controlo burocrático, no qual os professores são controlados e regulados para implementarem as diretrizes estabelecidas por outros;
2. Reestruturação através de um fortalecimento profissional, no qual os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas, que lhe permitem introduzir melhorias que estejam de acordo com o seu entendimento, em parcerias com os diretores da Escola, pais e alunos (Hargreaves, 1998, p. 277).

Pensar-se nestas possibilidades de reestruturação é pensar no contributo dos coordenadores das equipas de trabalho dentro da Escola, instituindo-se confiança nos processos de colaboração, pois “a reestruturação também nos pode impelir em direção a um mundo pós-moderno, indeterminado e efémero, a uma cacofonia de vozes de validade moral indistinguível, sem qualquer visão ou propósito comum” (Hargreaves, 1998, p. 294). Apesar de os coordenadores terem um papel delineado dentro da organização, Vilas Boas (2013) refere que este se dirige “a tarefas de carácter burocrático: responsabilidade por realização de matrículas, pelo acompanhamento a recreios e refeições, organização de passeios escolares, algumas comunicações pontuais...pouco mais” (p. 30).

Se estes coordenadores das equipas de trabalho tiverem como missão transformar a Escola em “laboratórios de colaboração”, então “a liderança é uma porta para a mudança que muitos de nós, professores, ansiamos e desejamos empreender”, produzindo reflexo no trabalho pedagógico através de um permanente diálogo bilateral por uma Escola melhor. Mesmo assim, continua sempre a ser necessário “atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança... (Hargreaves, 1998, p. 294) para proporcionar uma efetiva reflexividade por parte dos

professores e dos parceiros educativos, pois os “fenómenos como o sucesso ou o insucesso escolares devem ser entendidos como processos (propriedades de realidades dinâmicas envolvendo causas e efeitos) e não, apenas, como meros *outputs* quantificáveis em indicadores estatísticos” (Barbeitos, 2014, p. 2).

1.3. O local enquanto espaço de implementação das políticas educativas no Agrupamento de Escolas

Lima (2006) afirma a necessidade da compreensão das políticas e da administração da educação em Portugal e que a mesma “não dispensa a análise da problemática da autonomia das escolas e das suas acentuadas variações e significações...” (p. 6) devido à multiplicidade de dimensões políticas e organizacionais que estão presentes na Escola desde a publicação da Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE).

A seguir identificam-se alguns aspetos legislativos essenciais à compreensão do modo como se desenvolvem as organizações Escolares nas últimas décadas e as estruturas de coordenação educativas que integram o organigrama organizacional, confluindo para o plano de ação da Instituição Escolar.

1.3.1 Enquadramento Legislativo da Autonomia da Escola

No recente artigo sobre a LBSE, Lima (2018) refere que, para a sua implementação, foi criada uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) composta por 11 individualidades, nomeada através do despacho conjunto da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministro da Educação e Cultura, assinado por Aníbal Cavaco Silva e João de Deus Pinheiro em 13 de fevereiro de 1986. Esta CRSE analisava os textos das constituições, dos projetos de lei apresentados no parlamento e das leis publicadas entre 1973 (Reforma Veiga Simão, formalmente instituída através da Lei n.º 5/73, de 25 de julho) e 1986, tendo tido continuidade, no XI Governo, com o ministro da educação à data, Roberto Carneiro. É opinião de Lima (2018) que esta reforma educativa que se estendeu entre 1987 e 1988 se desenvolveu de um modo desarticulado por várias medidas e propostas de regulamentação da lei, tendo o próprio Ministro da Educação à data produzido interpretações específicas a partir do contexto de integração na Comunidade Económica Europeia (CEE) (p. 77).

Assim, a LBSE do regime democrático viria a ser regulamentada ao longo de vários anos, prosseguindo com algumas medidas estruturais da anterior Reforma Veiga Simão e introduzindo outras, como a criação de processos de participação, numa gestão democrática das escolas e universidades, cujo normativo legal refere que de entre os seus princípios organizativos, o sistema educativo organiza-se de forma a “contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos”(art.º 3.º da Lei 46/86 de 14 de Outubro).

Para Lima (2008) as sucessivas alterações do sistema educativo português têm igualmente contribuído para que, ao longo de décadas, a Escola se torne um local de multiplicidade de modelos complexos e de focalizações, predominantemente do tipo normativo e prescritivo (p. 18). Também Barroso (2013). nos diz que “é esta complexidade de processos e esta pluralidade de atores e de espaços de atuação que criam as possibilidades e potencialidades da territorialização das políticas educativas...” (p. 24). Assistimos assim, a uma valorização da heterogeneidade da Escola associada ao conceito de autonomia, subjacente nos normativos legais (veja-se Decreto-Lei n.º 769-A/76; decretos-lei, n.º 172/91 de 10 de maio Decreto-Lei n.º 115-A/98; Lei n.º 49/2005; Decreto-Lei n.º 75/2008; Decreto-lei n.º 41/2012; Decreto-lei n.º 137/2012).

Acrescenta Lima (2018) que “uma lei em ação é isso mesmo, um referencial político normativo que só aparentemente é estático e se encontra enclausurado num texto, inscrito no plano das orientações para a ação” (p. 88). Refere ainda, que passados dez anos depois da Constituição da República de 1976, a LBSE até então representava o culminar político-educativo do processo de normalização, centrando-se “na educação e no contributo da formação profissional para o desenvolvimento económico, da modernização e racionalização do sistema escolar, do papel do planeamento e da avaliação”, tendo também presente, um olhar sobre a integração europeia do país” (Lima L. , 2018, p. 78).

A LBSE, desde a sua constituição, sofreu reduzidas alterações. Regista-se as que constam na Lei n.º 115/97, no novo regime de acesso ao ensino superior, graus académicos e formação de professores, na Lei n.º 49/2005, que garante a adequação ao Processo de Bolonha e na Lei n.º 85/2009, que altera o regime de escolaridade obrigatória para o 12º ano ou até aos 18 anos de idade e estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos.

Refere Barroso (2008) que dez anos depois da entrada em vigor do Decreto-Lei 115-A/98, “é possível afirmar que ainda existe um grande défice de concretização das medidas necessárias ao reforço da autonomia das escolas” (p. 2). Regista este decreto-lei a necessária aplicabilidade do regime jurídico da LBSE e o reforço da autonomia da Escola, referindo-se a esta que, “enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”.

Lima (2018) refere que quando a lei não se altera, “o que muda, seguramente, são os tempos, e com os tempos as vontades, os atores, as agendas políticas...” (p. 88). Sendo a Escola o local onde se implementam as políticas educativas, inseridas numa política pública, através da interação dos seus atores, tem-se verificado a necessidade de compreender o modo de apropriação das orientações do estado, por cada Comunidade, na implementação do plano da ação educativa para os seus destinatários.

Afirma Barroso (2008) que “têm faltado verdadeiros incentivos e injunções positivas ao autodesenvolvimento da autonomia nas escolas, sendo crescentes os normativos e as práticas que vão no sentido de reforçar o controlo exacerbado da administração sobre os mais diversos pormenores da organização e da vida escolar” (p. 2).

Lima (2018) conclui que a LBSE de 1986 “arrisca-se, hoje, a não agradar cabalmente a nenhum setor político” (p. 88) resultando um crescente conflito político e ideológico em redor da educação, da formação e das aprendizagens nas Escolas, que evidenciam um distanciamento entre os atores institucionais e os órgãos que tutelam as políticas para a educação.

Acrescenta Vilas-Boas (2012) que “subentendemos uma organização como um grande grupo em que dentro dela existem vários grupos, com funções específicas ainda que coordenados, para a realização dos mesmos objetivos” (p. 37). Lima (2008) adiciona ainda o fator da compreensão dos sentidos e das interpretações dos atores educativos, perante “o locus de reprodução normativa e o locus de produções de orientações e regras” (p. 64). Reconhece-se assim não ser possível a reprodução total dos conteúdos dos normativos legais dentro da organização quando, no âmbito da autonomia da Escola, as próprias leis remetem para a introdução de regras no seu

regulamento interno de Agrupamento. Admite-se, portanto, a produção de outras regras no seio da organização.

Segundo Barroso (2008), a autonomia das Escolas tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus atores e órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. (p. 11).

Nesta medida, diz o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que “toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação...”. Acrescenta Barroso (2013) que a Escola se assume como um espaço multirregulado e como o local de desenvolvimento das “políticas de territorialização no domínio da educação” (p. 19). Deste modo, e continuando em análise o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o desenvolvimento da missão da Escola contribuirá para o reforçar a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a conseqüente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos”.

De acordo com o artigo 9.º do decreto-lei 137/2012, “o contrato de autonomia constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”. No entanto, na definição do conceito de autonomia deve ser também perspetivado um modo global, através do qual seja possível identificar um conjunto de outras políticas públicas, desenvolvidas no seio da comunidade e da responsabilidade da Escola. Segundo Barroso (2005) este conceito de autonomia está “etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (p. 108).

Para Hipólito (2012) esta ideia de auto governo está associada à ideia de auto-regulação que, segundo este autor, é “traduzida como uma questão de «*governança*», não entendida aqui como uma prescrição ou solução dos problemas da ação, mas como uma abordagem que pretende equacionar a emergência de novas tendências das sociedades actuais” (p. 5) e que, segundo Reis (2013), paralelamente à implementação de uma autonomia por decreto, se desenvolve num novo paradigma

de regulação social e económica, referindo-se a este como uma governança da educação. Isto é, a organização vista como “um conjunto complexo, articulado, plural e interativo em que pode existir variedade, complementaridade, predomínio ou hibridismo de diversas formas institucionais (Estado, mercado, hierarquias, comunidades, redes e associações” (p. 114).

Barroso (2013) diz-nos que a territorialidade tem como finalidade contextualizar as políticas e a ação educativa, numa lógica de implicação dos atores e de conciliação dos interesses públicos passando assim, “de uma relação de autoridade vertical a uma relação negociada baseada na desmultiplicação e horizontalização dos controlos (centrais e locais)” (p. 20).

Os documentos estruturantes de um Agrupamento, como o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEA), o Plano de Ação Estratégica (PAE), o Regulamento Interno (RIA) e outros dispositivos de regulação autónoma, construídos à luz dos dispositivos de regulação de controlo, integram o regime jurídico de autonomia e gestão escolar, consagrado no Artigo 9º do Decreto-lei nº 75/08, de 22 de Abril, republicado pelo Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de Julho.

Reconhece-se no artigo 9.º A do decreto-lei n.º 137/2012 que sendo o PEA “objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva”, pode ser um dispositivo de regulação autónoma, na medida em que é considerado um instrumento de autonomia das escolas.

Segundo Hipólito (2012), o local é o espaço de implementação das políticas públicas da educação em que “as ações públicas devem submeter-se a um duplo constrangimento, o da legalidade vertical do Estado nacional e o horizontal onde se afirma a legitimidade do campo do poder local” (p. 86).

Considerando-se como fundamental a apropriação dos documentos estruturantes do AE, por parte dos atores, para o cumprimento das medidas de ação subjacentes às metodologias de gestão e administração escolar e educativa, igualmente expressas no PEA, Barroso (2013) refere que “a emergência do local está igualmente associada ao surgimento de novos modos de regulação”, designados de pós-burocráticos, de forma a permitir o “conhecimento intensivo” e o desenvolvimento de políticas públicas de Educação que sirvam o território educativo/a comunidade local (p. 19).

Como refere Barroso (2013), esta perspectiva pós-burocrática reforça a importância de “aproximar o local de decisão do local de aplicação” (p. 17) e, neste sentido, torna-se explícito que os instrumentos de ação pública (leis, decretos, normas, despachos, regulamentos etc.) são essenciais para conduzir formas de apropriação dos atores, contribuindo para a implementação de medidas de eficácia, equidade e coesão social no território educativo pois, de acordo com a Lei N.º 46/86 (LBSE):

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

O atual governo constitucional lançou o programa nacional de promoção para o sucesso escolar (PNSE) e em simultâneo definiu o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Segundo Verdasca (2016) existe uma dimensão incremental da ação que se constrói localmente através da participação de todos os intervenientes no processo educativo. Assim, “a escola encontra no PAE o instrumento que orienta e estrutura a operacionalização e a concretização dos principais objetivos e prioridades do PEA” (p. 3). Também o despacho normativo n.º 4-A, de 16 de julho de 2016 reforça a necessidade de consolidação da autonomia pedagógica das escolas e dos professores, incentivando-os a adotar medidas diferenciadoras que permitam melhorar as dinâmicas de trabalho colaborativo e a reflexão sobre as práticas docentes, valorizando soluções didáticas e pedagógicas que melhorem as aprendizagens dos alunos.

Segundo Friedberg (1993), “É uma construção humana, quer dizer cultural, que permite a gestão de problemas efetivos e emocionais levantados pela confrontação, consubstancial à cooperação humana, dos membros de uma organização de dependência personalizada, com o poder e com o arbítrio pessoais” (p. 66), e é através do poder de capacitação dos atores, individual ou coletivamente, que se exerce a sua capacidade de regulação e de ação, no sentido de se alcançar os objetivos da Instituição.

1.3.2 As Estruturas de Coordenação Educativa na Organização Escolar

Para se estudar as organizações escolares, refere Lima (2008) ser necessário ter em conta o significado da palavra organização e o sentido que lhe atribuímos enquanto entidade social, isto é, uma organização que integra um conjunto de atores e uma organização que, enquanto atividade ou ação, se organiza e se constrói, através da interação destes, pela sua capacidade de agir ou de operar (p. 19).

Também para Barroso (2008) “o problema atual da gestão escolar é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da ação pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações” (p. 2).

Para termos um olhar mais próximo da complexidade das organizações educativas e da diversidade de papéis e designações dos seus líderes, recorreremos aos normativos com referências ao diretor executivo, ao presidente do conselho executivo ou/e diretor, identificadas nos decretos-lei, n.º 172/91 de 10 de maio, n.º 115-A-98 de 4 de maio e n.º 75/2008 de 22 de Abril, com nova redação no decreto-lei n.º 137 de 2 de Julho de 2012. Inicialmente o diretor executivo aplicava as ordens do conselho de escolas e era por este eleito. Mais tarde, o presidente do conselho executivo e/ou diretor é eleito pela assembleia de escola: o seu papel era representar e coordenar as atividades da escola, cabendo à assembleia de escola a definição das linhas orientadoras da sua atividade. Atualmente o diretor é eleito pelo conselho geral, competindo-lhe executar o seu projeto de intervenção, elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as propostas de alteração ao RIA, os planos de atividades, os respetivos relatórios de execução do plano de atividades e colaborar na construção do projeto educativo, elaborado pelo conselho pedagógico.

Continuando em análise os normativos legais (decretos-lei, n.º 172/91 de 10 de maio, n.º 115-A-98 de 4 de maio e n.º 75/2008 de 22 de abril, com nova redação no decreto-lei n.º 137 de 2 de Julho de 2012) identifica-se relativamente às estruturas de liderança intermédia, inicialmente o “chefe do departamento” era eleito entre os professores que pertenciam ao departamento e, enquanto órgão colegial previsto no diploma ((Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho), o departamento elaborava os seus regimentos, definindo as regras de organização e funcionamento. Atualmente, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, o coordenador de departamento, de acordo com o ponto 6 do artigo 43.º do decreto-lei 137/2012, é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes propostos pelo

Diretor para o exercício do cargo. Deverá ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. No entanto, quando não for possível a designação de docentes com os referidos requisitos poderão ser docentes com experiência de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes; com um ano de mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar, ou representante de grupo de recrutamento e, ainda, docentes que não reunindo as condições sejam considerados competentes para o exercício da função.

Também de acordo com o ponto 1 do artigo 42.º do decreto-lei 137/2012, “são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”. Em relação a estas estruturas de coordenação educativa, à exceção do coordenador de departamento (CD), cujo normativo legal refere que tem “particular importância na avaliação de desempenho e deve ser detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica”, não se identifica, para outras coordenações de equipas de trabalho, qualquer referência às suas funções ou ao perfil de desempenho dos seus coordenadores, a não ser a preferência em relação a um professor de quadro de Agrupamento remetendo, para o efeito, a definição dessas especificidades para o RIA, de forma a garantir o planeamento e a execução da gestão das medidas de política educativa da Escola.

Diz-nos Lima (2006) que precisamos de um olhar alternativo, de baixo para cima, que permita adotar visões contextualizadas sobre o local e o central a partir das periferias, colocando o enfoque nos subordinados e que possibilite uma interrogação sobre os seus significados, “penteando um tapete ou escovando o pelo de um cavalo em sentido oposto ao da sua orientação normal, desta forma desvelando o mundo organizacional escolar...” (p. 11)

Também Barroso (2013) refere que a construção de “territórios educativos” não pode ser vista como uma medida de cima para baixo, no quadro de uma política de ordenamento do território, com fronteiras pré-definidas e campos de ação limitados.

Assim, estes territórios educativos “são definidos indutivamente pelas próprias práticas sociais e institucionais e resultam do esforço de integração (pela discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns” (p. 21).

O atual sistema de gestão dos AE apresenta uma estrutura de gestão centralizada no Diretor. Os coordenadores de departamento e outras estruturas de coordenação educativa, definidos como lideranças intermédias, assumem particular relevância nos domínios de intervenção pedagógico-curricular, competindo a estes estabelecer vias de comunicação entre o Diretor, o conselho pedagógico e com os restantes professores do seu departamento.

Sendo o RIA um instrumento de autonomia do AE refere o artigo 9.º do decreto-lei n.º 137/2012 que este “define o regime de funcionamento do AE ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos”. De acordo com o ponto 2 do artigo 20.º do decreto-lei 137/2012, é da responsabilidade do Diretor a elaboração do RIA, bem como a aplicação de medidas/ações que permitam consubstanciar os objetivos da organização. Para se compreender a posição de Barroso (2008) ao afirmar que “a existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização” (2008, p. 6), analisa-se o decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho, no âmbito da autonomia da Escola, e verifica-se que este pretende “assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da Escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”.

Relativamente ao contributo de todos os intervenientes no processo educativo refere Ribeiro (2008) que o decreto-lei n.º 75/2008:

foi introduzido no sentido de reforçar a autonomia das escolas, a capacidade de intervenção dos órgãos de direção, a participação das famílias e as lideranças das escolas, conferindo às escolas uma maior eficácia, aspetos que os professores têm apresentado como não verificados empiricamente (Ribeiro H. , 2008, p. 39).

Para permitir essa democraticidade, Lima (2008) refere-se à existência de uma perspetiva burocrática da Escola através de um possível compromisso profissional que

contempla os atores e a ação organizacional, numa esfera de autonomia relativa, com “algum hibridismo teórico” (p. 45), que rompe com o conceito de Escola como Burocracia. No entanto, sendo a gestão intermédia fundamental ao desenvolvimento de políticas específicas, próprias de uma Comunidade Escolar Vilas-Boas (2012) refere a existência de dificuldades que consomem imenso tempo ao coordenador e que é imprescindível superar” (p. 5).

Assim, a existência do trabalho burocrático não se apresenta como um modelo exclusivo, mas insere-se numa imagem de Escola como Anarquia (analisada no capítulo anterior) na qual, segundo Lima (2008), “anarquia não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas outro tipo de organização”, que associa a um “modo de funcionamento conjuntivo e disjuntivo” (p. 46). Este modelo articula os objetivos organizacionais e a produção de regras alternativas, desenhando-se de acordo com a sua perspectiva de funcionamento em díptico, apresentada na Figura 4.

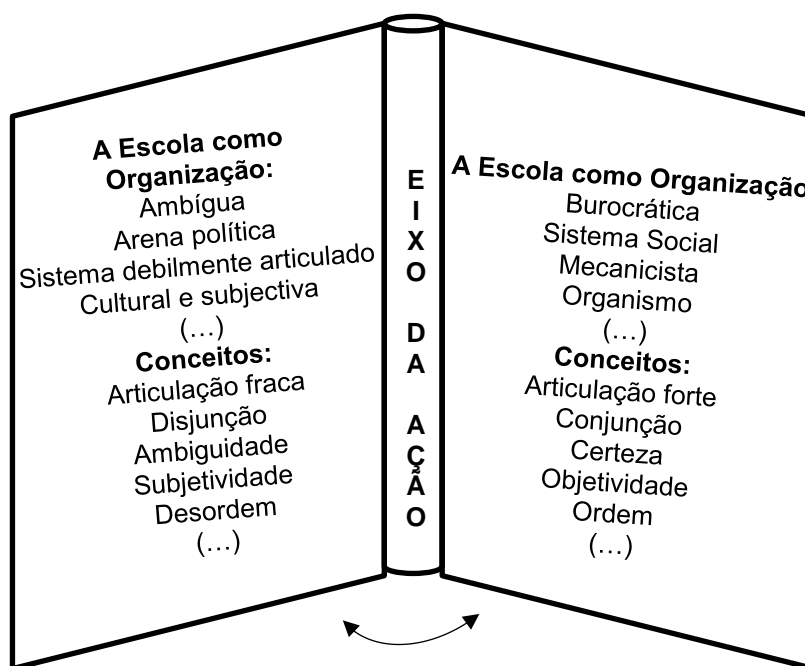


Figura 4. Modelo de funcionamento em Díptico da Escola (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas). Adaptado de Lima (2008, p. 48)

Segundo a análise de Lima (2008). sobre a Escola como organização educativa, é necessário compreender as suas especificidades, enquanto unidade social e identificação de políticas educacionais singulares, com o foco na análise da

ação organizacional e nos processos didáticos das estruturas de regulação de controlo do trabalho docente. Considerando-se as estruturas de liderança intermédia como rostos oficiais de uma organização educativa, estas incluem-se num modelo “racional-legal”, visível no modelo burocrático de Escola (remete para o cumprimento de regras definidas nos normativos legais como a legislação, despachos normativos, despachos e outros) (Lima L. , 2008, p. 51).

Apesar de os órgãos de gestão das Escolas estarem subordinadas a uma enorme influência da administração central, pela aplicação de mecanismos de controlo burocráticos, leis, normativos e, atualmente, plataformas eletrónicas que monitorizam todo o sistema de controlo interno, ainda é possível constatar a existência de espaços pedagógicos que evidenciam a identidade da escola. Segundo Ribeiro (2008)., “os professores tendem a integrar os seus valores e crenças na sua actividade profissional, nomeadamente os seus pressupostos ideológicos e políticos sobre educação e a escola” (p. 55).

Para se compreender o papel burocrático da Escola e a sua identidade Lima (2008) diz que nas organizações escolares existem outras estruturas, designadas de “estruturas informais” ou ocultas, que ocupam, de igual modo, um lugar relativo às orientações e ao desenvolvimento do plano de ação organizacional que, apesar de não se encontrarem definidas nesses normativos legais, coexistem em outros documentos criados no seio da organização escolar (p. 52), como o RIA, os planos de ação estratégica (PAE) ou mesmo o projeto educativo de escola (PE).

No entanto, Ribeiro (2008) refere que “a indeterminação do poder nas organizações debilmente articuladas pode permitir a falta de controlo mas também de coordenação (p. 54). Verificando-se no âmbito da autonomia e do respetivo decreto-lei 137/2012, no seu artigo 45.º, que “nos termos dos seus regulamentos internos (RIA) os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no Conselho Pedagógico” afirma Ribeiro (2008) que “no caso das escolas, sejam elas privadas ou públicas, poder-se-á considerar os coordenadores de departamento curricular, como os indivíduos que estabelecem essa ponte entre a Direção e os professores” (p. 48).

Lima (2008) refere que em diferentes estudos sobre políticas educacionais se constata a existência de uma recusa em considerar uma organização escolar como “insular” (uma ilha), isto é, o lugar, complexo mas estimulante, que deve ser valorizado

por um conjunto de atores e pelo desenvolvimento da sua ação. Lima (2008) cita Ogawa (1984) para referir que é reconhecido que os professores se mantêm isolados nas suas salas de aula e articulam pouco com outros membros da organização. Este aspeto poderá estar associado à diversidade e quantidade de regras emergentes da administração central, como o excesso de decretos-lei, portarias e normas com caráter impositivo e outras com caráter de negociação interna a que a Escola está sujeita que ao serem aceites “mais facilmente as escolas se tornarão burocráticas “ e se forem rejeitadas “mais facilmente as políticas tenderão a fracassar” (Lima L. , 2008, p. 59).

No sentido de se poder estar perante uma crise endémica da Escola por eventual falta de articulação entre os atores educativos, Lima (2008) diz que o seu *focus* (a sua orientação/rumo) deve ter em conta dois aspetos fundamentais: uma dimensão macroestrutural, do estado e do sistema político e económico, e uma dimensão microestrutural: a sala de aula, os grupos de formação, os atores e as suas práticas em contexto de ação. Afirma-se assim a necessidade de ser dada uma atenção especial à Escola, como uma unidade social, com uma ação pedagógica organizada, no “plano das orientações para a ação organizacional e no plano de ação organizacional” (Lima L. , 2008, p. 50), integrando-se nela as estruturas formais e informais, valorizadas no campo da sociologia da ação.

Nos seus princípios gerais, a Lei N.º 46/86, LBSE, refere que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Também no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, a autonomia é reconhecida pela administração educativa, através da tomada de decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos, orientando-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência. Refere Ribeiro (2008) que “cada vez mais se assume que o papel do professor não está unicamente confinado ao trabalho na sala de aula: bem pelo contrário, sendo a escola uma organização social, exige-se atualmente aos professores que saibam atuar, individual e coletivamente” (p. 67).

Lima (2008) refere que o recurso à segmentação de tarefas, à delegação de competências e à desconcentração de serviços, impede formas de articulação

horizontal, sendo esta uma “estratégia de compartimentação especialmente congruente com a desmobilização dos atores e dos grupos” e que pode afetar todos os intervenientes pode muitas vezes nem chegar a ser implementada (p. 48).

Podendo o coordenador de departamento curricular tomar decisões no Conselho Pedagógico sem auscultar primeiro os professores do grupo disciplinar ou do departamento, para Ribeiro (2008) o seu papel é importante na “construção do projeto curricular que poderá ser desarticulado em termos das expectativas, intencionalidade dos objetivos e interesses dos diferentes Grupos Disciplinares que constituem os departamentos curriculares” (p. 54).

Para aferir a capacidade de envolvimento das estruturas de coordenação educativa é preciso compreender se os dispositivos de regulação de controlo e de regulação autónoma são apropriados individualmente e coletivamente pelos indivíduos, pois segundo Lima (2008) “se quisermos uma Escola melhor na sua globalidade, é necessária uma estratégia explícita de melhoria dos seus departamentos”, das suas coordenações e a convergência de objetivos comuns da organização escolar (p. 226). A melhoria das dinâmicas de trabalho das estruturas de liderança intermédia e de outros coordenadores educativos é fundamental ao desenvolvimento das práticas organizacionais e pedagógicas.

Também para Barroso (2013), “o local é visto simultaneamente como lugar de aplicação, de participação, de interdependência e de concorrência, no confronto de lógicas tão distintas...” (p. 14), reconhecendo-se que, atualmente, no interior de cada AE assiste-se a um desenvolvimento de processos formais e não formais de regulação do local, onde o papel dos atores nesse território educativo é determinante na resposta às necessidades emergentes dessa comunidade.

Apesar de, em muitas situações, se constatar um vazio na lei, remetendo esta para a responsabilidade da Escola encontrar uma resposta adequada às suas necessidades, poder-se-á dizer que, no domínio da autonomia pedagógica e administrativa, se abre uma janela de oportunidade para o Diretor reforçar no seu RIA as possibilidades de intervenção dos seus órgãos de gestão intermédia. O papel das estruturas de coordenação educativa, segundo Afonso (2014), ocorre essencialmente pela tramitação de aspetos burocráticos que visam o cumprimento de processos administrativos. Estes processos desenvolvem-se através do exercício de poder de natureza relacional, através do qual “pode definir-se a política como a utilização de poder para garantir uma afetação imperativa de valores num contexto de ação

organizada” (Afonso, 2014, p. 15). No entanto, Vilas-Boas (2012) ao referir-se à importância do papel da estrutura de gestão intermédia numa organização escolar diz que “para o CD ser considerado um Arquiteto Organizacional este tem de ser capaz de criar novas estruturas orgânicas capazes de melhorar o funcionamento das escolas” (p. 21).

Encontrou-se no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, a definição do quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Assim, no seu artigo 2.º, a estas estruturas compete: “a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso”. Refere ainda que a constituição destas estruturas é estabelecida no regulamento interno e, no artigo 3.º, que a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas. No quadro de competências do coordenador de departamento curricular clarifica, no artigo 5.º, que a este compete “promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular”. Neste sentido o coordenador de departamento tem a responsabilidade de desenvolver medidas de reforço interdisciplinar, de articulação horizontal e vertical, numa estreita ligação com o conselho pedagógico e os professores do seu departamento.

Da análise do decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, no seu capítulo IV, secção I, pode verificar-se a ligação do CD ao Conselho Pedagógico como uma estrutura de apoio, de supervisão pedagógica e de coordenação educativa. Remete este decreto para o desenvolvimento de um projeto educativo (PE) de escola e para a necessidade de serem fixadas no RIA as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares e a promoção do trabalho colaborativo. Esta referência mantém-se inalterada no artigo 42.º do decreto-lei n.º 137 de 2 de julho de 2012.

As orientações normativas produzidas pela administração central, consideradas como latentes à organização, e as expressas no PEA em estudo, apresentadas ao nível do plano das orientações para a ação, conduziram o estudo interpretativo do plano de ação da coordenação das equipas de trabalho no AE, compreendido à luz

dos modelos teóricos referidos anteriormente, para analisar em que medida as estruturas de coordenação educativa realçam as dimensões culturais e simbólicas do AE e dão visibilidade ao “melhor caminho” (*The one best way*) (Lima L. , 2008, p. 9), dentro da organização educativa, logo, desta organização educativa em estudo.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo insere-se num paradigma interpretativo suportado em modelos teóricos organizacionais para compreender as formas de trabalho em equipa e a respetiva coordenação da ação pedagógica, levada a cabo pelos coordenadores das estruturas de liderança intermédia, no contexto do local do AE em análise.

Neste capítulo apresenta-se a problemática e os objetivos, define-se a natureza e o tipo de estudo, explicitam-se as técnicas de recolha e tratamento de dados e caracteriza-se o contexto e os participantes.

2.1 Definição do Problema

O problema da investigação partiu da constatação que, no âmbito da autonomia das escolas, muitas vezes o papel dos coordenadores das equipas educativas se restringe ao cumprimento de tarefas burocráticas. Neste sentido, perguntou-se porque é que muitos atores educativos se restringem a ações mecanicistas, ocupando o seu tempo sobretudo com as respostas às exigências legais (levantamento de dados para colocar em plataformas eletrónicas, análise estatística de dados e outros), que impedem a realização de momentos comuns na Escola para reflexão e partilha de assuntos fundamentais à prática pedagógica. Ao invés, estes momentos poderiam contribuir para desenvolver uma dinâmica de trabalho na escola com vista à melhoria das práticas educativas.

Muitos dos aspetos essenciais da gestão intermédia que, no quotidiano das Escolas, passam despercebidos aos atores educativos, podem constituir-se como fatores geradores de mudança de práticas profissionais ao estabelecerem-se fortes relações entre professores. Uma das razões que pode justificar esta mudança reside no reconhecimento da profissão docente como sendo, segundo Estrela (2010), “um campo tensional em que se opõem forças e interesses divergentes” (p. 17) mas que, através de fortes relações profissionais, permite abrir uma janela para um campo de oportunidades na Educação.

Investir numa gestão centrada na Escola e no desempenho dos coordenadores das estruturas de coordenação educativa que apoie o trabalho em equipa afirma-se como fundamental, não só sustentada nos resultados escolares, mas também nos

processos de desenvolvimento de práticas que permitiram alcançá-los. Segundo Fullan e Hargreaves (1991), a gestão escolar deve integrar uma orientação e uma coordenação “em que se confira aos professores a possibilidade e a capacidade de enquadrar problemas e de discutir, individual e colaborativamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram problemas” (p. 93).

Apesar do órgão de gestão da administração da Escola ser unipessoal, urge a necessidade de adaptação a novas realidades decorrentes das sucessivas reformas educativas e de permanentes introduções de políticas educativas emanadas pela administração central do Estado. Emerge igualmente a necessidade de apropriação, por parte dos atores educativos, de medidas de ação resultantes de tomadas de decisão através de processos de participação/colaboração ativa e de efetivo trabalho em equipa, essenciais à organização e gestão educativa. Como referem Baptista & Abrantes (2015), “importa explorar as múltiplas estruturas hierárquicas de cada organização escolar, bem como a existência de líderes informais que podem (ou não) coincidir com a hierarquia formal, observando como o poder dos atores pode resultar das regras organizacionais...” (p. 47).

Ao focar as práticas de coordenação como fator primordial para o trabalho em equipa, este estudo procura analisar como este se concretiza no contexto do AE em análise, tendo como pressuposto que a partilha de experiências e a discussão de problemas define uma Escola “como pequenos conjuntos de indivíduos comprometidos uns com os outros e ligados a compromissos e valores partilhados” (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 141).

Como vimos antes, à Escola é pedida autonomia, sobretudo pedagógica, que se centre nas aprendizagens dos alunos. Permanece ainda uma ideia de autogoverno, numa organização social com capacidade para elaborar o seu projeto educativo, que tem de assumir uma dimensão territorial com implicações no currículo. Apesar da relevância atribuída ao papel dos dirigentes escolares, em particular ao Diretor, de acordo com Dias (2008), a “opção colegial esconde, no entanto, uma crescente diferenciação de valores e funções entre professores e os gestores escolares...” e que se mantém atual em citações como: “sinto-me muitas vezes sozinha a carregar esta bandeira da escola. Tento que as colegas participem nos projetos, mas acabo por fazê-lo praticamente sozinha” (p. 147).

O estudo empírico que aqui se apresenta foi desenvolvido através de uma abordagem de natureza qualitativa com recurso à análise de documentos do AE e à

realização de entrevistas e observação de reuniões. Procurou-se, assim, conhecer na organização do AE em estudo como estão estabelecidas as delegações de competências e a forma como os atores se apropriam das suas funções para responder aos desafios que lhes são colocados. Segundo Vilas-Boas (2012) “apesar de todas as competências do órgão unipessoal (do Diretor), ele, só por si, não consegue disseminar a informação/decisões pela escada hierárquica...” (p. 4), justificando-se o importante contributo das coordenações educativas para o desenvolvimento do trabalho desenvolvido nas escolas.

De acordo com o enquadramento legal, no quadro da autonomia das escolas, importa saber que estratégias e mecanismos de colaboração são usados para envolver os diferentes órgãos da Escola e os coordenadores de equipas de trabalho nos processos de uma gestão participada, de forma a envolver os professores na consecução dos objetivos do projeto educativo e das medidas do plano de ação estratégica do AE. Segundo Barzanò (2009), a “prestação de contas baseada em valores democráticos precisa de um modelo de escola que não é o da empresa comercial, mas o de uma comunidade democrática” (p. 73), onde o coordenador da equipa de trabalho pode ter um papel fundamental na sua ligação com o órgão máximo de gestão, com o exterior, na relação entre pares e na aproximação da sala de aula.

Para a realização do estudo empírico identificaram-se as potencialidades da coordenação educativa na autogestão da Escola como: aperfeiçoamento contínuo; desenvolvimento de relações profissionais; resposta às pressões exteriores; formas de promoção de negociação e adequação das decisões ao contexto.

Deste modo justifica-se a pertinência deste estudo, à luz de Fullan e Hargreaves (1991): “A questão-chave é, portanto, a de saber que espécie de comunidades de trabalho ou de culturas escolares apoia melhor o crescimento dos professores e do desenvolvimento das escolas” (p. 71). As questões orientadoras que se apresentam em seguida nortearam todo o processo de investigação de natureza qualitativa e orientaram a metodologia usada na recolha e na análise das informações necessárias às conclusões do estudo, em coerência com os aspetos chave do tema abordado:

1. O que entendem por liderança os atores das estruturas de coordenação educativa?

2. Que condições são consideradas como fundamentais pelos atores para a dinâmica de trabalho das estruturas de coordenação educativa de equipas pedagógicas num AE?
3. Como se encontram organizadas as equipas de coordenação educativa no planeamento das atividades da Escola?
4. Como perspetivam os coordenadores de equipas de coordenação educativa/pedagógica as suas funções num AE?
5. Como se desenvolvem os processos e práticas de trabalho dessas equipas de coordenação educativa/pedagógica num AE?

2.2 Natureza e Objetivos do Estudo

As constantes inquietações decorrentes da experiência profissional da investigadora, o confronto com a abrangência dos estudos sobre lideranças escolares e o foco na orientação do estudo em administração educacional encontram reflexo na afirmação: “certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 85)

Tendo em conta as questões orientadoras atrás enunciadas, este estudo visa conhecer o contributo das lideranças escolares num AE para a concretização do trabalho em equipa e a consequente melhoria do serviço educativo, cujos objetivos específicos se apresenta:

1. Conhecer as representações dos atores das estruturas educativas sobre liderança;
2. Conhecer as condições estruturais de diferentes equipas de coordenação educativa no contexto do AE;
3. Conhecer a organização de equipas de coordenação educativa no Agrupamento de Escolas;
4. Conhecer as perspetivas dos coordenadores de diferentes equipas de coordenação educativa sobre as suas funções, no AE;
5. Caracterizar os processos e práticas de trabalho nestas equipas de coordenação educativa.

Neste estudo de caso de natureza exploratória considerou-se que as questões orientadoras e os objetivos justificavam o recurso a uma metodologia qualitativa para

se obter conhecimento sobre o objeto em análise, dirigido ao papel das lideranças das estruturas de coordenação educativa no AE.

A metodologia qualitativa está associada ao paradigma interpretativo, o qual, segundo Coutinho (2008), “adota, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas” e “inspira-se, numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (p. 7).

Esteves (2006) refere que nos últimos trinta anos tem vindo a aumentar a opção pelas metodologias qualitativas nas abordagens aos fenómenos educativos. Segundo esta autora, os estudos inseridos neste paradigma procuram captar o ponto de vista dos sujeitos sobre a realidade, compreender e interpretar com rigor o significado que os sujeitos dão às suas ações através de uma “explicação dos fenómenos latentes na comunicação” (Esteves, 2006, p. 108). Também Coutinho (2008) refere que “A busca dos significados, a construção indutiva da teoria, o papel central assumido pelo investigador” (p. 7) são, assim, características chave deste paradigma. Assim, neste paradigma a produção do conhecimento não é linear e desenvolve-se através de um processo iterativo porque “investigar implica interpretar ações de quem é intérprete, envolve interpretações – a dupla hermenêutica em ação” em que “a interpretação da parte depende do todo mas o todo não depende das partes” (Coutinho, 2011, p. 288).

A metodologia qualitativa caracteriza-se, segundo Bogdan e Biklen (1994) por: (i) ter como fonte direta dos dados o ambiente natural em que estes ocorrem; (ii) os dados serem descritivos (palavras ou imagens); (iii) o investigador ser o principal instrumento de recolha dos dados; (iv) ter como foco também o processo e não apenas nos resultados das ações; (v) a análise dos dados ser indutiva e contínua; (vi) dar especial importância à interpretação que os sujeitos fazem dos seus atos.

Optou-se pela realização de um estudo de caso pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), este “consiste na observação detalhada de um contexto” (p. 89) e, de acordo com Coutinho e Chaves (2002), é o tipo de estudo que melhor permite desenvolver “um estudo intensivo e detalhado” sobre o tema, ou seja, sobre as potencialidades do trabalho dos coordenadores das equipas de trabalho no contexto da sua atividade no AE em estudo (p. 223).

Segundo Stake (1999), o estudo de caso pode ser intrínseco, instrumental ou coletivo. No caso presente, trata-se de um “estudo de caso instrumental” (p. 17), uma

vez que procuramos a resposta a um dado problema, partindo desse problema e não de um contexto específico.

Coutinho e Chaves (2002) citam Yin (1994) que define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) e (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (p. 224). Os mesmos autores afirmam ainda que com a realização de um estudo de caso não se pretende generalizar os resultados mas conhecer, de forma aprofundada, uma dada realidade, “pelo facto do caso ser irrepitível” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 231)

O recurso a meios de pesquisa, como a análise documental, entrevistas e análise de conteúdo das mesmas e ainda a observação de reuniões de departamento curricular, permitiu compreender o sentido das abordagens dos sujeitos de investigação e, posteriormente, realizar a triangulação da informação, técnica que contribui não apenas para a credibilidade dos resultados, mas também para revelar com rigor o objeto de estudo na sua complexidade.

Assim, seguiu-se um plano de investigação apoiado em Bogdan e Biklen (1994), que serviu de “guia de estudo em relação aos passos a seguir” (p. 83), partindo-se do desconhecimento do meio onde os sujeitos da investigação desenvolvem a sua ação profissional.

O plano de desenvolvimento deste trabalho iniciou-se em janeiro de 2018 com o pedido de autorização, endereçado ao diretor do Agrupamento, para realizar o estudo de caso entrevistando dois coordenadores de departamento, dois coordenadores de outras equipas de coordenação educativa e um professor sem cargos, no contexto da organização e gestão escolar.

O aprofundamento bibliográfico decorreu durante todo o processo de apoio à identificação da problemática de investigação, a construção do guião da entrevista e a realização do estudo empírico.

Durante os meses de março e abril realizaram-se as entrevistas. Em julho observaram-se duas reuniões de departamento: uma do Departamento Curricular de Ciências Experimentais (DCCExp.) e outra do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo (DC do 1.º Ciclo).

Em síntese, o desenvolvimento deste trabalho consistiu no estudo e na revisão da literatura associada a culturas de trabalho colaborativo e a práticas de liderança escolar, na recolha e na análise de legislação específica no âmbito da autonomia da

Escola e dos documentos estruturantes do AE em estudo, na realização de entrevistas às professoras participantes, na observação de reuniões e na análise dos dados, de modo a descrever e interpretar as perceções e as motivações das coordenadoras das equipas de trabalho, bem como as suas práticas.

2.3 Caracterização do Contexto e dos Participantes

O presente estudo de caso incide sobre o papel de coordenação do trabalho em equipa e o contributo das estruturas de coordenação educativa para o desenvolvimento profissional dos professores no Agrupamento de Escolas situado na região de Lisboa e que integra 88 docentes, 36 não docentes e três estabelecimentos de ensino com um total de 920 alunos: a Escola Sede, Básica do 1º, 2º e 3º Ciclos, uma Escola Básica do 1º Ciclo e um Jardim de Infância.

Este AE depende hierarquicamente do Ministério da Educação, no que diz respeito ao pessoal docente (para todos os ciclos de ensino) e no que diz respeito aos recursos educativos, aos equipamentos e ao pessoal não docente afetos aos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, dependendo da Câmara Municipal relativamente aos equipamentos e ao pessoal não docente das Escolas do Ensino Pré-escolar e do 1.º Ciclo (incluindo a gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular, Componente de Apoio à Família e Atividades de Tempos Livres).

O Diretor surge identificado no organigrama do AE e no PEA como elemento agregador de todas as estruturas organizacionais. É responsável pela delegação de competências no âmbito da “atribuição das coordenações pedagógicas” para o desempenho de cargos de coordenação de ciclo, de estabelecimento e de todos os outros que ao Diretor dizem respeito. Identifica-se também, nos referidos documentos, as estruturas de coordenação e articulação que reforçam a regulação e o controlo e que confluem na prossecução de objetivos comuns do AE. Salientando-se a apresentação no organigrama organizacional apresentado na Figura 5, com a integração de oito coordenadores de departamento curricular e a inexistência de “outras equipas de trabalho”, cujo propósito se encontra referido no PEA, como o Coordenação do Apoio Tutorial Específico (CATE) e Coordenação Plano de Ação Estratégica (CPAE).

De acordo com o PEA (2017, p. 10), este AE enquadra-se num contexto “social de famílias de nível médio e médio-baixo, com algumas bolsas de pobreza. Integra

uma população maioritariamente portuguesa, mas abrangendo núcleos de nacionalidade brasileira, angolana, guineense, cabo-verdiana, romena e moldava, entre 12 nacionalidades, num total de 6% do universo dos alunos”.

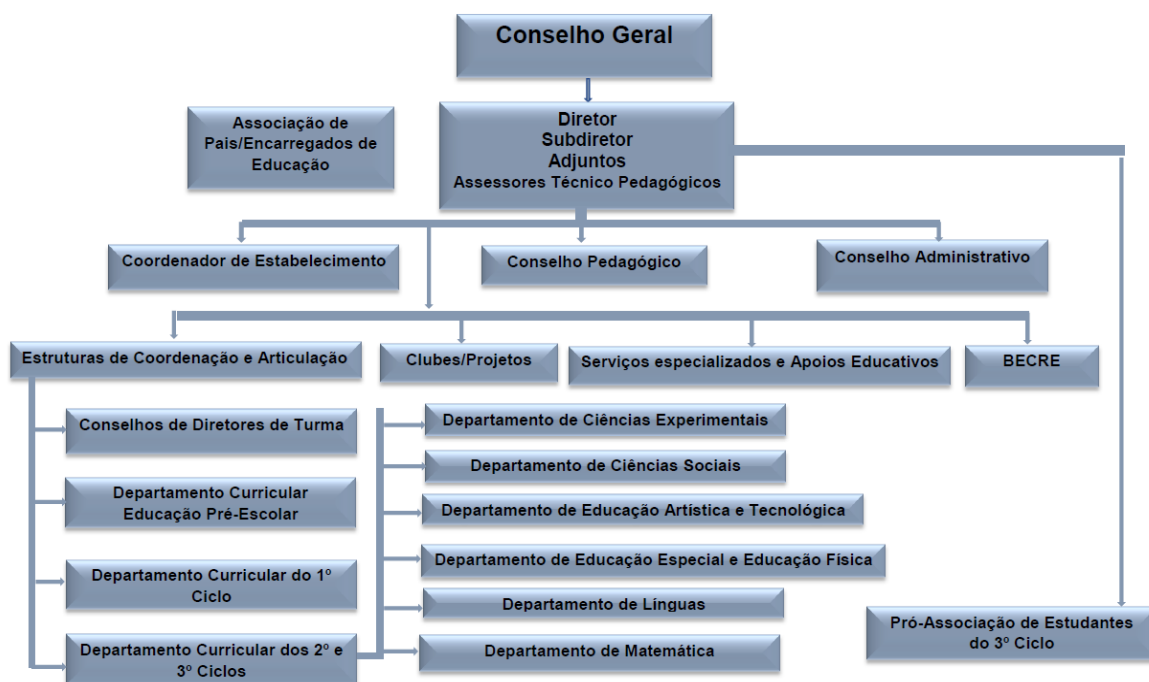


Figura 5. Organograma do AE em estudo, constante do PEA

No âmbito da organização escolar e administração do serviço da educação, o PEA assenta no desenvolvimento de um trabalho de autoavaliação e de melhoria efetuado pelas diferentes estruturas do AE e promove a divulgação de boas práticas e de inovação pedagógica. A missão educativa e formativa do PEA visa o “reforço da sua identidade na comunidade como uma instituição pública de ensino e de cultura de qualidade”.

A análise *SWOT* que consta no PEA (2017, p. 16) refere que a identificação dos pontos fracos e fortes do AE surgiu a partir dos “resultados escolares (avaliações internas e avaliação externa) ... do plano de melhorias elaborado pelo Observatório de avaliação, depois de consultadas as diversas equipas do plano de melhorias ... e o plano de ação estratégico, equacionado de acordo com as necessidades existentes e as metas a definir”. Os relatórios de autoavaliação do AE respondem à consecução dos objetivos estratégicos pré-definidos e avaliam o impacto das ações desenvolvidas.

Neste AE as “situações de aprendizagem promotoras do trabalho de equipa/cooperativo” surgem no PEA como um ponto fraco associado aos fatores internos. Associado aos fatores externos, como oportunidade regista-se o “aproveitamento dos laboratórios de aprendizagem para a formação de equipas de docentes nos departamentos para desenvolverem uma articulação por grupo disciplinar e ciclo com impacto no trabalho colaborativo entre docentes e nas metodologias de trabalho com os alunos”. Um constrangimento associado aos fatores externos prende-se com a “mobilidade do corpo docente que reduz a continuidade pedagógica e a capacidade de constituição de equipas intermédias de liderança, em número suficiente, com capacidade de mobilização da comunidade”. Refere ainda o PEA que “a implementação de Projetos é um alicerce fundamental para a transversalidade das aprendizagens, para a promoção da cidadania dos alunos e para o desenvolvimento do trabalho em equipa”.

Focando-se este estudo no trabalho em equipa, procurou-se no PEA a referência a esta forma de trabalho. Assim, constatou-se que na descrição do PEA se regista na generalidade “a equipa de docentes” e, relativamente ao “trabalho de equipa”, a expressão surge associada ao desenvolvimento de projetos e ao trabalho do Diretor de Turma. Nas medidas de concretização do PEA identificou-se na “área 1”, “qualidade das aprendizagens e sucesso escolar” o registo de “trabalho em equipa” de um modo mais detalhado, referindo-se a:

“conjunto de equipas formadas por docentes da mesma área disciplinar”;

“equipas de trabalho conjunto entre coordenadores de departamento”;

“equipas de trabalho intradepartamentais”;

“equipas de diretores de turma por ano de escolaridade”.

As referidas equipas destinam-se a promover a “articulação/ sequencialidade entre ciclos (corresponde à medida 2 do PAE), a reflexão sobre o insucesso escolar, a aferição de estratégias conducentes à preparação para as provas nacionais de aferição e de avaliação de final de ciclo e a reflexão sobre a especificidade de cada turma, respetivamente. Destacou-se no PEA nas ações a desenvolver:

- na “área 1”, “qualidade das aprendizagens e sucesso escolar”, “continuar a apostar na promoção da reflexão sobre as causas do insucesso, no estabelecimento de estratégias de melhoria em função das dificuldades detetadas em termos das especificidades e

necessidades de cada turma, nomeadamente através da constituição de equipas de trabalho conjunto entre coordenadores de departamento, ao nível do Conselho Pedagógico, e de equipas de diretores de turma por ano de escolaridade”;

- na “área 3”, “organização e administração escolar ao serviço da educação”, “Promover o trabalho conjunto entre os alunos com vista a desenvolver objetivos comuns” e “criação de uma equipa de trabalho e apoio a desenvolvimento de projetos europeus”.

O PEA (2017, p. 70) apresenta como indicadores de monitorização para o trabalho colaborativo “as equipas de trabalho específicas intradepartamentais com trabalho efetuado no âmbito do desenvolvimento curricular e a existência de equipas de trabalho transversais aos níveis de ensino”.

Na medida 2 do PAE, “Promoção da articulação curricular com base no trabalho colaborativo entre os docentes das mesmas disciplinas/áreas disciplinares” identifica-se como fragilidade uma “sistematização pouco consolidada do trabalho colaborativo entre os docentes com vista à articulação curricular ao nível das disciplinas”. Para alcançar esta medida, nas atividades a desenvolver indica-se “reuniões (uma por período) entre os docentes de cada disciplina/área disciplinar para articulação curricular em termos de partilha e reflexão de experiências pedagógicas e de aferição de dificuldades e metodologias para promoção do sucesso”. Os indicadores apresentados para esta medida no PAE são “as reuniões realizadas entre os docentes de cada disciplina/área disciplinar e os relatórios de análise dos resultados escolares com enfoque no impacto das medidas adotadas em sala de aula resultantes da articulação curricular”.

Em convergência com o PEA estão outros documentos que conduzem à regulação autónoma do AE em estudo, como o Plano de Ação Estratégica (PAE), o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA), o Plano de Turma, o Relatório de Avaliação Externa, o Plano Anual de Atividades (PAA) e os normativos legais como o Decreto-Lei N.º 137/2012 de 2 de julho, republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro e outros em que, segundo Arnaud e Simoulin (2011), “a Governança Territorial abrange o conjunto de situações de cooperação entre autoridades públicas, atores privados, associações, líderes de projetos e cidadãos, que correspondem à construção, à gestão ou à representação dos territórios face aos seus residentes e ao exterior (p. 265).”

Assim, para se compreender a ação dos coordenadores educativos no desenvolvimento no trabalho de equipa à luz dos normativos legais vinculados pela administração Central do Estado e de outros instrumentos de autonomia do AE em estudo, começou-se por identificar as estruturas educativas que iriam participar no estudo, tendo sido escolhidos dois departamentos e duas equipas de trabalho: Departamento Curricular do 1.º Ciclo (DC do 1.º Ciclo); Departamento Curricular de Ciências Experimentais (DCCExp.); Equipa do Apoio Tutorial Específico (EATE); Equipa do Plano de Ação Estratégica (EPAE). O Diretor do AE em estudo, depois de auscultar as professoras sobre a sua disponibilidade para participarem no estudo de caso, identificou as professoras participantes: uma professora do 1.º ciclo, sem cargos, pertencente a um dos departamentos escolhidos, e as quatro coordenadoras dos departamentos/equipas atrás referidos. Na Tabela 14 apresentam-se os dados sociodemográficos das cinco participantes no estudo.

Da análise da Tabela 14, reconhece-se pelo tempo de serviço apresentado a larga experiência profissional das participantes que, talvez por este motivo, as conduziu ao desempenho dos cargos atuais. Destaca-se a CPAE que, no exercício das suas funções, para além deste cargo, acumula à titularidade de professora os cargos de Subcoordenadora de Departamento Curricular de Educação Física e de Coordenadora de Apoio ao Gabinete de Educação Física.

Tabela 14

Dados sociodemográficos dos docentes participantes

Cargo	Idade	Habilitações	Disciplina e Nível de Ensino	Tempo de Serviço no AE	Tempo de Serviço	Outros Cargos Desempenhados	N.º Elementos da Equipa
(CD1) Coordenadora do Departamento de Ciências Experimentais	52	Bacharelato em Engenharia Química	Físico-química do 3.º ciclo	15	27	1-Diretora de Turma 2-Coordenadora de Saúde Escolar 3-Coordenadora dos Clubes e Projetos 4-Coordenadora do Observatório de Avaliação.	8 professores

Cargo	Idade	Habilitações	Disciplina e Nível de Ensino	Tempo de Serviço no AE	Tempo de Serviço	Outros Cargos Desempenhados	N.º Elementos da Equipa
Coordenadora do Departamento do 1.º Ciclo (CD2)	55	Licenciatura em Português, História e Ciências Sociais.	1.º Ciclo	20	27	1-Coordenadora dos Diretores de Turma 2-Coordenadora de Grupo Disciplinar	21 professores (16 professores do 1.º ciclo; 3 de apoio educativo; 1 professora bibliotecária e 1 professora de Inglês).
Coordenadora do Plano de Ação Estratégica (CPAE)	49	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Educação Física do 3.º ciclo	13	22	Acumula com o atual cargo: 1- Subcoordenadora do Departamento Curricular de Educação Física 2- Coordenadora de Apoio ao Gabinete de EF. Já exerceu: 1- Coordenadora do Desporto Escolar 2- Coordenadora do Observatório de Avaliação 3- Coordenadora dos Diretores de Turma do 3.º ciclo.	A própria e os professores titulares de turma / diretores de turma
Coordenadora do Apoio Tutorial Específico (CPAE)	67	Licenciatura em Germânicas	Inglês do 2.º ciclo	13	40	1-Diretora de Turma, 2- Coordenadora Departamento 3-Coordenadora dos Diretores de Turma 4-Delegada de Grupo Disciplinar 5- Membro da Assembleia Geral	12 professores
Professora sem cargos P1	37	Licenciatura no 1.º ciclo e Mestrado em Educação Especial	1.º Ciclo	5	16	1- Coordenadora de Ano 2- Responsável pela biblioteca	

Nota. Dados obtidos nos registos das entrevistas

2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha e de Análise de Dados

A identificação dos sujeitos de investigação e o meio profissional dentro da estrutura organizacional do AE justificou a necessidade de recurso a uma “estratégia composta”, corroborada por Ketele, M. & Roegiers (1999) ao referir que “é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária” (p. 39). Tendo em conta a natureza da investigação qualitativa, o recurso à técnica de entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), pode “constituir estratégia dominante para a recolha de dados” (p. 134) e ser usado com a observação e a análise de documentos. Assim, optou-se pela análise dos documentos estruturantes do AE, a observação de reuniões de departamento curricular e a realização de cinco entrevistas semiestruturadas porque, segundo os mesmos autores, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135) e segundo Esteves (2006) para “permitir ao entrevistado que desenvolva livremente o seu discurso, a partir de tópicos que o entrevistador lhe coloca” (p. 109).

Para recolha de informação foi tido em conta o “carácter multilateral da entrevista” pois, segundo Ketele, M. & Roegiers (1999), a escolha dos entrevistados requer “uma seleção precisa de pessoas bem determinadas em função do objetivo a atingir” (p. 20).

A preparação do guião de entrevista surge em simultâneo com o aprofundamento do estudo sobre a temática associada às lideranças escolares e às culturas colaborativas para ajudar a responder às questões de investigação e enquadrar o foco do estudo. Tratando-se de uma entrevista semi-estruturada, segundo Bogdan & Biklen (1994) este guião deve integrar “questões abertas que tentam refletir o terreno que vai examinar” (p. 135).

Os guiões das entrevistas (Anexo A), constituídos por cinco blocos temáticos, foram dirigidos às coordenadoras de departamento (CD1 e CD2), a duas coordenadoras de outras estruturas de coordenação educativa (CATE e CPAE) e a uma professora sem cargos (P1). O primeiro bloco temático não foi numerado por se tratar de questões relacionadas com a identificação das participantes para obtenção

de dados relativos à idade, habilitações, tempo de serviço e experiência profissional. Assim acrescentou-se aos guiões das entrevistas os quatro blocos seguintes:

1. Condições estruturais da equipa do entrevistado - bloco através do qual se pretendeu conhecer a organização do seu departamento ou equipa de trabalho e identificar a influência das condições de trabalho para o exercício do cargo.
2. Funções do coordenador da equipa do entrevistado - bloco com o qual se visou conhecer as representações sobre as competências inerentes ao cargo, identificar as razões que levaram ao seu exercício, compreender a motivação para o cargo e conhecer a perceção do entrevistado sobre o contributo da sua equipa de trabalho para o desenvolvimento da organização escolar.
3. Organização da equipa de trabalho do entrevistado - bloco que teve como objetivos identificar as lógicas de organização entre o coordenador de departamento ou equipa de trabalho e os membros que a integram, compreender o tipo de intervenção do coordenador de departamento ou da equipa de trabalho na dinâmica de trabalho em equipa e conhecer as formas de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes.
4. Processos e práticas de trabalho do departamento ou equipa de trabalho - bloco com o qual se pretendeu identificar as áreas de atividade desenvolvidas pelo departamento ou equipa de trabalho e o tipo de práticas de trabalho, identificar a perceção do coordenador sobre o grau de satisfação dos profissionais do departamento ou da equipa de trabalho, identificar a forma de resolução de problemas e tomada de decisões e entender as mudanças na cultura organizacional, tendo como modelo de referência o desempenho das estruturas de liderança intermédia.

As entrevistas agendadas com o consentimento do diretor do AE decorreram de acordo com o tempo previsto para as mesmas, entre sessenta e noventa minutos.

No início de cada uma das entrevistas foi efetuado o pedido de autorização para a sua gravação. De forma sintetizada, foram explicados os objetivos do estudo e assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos. As cinco entrevistas decorreram num ambiente de receptividade e de pronta disponibilidade por parte de cada

entrevistada, pelo que as respostas às questões puderam expressar uma linha de pensamento e apoiar os objetivos do estudo pela pertinência das afirmações. Para tal, a investigadora colocou-se na posição de ouvinte, proporcionando um clima de confiança, incentivando e apoiando o desenvolvimento de ideias ou perceções das participantes na medida em que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “o investigador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse” (p. 135).

O guião das entrevistas aplicado às inquiridas permitiu que se expressassem através das suas próprias palavras e ideias, tendo sido efetuado o registo integral sobre o que consideraram responder, do seu ponto de vista pessoal e profissional. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 135), uma vez que, segundo os mesmos autores, os investigadores qualitativos “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem os mesmos significados”. O recurso à entrevista facilitou uma abordagem direta com os sujeitos da investigação e ajudou a integrar as questões abertas, isto é, ajudou “a enquadrar o foco do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). A transcrição das respostas foi validada pelas participantes, processo que, segundo Coutinho (2008), permite garantir a credibilidade das mesmas.

As entrevistas foram depois tratadas através de análise de conteúdo. Esteves (2006) cita Holsti (1968) para se referir à análise de conteúdo como sendo uma técnica “para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (p. 108).

A realização da análise de conteúdo comporta várias etapas. Inicia-se com a leitura flutuante ou pré-análise, de modo a ficar com uma ideia do tipo de informação contida no material a analisar. Em seguida, é preciso definir as unidades de recorte. Considerou-se “unidade de registo” como sendo a unidade mínima com significado completo (Esteves, 2006, p. 111) e “unidade de contexto” como aquela que nos permite compreender o sentido global do texto ou discurso, neste caso, a transcrição completa da entrevista. Como unidade de enumeração utilizou-se a unidade de registo. As unidades de registo podem ser formais (determinadas por palavras, substantivos, adjetivos, verbos ou interjeições) ou semânticas ou temáticas, sendo estas unidades de sentido ou de significado em que, segundo Esteves (2006), “uma só ideia do emissor da mensagem pode estar expressa por uma só frase, por duas ou

mais frases articuladas ou por uma parte de uma frase que contém duas ou mais ideias diferentes” (p. 114).

Definidas as unidades de recorte (Anexo B), procede-se à categorização, que é “uma operação através da qual os dados são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes” (Esteves, 2006, p. 109), de forma a reconfigurar o conteúdo ao serviço dos objetivos da investigação. Para tal, pode-se usar procedimentos dedutivos (fechados), definindo previamente as categorias, ou pode-se usar procedimentos indutivos (abertos), sendo as categorias emergentes do material em análise. No caso vertente, recorreu-se a um procedimento misto, uma vez que os temas foram os que já constavam no guião da entrevista mas as categorias, subcategorias e indicadores emergiram do discurso dos entrevistados. A grelha completa da análise de conteúdo pode ser consultada no Anexo C.

No que respeita às observações, estas foram realizadas em situação de reunião em dois departamentos, tendo estado presentes 7 professores no DC1 e 14 professores no DC2.

Optou-se pela técnica de observação naturalista porque, segundo Estrela (1994), permite observar comportamentos e interações enquanto estes decorrem em ambiente natural, constituindo “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (p. 45).

As observações desenvolveram-se de forma não participante, uma vez que o investigador não participou nem interferiu no decorrer da reunião, colocando-se como um elemento exterior (Quivy & Campenhoud, 1994). Segundo estes autores, a observação como forma de recolha de dados tem vantagens, uma vez que favorece:

- A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem;
- A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo;
- A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. (Quivy & Campenhoud, 1994).

Para a análise das observações, construiu-se uma grelha com base nos aspetos teóricos relacionados com a dinâmica das situações de trabalho colaborativo em equipa, procurando saber quem tomava a iniciativa de introduzir os tópicos em

debate, o nível de participação dos professores nesse debate e a forma como o debate sobre cada um dos tópicos era finalizado (com tomada de decisão, com adiamento, etc). Estas grelhas encontram-se no Anexo D.

2.5 Aspetos Éticos da Investigação

Importa referir as questões de carácter ético presentes em todo o processo de investigação.

Na conduta do investigador esteve sempre presente a preocupação pelo respeito dos aspetos éticos apresentados na “carta ética” da Sociedade Portuguesa de Educação (2014) procurando-se, designadamente:

- Consentimento informado através do pedido de autorização ao Diretor do AE e da aceitação do mesmo, incluindo-se a recetividade por parte das participantes no estudo;
- Relação com os participantes no pleno respeito pela sua individualidade, proteção relativamente a possíveis danos e maximização dos resultados provenientes da participação;
- Confidencialidade e anonimato dos participantes e respeito pela sua privacidade;
- Confirmação pelos participantes através da devolução da transcrição das entrevistas;
- Respeito pela integridade dos dados e construção de significados que incorporam a investigação teórica e os métodos utilizados;
- Autoria devidamente mencionada no estudo.

Assim, o presente estudo de caso foi realizado num profundo respeito pelos códigos de ética. Na recolha e tratamento de dados foram tidos em conta todos os cuidados necessários à preservação dos dados, da ideia e do contexto. De acordo com Lima e Pacheco (2005) foi necessário assegurar “um grau de ambiguidade suficiente na descrição que dissimule eficazmente a identidade das pessoas e dos locais” (p. 147) mas que, apesar disso, tornasse possível a interpretação da ação das participantes no contexto de práticas de trabalho em equipa e de desenvolvimento profissional no AE anteriormente caracterizado.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se e interpretam-se os resultados das entrevistas e das observações.

Como referimos no capítulo anterior, a análise de conteúdo permitiu reorganizar o discurso dos entrevistados por temas e categorias (Anexo C). Na Tabela 15 apresentamos os quatro blocos temáticos que sintetizam essa reorganização:

Tabela 15

Temas e categorias definidas de apoio à análise de conteúdo

Temas	Categorias
1. Condições estruturais do departamento curricular/equipa de trabalho	Organizacionais
	Físicas
2. Funções do coordenador de departamento curricular/coordenador de equipa de trabalho	Coordenação e apoio aos docentes
	Eleição/designação para o cargo
3. Organização e práticas desenvolvidas nos departamentos/equipas de trabalho	Contributo do coordenador de departamento ou de outro cargo para o desenvolvimento da organização escolar
	Principais atividades do departamento/equipas de trabalho
4. Perceção dos atores sobre a colaboração	Desenvolvimento da relação interpessoal

Abordaremos em seguida, de forma mais detalhada, cada um dos temas identificados: Condições estruturais do departamento curricular/equipa de trabalho; Funções do coordenador de departamento curricular/coordenador de equipa de trabalho; Organização e práticas desenvolvidas nos departamentos/equipas de trabalho; Perceção dos atores sobre a colaboração.

3.1 Condições Estruturais dos Departamentos

Os dados obtidos em relação às condições organizacionais e às condições físicas dos departamentos são apresentados na Tabela 16:

Tabela 16

Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 1 – Condições estruturais dos Departamentos Curriculares e das Equipas de Trabalho

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Organizacionais	Constituição do departamento curricular/equipa de trabalho	8 professores do departamento de ciências experimentais	2 CD1
		21 docentes no total do departamento do 1.º ciclo que integra 16 professores do 1.º ciclo, 3 professoras de apoio educativo, 1 professora bibliotecária e 1 professora de Inglês	4 P1 + 2 CD2
		1 coordenadora do plano de ação estratégica	3 CPAE
		12 professores do apoio tutorial específico	1 CATE
	Tipos de reuniões	Realização de reuniões por solicitação exterior e por necessidade do grupo de docentes	2 P1 +1 CD2 + 1 CD1
		Realização de reuniões formais e informais	3 CATE + 6 CPAE + 2 P1 + 3 CD2 +3 CD1
Físicas	Espaço para o departamento	Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	3 CATE + 2 CPAE + 1P1 + 2 CD2 + 2 CD1
		Possibilidade de trabalho no espaço disponível	1 CD1
	Polivalência do espaço do departamento	Aproveitamento do espaço disponível para diferentes atividades	2 CD2+1 CD1
		Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	1P1 + 2 CD2+ 2 CD1

No que se refere às condições organizacionais, como a tabela mostra, o número de docentes que integram cada um dos departamentos e equipas de trabalho é muito variável, havendo grupos relativamente pequenos e outros muito grandes, o que, previsivelmente, terá influência na sua coordenação e dinâmica de funcionamento.

De acordo com os entrevistados, os departamentos realizam reuniões formais e informais, podendo ser convocadas para dar resposta a uma solicitação exterior ou para responder a necessidades dos elementos que constituem esse departamento. Os excertos seguintes ilustram estes aspetos:

(Os departamentos) Reúnem com 2 tipos de frequência, quando o diretor nos manda reunir, porque há essa função de obediência e sempre que precisamos (CD1).

O departamento reúne uma ou duas vezes por mês, depende das situações do pedagógico. Se for algum documento para analisar, para refletir, aí temos que fazer mais do que uma vez, chegamos muitas vezes a fazer duas vezes (CD2).

...às vezes ficam na sala de professores porque tem computadores para trabalharem, para atualização de documentos, e podem falar sobre os alunos enquanto trabalham (CATE).

Não há reuniões formais a não ser em casos excecionais, já reuni formalmente com o Diretor e com os coordenadores de ciclo (CPAE).

Este ano têm reunido mais vezes devido ao plano de ação estratégica (P1).

Relativamente ao espaço físico da Escola para a prática de reuniões de trabalho, de acordo com os dados apresentados, este é limitado. As equipas de trabalho reúnem em espaços disponíveis no momento da reunião, como em salas de aula ou em “arrecadações”. No caso do 1.º ciclo, constata-se que, quando os professores têm uma sala fixa para orientar os alunos, muitas vezes é nesse espaço que se realizam as reuniões de trabalho. Quando isso não acontece (por as salas estarem ocupadas com outras atividades) e um determinado grupo pretende reunir, tem de recorrer a outro espaço disponível na Escola.

Pode-se inferir que a falta de condições de trabalho na Escola, pela ausência de um espaço específico para reuniões, o tempo gasto à procura de um espaço para reunir e a dificuldade em encontrar um espaço próprio para trabalhar em equipa,

apesar da vontade expressa das participantes em colaborar, pode condicionar o planeamento das atividades e mesmo limitar a predisposição dos professores para a preparação e discussão dos trabalhos.

Transcreve-se de seguida os excertos das respostas das participantes:

Nós por acaso temos (referia-se à sala) e é muito bom. Nós temos arrecadações de CN que são deste tamanho (como a sala da entrevista, de dimensão regular). Somos o único grupo disciplinar que tem isso...A arrecadação é pacífica, mas é tristonha. A sala de professores, se não estiver lá toda a gente aos gritos, também é pacífica; se lá estiver toda a gente aos gritos, é óbvio que não é pacífica. Mas é assim, é óbvio que se trabalha. Trabalha-se em qualquer sítio, haja vontade de trabalhar, eu trabalho em qualquer sítio (CD1).

É assim, nós temos uma sala a sobrar que é esta (a sala onde se realizou a entrevista) que dá para terapia, psicologia... geralmente cada colega reúne numa das suas salas. Quando é o grupo de 4.º ano, reúne numa das suas salas (CD2).

Já estão habituadas a não ter espaço para trabalhar e ficaram satisfeitas com a possibilidade de existir uma sala disponível destinada à tutoria, naquele dia e àquela hora (CATE).

Para o espaço que a escola tem aquele é o mais adequado (referia-se ao refeitório)... fizemos a reunião em três grupos para que pudesse haver um contacto mais estreito e o grande grupo faz com que, por vezes, as pessoas possam estar menos atentas àquilo que está a ser transmitido. (CPAE).

Sim, reunimos sempre na mesma sala do 1.º ciclo, na sala da professora V., é um espaço adequado (P1).

Apresentamos em síntese algumas considerações sobre as condições estruturais dos departamentos e equipas de trabalho em estudo:

a necessidade de identificação das estruturas de coordenação organizacionais no contexto do AE em estudo justificou o recurso a informação complementar que pudesse clarificar o modo de funcionamento dos departamentos curriculares do 1.º Ciclo e do departamento curricular de ciências experimentais. O RIA, no artigo 48.º, enuncia as Estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica que contribuem para o desenvolvimento do Projeto Educativo e colaboram “com o Conselho Pedagógico e

com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e a realização da avaliação de desempenho do Pessoal Docente”, constituindo-se do seguinte modo:

- a) Departamentos curriculares que integram disciplinas; áreas disciplinares e áreas curriculares;
- b) Conselho de professores que integram as atividades de projeto;
- c) Conselho de professores/técnicos que integram a educação especial/apoios educativos;
- d) Conselho de professores que integram os cursos das novas ofertas educativas;
- e) O conselho de turma do 1º ciclo, que é coordenado pelo professor titular de turma e que integra igualmente, de acordo com os recursos do Agrupamento, os professores coadjuvantes o professor de educação especial/apoio educativo e o professor de educação moral e religiosa;
- f) O conselho de turma dos 2º e 3º ciclos, coordenado pelo respetivo diretor de turma é composto pelos docentes das diferentes disciplinas curriculares e áreas curriculares não disciplinares, pelo professor de educação especial/apoio-educativo do 1º ciclo e pelos representantes dos pais e encarregados de educação da turma e pelo representante dos alunos no caso do 3º ciclo, de acordo com a legislação aplicável;
- g) O conselho de diretores de turma;
- h) A comissão de coordenação da avaliação do desempenho.

Das estruturas de coordenação educativa suprarreferidas verificou-se que apenas os Departamentos Curriculares constam no RIA e não se verifica o registo das equipas do Apoio Tutorial Específico e do Plano de Ação Estratégica. Seria espetável que, no âmbito da autonomia do AE, estas estruturas de coordenação educativa tivessem visibilidade nos documentos estruturantes do AE e no organigrama organizacional para que o modelo organizacional instituído facilitasse aos atores educativos o reconhecimento e a sua apropriação. Segundo Lima (1996), estes “modelos de gestão resultam mais das políticas educativas desenvolvidas pelos seus atores do que dos modelos decretados nos normativos legais” (p. 8).

Para a análise dos dados relativos aos coordenadores de departamento, de acordo com o artigo 51.º do RIA, compararam-se as atribuições com os respetivos regimentos dos departamentos das participantes CD1 e CD2 conforme a Tabela 17:

Tabela 17

Competências dos coordenadores de departamento registadas nos RIA e regimentos dos departamentos de ciências experimentais e 1.º ciclo

RIA Artigo 51.º	Regimento DCCExp. Capítulo III-B	Regimento DC 1.º Ciclo Artigo 4.º
Atribuições do Coordenador de Departamento	Competências CD1	Competências do CD2
Colaborar com o conselho pedagógico na construção, implementação e consecução do projeto educativo e plano anual de atividades, assim como na atualização e divulgação do regulamento interno do agrupamento.	Cumprir e fazer cumprir as decisões do órgão de direção e exercer as competências que por este lhe forem delegadas.	Convocar reuniões do departamento curricular do 1.º ciclo do ensino básico;
Gerir, articular os currículos e programar as atividades letivas tendo como referência as orientações curriculares do ensino pré-escolar, os objetivos gerais do ensino básico, os objetivos gerais e específicos do ciclo(s), ano(s), período(s) das disciplinas ou áreas disciplinares, bem como os critérios de avaliação e linhas de orientação pedagógica emanadas do conselho pedagógico.	Coordenar as atividades educativas.	Manter atualizado o dossiê do departamento
Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa do agrupamento, a adoção de metodologias específicas, no âmbito do projeto de gestão flexível do currículo.	Transmitir as informações que digam respeito tanto a pessoal docente, como a pessoal não docente ou aos alunos.	Apresentar no conselho pedagógico as propostas do departamento

RIA Artigo 51.º	Regimento DCCExp. Capítulo III-B	Regimento DC 1.º Ciclo Artigo 4.º
Atribuições do Coordenador de Departamento	Competências CD1	Competências do CD2
Planificar, organizar e regulamentar a utilização das instalações que lhe são adstritas, sujeitando a proposta de regulamento ao conselho pedagógico.	Promover a troca de experiências, a cooperação e a articulação entre os docentes do respetivo departamento.	Coordenar as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento no domínio da implementação dos planos curriculares (planificações), bem como de outras atividades educativas aprovadas pelo conselho pedagógico
Inventariar o material didático e propor a aquisição de material e equipamento necessário, apresentando o relatório do inventário, no final do ano letivo, em conselho pedagógico.	Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica	Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa
Exercer as demais funções especificadas do decreto-lei nº 75/2010 de 23 de junho republicado como anexo no decreto-lei nº41/2012 de 21 de fevereiro (estatuto da carreira docente) e a demais legislação específica, nomeadamente ao nível da avaliação do desempenho dos docentes.	Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo de agrupamento, bem como do plano anual de atividades, regulamento interno do agrupamento, plano de melhorias, plano de ação estratégica e outros.	Desenvolver iniciativas no âmbito da reorganização curricular, nomeadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de projetos de caráter interdisciplinar em articulação com os docentes do departamento e com os docentes dos restantes níveis de ensino
	Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento.	Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento
	Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos docentes do departamento	Dinamizar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, projeto curricular bem como do plano anual de atividades e do regulamento interno;
	Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos docentes do departamento.	Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento

RIA Artigo 51.º	Regimento DCCExp. Capítulo III-B	Regimento DC 1.º Ciclo Artigo 4.º
Atribuições do Coordenador de Departamento	Competências CD1	Competências do CD2
	Convocar as reuniões do departamento, presidir e cumprir a ordem de trabalhos dessas reuniões, respeitando os trâmites legais.	Apoiar a direção no desempenho das suas funções
	Avaliar o desempenho dos docentes que integram este departamento, segundo a legislação em vigor.	

Nos regimentos dos departamentos reconhece-se a identificação de competências comuns ao RIA apresentadas de forma desordenada e confusa. Seria espetável a uniformização de competências, procedimentos e normas de funcionamento que instituisse uma cultura de trabalho própria de cada equipa de trabalho. Por exemplo, compete ao coordenador de departamento: convocar...; informar...; promover a discussão...; transmitir superiormente...; apoiar...; orientar...; avaliar...; etc. A ausência de reconhecimento nos regimentos das formas de planeamento e organização das atividades como a regularidade das reuniões, o dia da semana, o tempo de duração, o tipo de assuntos a tratar e com que regularidade, a indicação de momentos para a realização de trabalho em equipa que contemplasse a discussão e análise da prática pedagógica, induz à prática de modelos de gestão “ambíguos e subjetivos” pela ausência de normas que orientem o alcance dos objetivos das ações profissionais (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 7). A construção de um cronograma de planeamento do trabalho previsto para um determinado horizonte possibilitaria que todos os membros da equipa estivessem na posse do mesmo conhecimento para melhor regularem as suas práticas de trabalho. A ausência de uma estrutura de trabalho em equipa remete para a interpretação de Roldão (2009) quando se refere aos “saberes menores” (p. 172), como aspetos que são desvalorizados pelos professores mas que, quando associados a uma aprendizagem partilhada, segundo a autora, são fundamentais para que se cumpra a função matricial do professor, que é ensinar.

Como referido no enquadramento teórico, Lima (2008) fala da possibilidade de coexistirem numa organização modos de funcionamento aparentemente opostos: “o

plano de orientação para a ação organizacional e o plano de ação organizacional” (p. 50). Neste contexto enquadraram-se as reuniões formais e informais produzidas pelas participantes, umas com vista ao cumprimento de tarefas mais burocráticas e outras que podem funcionar como fuga à normalização e aos regimentos mas que, em algumas situações, encontram outras formas de mobilização dos professores para as práticas de trabalho em equipa.

Relativamente ao espaço físico da escola, apesar de o RIA referir no artigo 329.º a existência de uma sala de reuniões na escola sede, induz-se que seja insuficiente para as necessidades expressas das participantes. Segundo Hargreaves (1998), é necessário que as ações sejam reguladas administrativamente para que os trabalhos sejam orientados para a implementação de forma a tornar previsível a consecução da tarefa no tempo e no espaço“ (p. 220).

3.2 Funções do Coordenador de Departamento/Equipa de Trabalho

Os dados obtidos nos registos das participantes que associámos às funções dos coordenadores de departamento e das equipas de trabalho em estudo foram categorizados do seguinte modo: coordenação e apoio a docentes e eleição/designação para o cargo. Para permitir uma melhor compreensão do tema, a Tabela 18 apresenta a distribuição das categorias e subcategorias em articulação com os respetivos indicadores.

Relativamente à perceção das participantes sobre as funções de coordenação na integração e acompanhamento dos professores, constata-se que as coordenações de departamento não diferem muito das de outra equipa de trabalho.

Todas as participantes demonstraram preocupação em explicar todos os procedimentos aos novos professores, dar o exemplo sobre o que se pretende desenvolver e acompanhar, sempre que necessário, o trabalho dos seus pares em qualquer momento do ano letivo. Apesar de o acolhimento dos novos professores ser mais uma tarefa do coordenador de departamento, infere-se que o apoio na realização de tarefas seja também uma prática regular de trabalho na Escola. Subentende-se nas entrevistas que existe um excesso de tarefas concentradas nas mesmas pessoas e que se sobrepõem ao exercício de preparação entre pares.

No caso em que as participantes são coordenadoras de departamento, o processo de apoio e acompanhamento em certas situações pode “ser mais penoso” pela instabilidade dos recursos humanos e necessidade de integrar sistematicamente novos professores nos trabalhos da Escola.

Os registos das participantes são os seguintes:

Eu, no primeiro período, não conheço bem as pessoas, começo a conhecer os professoras agora por aqui, mais ou menos...Eu, agora por exemplo este ano, o que eu queria este ano era ficar com estas...Eu já merecia porque isto tem sido um bocadinho fraquito...no próximo ano não tinha outra vez este trabalho que foi de muitas horas (CD1).

Tabela 18

Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 2 – Funções dos Coordenadores de Departamento Curricular e de Equipa de Trabalho

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Coordenação e apoio aos docentes	Integração e acompanhamento dos professores no departamento curricular/equipa de trabalho	Conhecimento dos professores do departamento/equipa de trabalho	1 P1 + 1 CD2 + 4 CD1
		Necessidade de dar o exemplo aos colegas de departamento/equipas de trabalho	4 CATE + 5 CPAE + 1 P1 + 2 CD2 + 6 CD1
		Processo trabalhoso de integração de novos colegas no início do ano	3 P1 + 1 CD2+ 4 CD1
		Dificuldade de adaptação dos novos colegas no início do ano	3 CD1
	Promoção da colaboração entre docentes	Maior necessidade de trabalho colaborativo no início do ano	2 CD1
		Necessidade de trabalho colaborativo com os professores	2 CATE + 3 CPAE + 3 P1 + 6 CD2+ 8 CD1
		Necessidade de trabalho colaborativo com os professores em grupo de ano	3 CPAE + 4P1 + 1 CD2
		Necessidade de realizar a diagnose e a planificação em conjunto no início do ano	2 P1 + 8 CD2 + 2 CD1
		Importância da colaboração entre professores	2 CATE + 2 CPAE + 4 P1 + 8 CD2+ 6 CD1
	Avaliação e supervisão	Avaliação de desempenho dos professores do departamento	3 CD2 + 4 CD1
		Supervisão da delegação de competências	1 CATE + 1 CPAE + 4 CD2 +1 CD1
		Inserção positiva na Escola	1 CD1
	Resposta aos desafios do contexto	Contexto social problemático (do Agrupamento)	1 CD1
		Necessidade de tempo para as tarefas não letivas	4 CATE + 6 CPAE + 2 P1 + 4 CD2 + 9 CD1
		Dificuldade em gerir recursos humanos	5 CPAE
Dificuldade em conciliar o papel de coordenador de departamento com o de professor		1 CD1	
Eleição/ designação para o cargo	Acesso ao cargo de coordenador de departamento/ coordenador de equipa de trabalho	Eleição pelo conhecimento do trabalho anterior	1 P1 +1 CD2+3 CD1
		Reeleição pela capacidade de colaboração	1 CD1
		Boa relação com os colegas de departamento/equipa de trabalho	1 CATE + 1 CPAE +2 CD2 + 10 CD1
		Importância do papel de outras equipas de trabalho na Escola	3 P1
		Eleição de acordo com a legislação	1 P1
		Designação para o cargo	2 CATE + 2 CPAE

Conheço perfeitamente, tirando as colegas que, como são do apoio educativo e estão a substituir colegas que estão com atestado, por vezes conhecemos com a mesma função duas e três, porque às vezes levantam o atestado e depois não melhoram e voltam a apresentar atestado, aí já vem outra colega e eu não as conheço muito bem... (CD2).

Das pessoas designadas considero que não há ninguém que não tenha perfil para... até mesmo as pessoas que eu tinha uma ideia diferente, há pessoas novas este ano na Escola, mas eu acho que essas pessoas que estão nas direções das escolas têm olho para piscar...(CATE)

Analisaram-se os registos sobre as representações das participantes acerca do seu papel de coordenação para compreender como se promove a colaboração entre docentes. Pela análise dos indicadores verifica-se que os professores, nas reuniões de trabalho, têm oportunidade de discutir assuntos, dar sugestões e de deixar registos nas atas das reuniões. É possível verificar diferentes formas de expressão que apontam a necessidade de se efetuar trabalho colaborativo no início do ano, em grupo de ano, para planear e realizar trabalho pedagógico e por ser importante o trabalho conjunto entre professores.

Os depoimentos das participantes são os seguintes:

Pô-las mesmo a trabalhar, é aproveitarem o tempo porque estamos aqui na escola para prepararmos aulas em conjunto (CD1).

É esse trabalho que eu já disse, nas reuniões de ano, em que elas trabalham os vários projetos a desenvolver (CD2).

O que eu disse foi...que contava que nós partilhássemos tudo o que pudéssemos e falei até da necessidade de sermos honestos, francos, diretos, não guardarmos as coisas porque quando se fala limpam-se e limam-se arestas...Que tentássemos todos, aquilo que vamos fazer com os alunos, fazermos também entre nós... porque a tarefa inclui muitos alunos, após as avaliações do 1.º período, vários alunos foram encaminhados para a tutoria (CATE).

... há atas, registos das tarefas, que vão sendo feitas ao longo dessas sessões de trabalho colaborativo onde os professores definem como vamos implementar... por exemplo na planificação surge que vão ser implementadas TIC nas turmas de 7.º ano (na disciplina x) e depois

nessas reuniões de trabalho, trabalham em conjunto para ver como pode ser aplicado isso e depois cada professor adapta á realidade da turma (CPAE).

...temos colegas que trabalham o nível de iniciação à escrita (colegas com o método da cartilha, outros com o método global...outros o método sintético), também partilhamos essas metodologias, sempre a pensar na melhoria dos resultados dos nossos alunos... também temos uma colega que fez formação em pedagogia “*Valdorf*”, então ela também partilhou muito connosco. Também há coisas que nós implementamos em sala de aula que também desconhecíamos... É assim, nós com a colega de Inglês tentamos sempre que haja um projeto comum... nós até estamos a ver se a nível de Escola conseguimos sensibilizar as pessoas para o “*e-twinning*”, era uma forma de termos uma parceria mais vincada entre o colega de Inglês e o professor do 1.º ciclo, que era para as aulas não serem estanques (P1).

Relativamente à identificação das características de coordenação dos docentes do departamento/equipa de trabalho, as perspetivas das participantes diferem.

Recorde-se que uma das funções da coordenação de departamento é proceder à avaliação de desempenho docente e o papel de avaliador docente está definido na lei, em decreto regulamentar próprio, e pode ser delegado.

Da análise das entrevistas, infere-se que há a necessidade por parte do coordenador de realizar a supervisão de duas formas diferentes: entre pares, para um melhor conhecimento de práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento profissional dos professores, e para a avaliação dos professores, no final do ano letivo, incluindo a análise do relatório de autoavaliação e as aulas observadas.

O trabalho de supervisão do coordenador de departamento foi considerado difícil quando acrescido ao facto de este ser também professor e ter ainda o trabalho das suas próprias turmas.

Constatou-se ainda que não se apresenta definida a tarefa de supervisão para a função de coordenador de outras equipas de trabalho. Poderá inferir-se que as características de coordenação dos departamentos estão mais associadas à supervisão do que as de outras equipas de trabalho por se encontrar na lei apenas as competências atribuídas ao coordenador de departamento. O que se constatou foi a existência de momentos de partilha informal em que se dialoga sobre o trabalho

desenvolvido com os alunos e o recurso a formas de orientação mais burocrática e de monitorização através de um documento partilhado *on line*...

Para estes indicadores verificam-se as seguintes unidades de registo:

Isto é, independentemente de escreverem ou não o relatório de autoavaliação, eu, quando chego ao final do ano letivo, já tenho uma perceção muito exata do valor de cada professor do meu departamento... a outra avaliação é mesmo de classificação (referia-se à avaliação docente)... O relatório de autoavaliação deles vem só corroborar ou não aquela perceção... eu delego tudo, mas sempre com a minha supervisão (CD1)

O papel do coordenador de departamento é por vezes ingrato porque nós não podemos estar sempre... é assim... nós somos professores e temos o nosso espaço de sala de aula para trabalhar com os nossos alunos e nesse espaço estamos sozinhos, pelo menos no nosso Agrupamento nós ainda não estamos com outros colegas dentro do mesmo espaço...então há sempre uma parte do nosso trabalho que é isolado, isolado no bom sentido (CD1)

Ao nível da avaliação docente eu tenho sempre a meu cargo as contratadas, este ano não sei como vai ser por causa dos escalões e do reposicionamento das carreiras... até à data, há dois anos seguidos que faço a avaliação docente... Procuro conhecê-las minimamente sem ler pura e simplesmente o relatório, claro que o que o tenho que ler, tenho que analisar, mas reúno sempre antecipadamente com elas e conheço também parte do trabalho que elas fazem, não a todas as horas, porque até à data eu tenho sido professora titular de turma, só este ano é que eu sou coordenadora e não sou professora titular de turma, o que é difícil... (CD2)

No final do ano passado eu pedi aos meus alunos todos que escrevessem numa folhinha tudo o que sentissem, se tinham gostado, se não tinham gostado, o que esteve bem, o que esteve mal, o que eles ganharam, o que é que eles perderam, é tão positivo, foi tão bom, vindo de quem veio... Na altura o diretor sugeriu a articulação de procedimentos pedagógicos entre os tutores da equipa, fomentar momentos de partilha de experiências e de atuação... recorreremos muito

ao documento partilhado e isso ajuda imenso porque quando alguém está perdido também o outro diz, olha vê no documento partilhado. Mas também envio isto aos diretores de turma (CATE)

Ainda não pensámos como vamos fazer a divulgação do PAE de cada turma, porque isso terá de ser feito no final deste ano através da recolha dos dados, porque o PAE tem previsto a vigência de dois anos e termina agora e faremos isso no final deste ano (CPAE).

A nossa supervisão funciona do seguinte modo: “eu tenho 1.º ano e a minha colega do 1.º ano também, então nós sentamo-nos, e falamos sobre um dos conteúdos que nos esteja a preocupar mais na sala de aula e que seja uma disciplina que não seja a nossa área forte, porque nós no 1.º ciclo temos várias áreas para lecionar e então procuramos sempre que a colega vá dar uma aula dentro da disciplina que não seja aquela em que nos sentimos mais à vontade (P1).

Relativamente às respostas aos desafios dos contextos, verificou-se a alusão a um contexto social problemático devido às características socioeconómicas e culturais das famílias e à heterogeneidade dos alunos. Muitos alunos são imigrantes e outros apresentam enormes dificuldades de aprendizagem. Este tipo de população, segundo as participantes, obriga a uma maior exigência na preparação do trabalho pedagógico para os alunos, a uma maior diferenciação pedagógica e a um trabalho persistente de aproximação às famílias. As unidades de registo destas subcategorias induzem ainda uma dificuldade acrescida no trabalho dos coordenadores de departamento e das equipas de trabalho que se prende com o tempo gasto no acompanhamento dos professores da sua equipa e em gerir os recursos humanos. Seria espetável uma gestão do tempo e dos recursos humanos adequados para o planeamento e execução das atividades. Dos registos identifica-se que o tempo existente é insuficiente para o aprofundamento de práticas de orientação dos professores. Também a falta de tempo para o excesso de tarefas burocráticas (segundo as participantes) é uma evidência nas respostas aos desafios emergentes do contexto, conforme se pode verificar nos excertos seguintes:

“...e eu também preciso de dar às professoras do meu departamento tempo, que é o tempo que elas me pedem, para prepararem aulas, prepararem atividades experimentais, verem testes... Eu estou bastante tempo físico de conversa... é uma das minhas armas

é estar com elas... nós temos muitas especificidades que têm a ver com a realidade dos nossos alunos, isto é um meio social tramado... depois vejo minimamente o trabalho que elas executam... não tenho muito tempo para ir às salas onde elas estão a trabalhar... vou à sala de aula... quando eu tinha professoras de apoio na sala, os alunos não estavam sozinhos e aproveitava para visionar... falta sempre é horas e tempo, em tudo isto... damos muito do tempo não letivo que também precisamos para elaborar o trabalho diário... há imensos assuntos para o tempo que temos... imensos projetos em mãos, o das ciências, o da matemática... estou no plano de melhorias do Agrupamento, agora também vou fazer parte dos exames, para as provas aferidas, e portanto tenho de me dividir em tantos assuntos, que falta tempo.. (CD1).

É isso mesmo a falta de tempo para tratar melhor os assuntos... em todos os bocadinhos, nas horas de almoço, quando terminam as aulas... cá está, nas nossas reuniões semanais nunca dá tempo para tudo, então o tempo não letivo é para estar com as colegas, então reunimos um bocadinho aqui, um bocadinho ali, temos as tais reuniões, mas não chega (CD2).

...referia-me aos funcionários que desempenham um papel muito importante nesta Escola porque eles às vezes detetam problemas ou sabem que há problemas, porque aqui num meio pequeno...sabem se faleceu este e se o pai e mãe se estão a divorciar, se há fome... é muito trabalho, não parece, mas é muito trabalho para aqueles quarenta e cinco minutos e não uma hora. Tenho a certeza que há professores a dar muito mais tempo do que o que está estabelecido, se não o trabalho não aparecia feito (CATE).

Quando foi da monitorização do PT eu identifiquei o que não estava de acordo com o planeado e reportei ao Diretor e aos diretores de turma. O Diretor também reportou aos diretores de turma. Depois foi dado tempo para que as situações fossem corrigidas (CPAE).

... este ano estamos cansados, verdade seja dita, porque notamos uma grande diferença. Nos outros anos tínhamos muito tempo para as nossas turmas e este ano tivemos de roubar algum tempo das nossas

turmas para dedicar a mais relatórios, a mais grelhas. Também foi um ano de mudança, agora no próximo ano letivo já sabemos com o que contamos, já nos organizamos de outra forma (P1)

No que se refere à forma de designação dos coordenadores, estes consideram que os motivos para a ocupação do seu lugar se deveram ao facto de os colegas acreditarem nas suas capacidades de trabalho. Relativamente às CATE e CPAE, é espetável que a designação dos coordenadores esteja associada à confiança demonstrada pelo Diretor para o exercício das suas funções.

Ceguei a este cargo porque estava nas três pessoas elegíveis. Foi votação, tanto desta vez como da outra... basicamente eu até tinha dito para não votarem em mim, mas quem estava comigo já me conhecia, eu tinha estado a trabalhar com essas pessoas e essas pessoas votaram em mim... O que eu faço é (penso que se calhar foi por isso que elas votaram todas em mim): tento não as sacrificar em termos de tempo da vida pessoal delas, no máximo de tempo possível (por isso é que dizem que eu estou sempre ali a trabalhar) aproveitando as nossas horas mortas (CD1).

... porque foi pela graduação e fomos a votação 3 colegas... aliás, eu já tinha sido coordenadora de diretores de turma, elas já sabiam como é que eu trabalhava (CD2).

Por minha vontade não foi. O Diretor falou comigo e pediu para coordenar o grupo... Havia uma outra coordenadora de outra equipa no ano anterior, com menos de metade dos professores e menos alunos, que fez um trabalho ótimo, que foi para outra Escola, e eu como já era tutora senti-me muito desafiada pelo Diretor...O Diretor falou comigo e pediu para coordenar o grupo... gosto muito de trabalhar, mas não gosto de cargos de chefia, e é o que tenho tido ao longo da Vida (CATE).

...mas as coisas têm de ser feitas e pensadas com tempo e fazer-se alguma coisa, não podemos ficar parados eternamente sem haver ação, correndo o risco de às vezes não se fazer bem, mas isso faz parte...Pois isso ..não sei, fui por designação...como era coordenadora dos diretores de turma e frequentei a ação de formação no âmbito do programa nacional de promoção do sucesso escolar, fui eu, o Diretor

mais outra colega do primeiro ciclo. Deixei de ser coordenadora dos diretores de turma e passei a ser coordenadora do PAE (CPAE).

Através de eleição, foi eleita pelos membros do departamento, de acordo com a legislação... é ela que defende a nossa imagem e também leva as nossas ideias a Pedagógico, é a nossa voz (P1).

Apresentamos em síntese algumas considerações sobre as funções do coordenador de departamento/equipa de trabalho:

Identificou-se, nas funções das participantes no estudo, a preocupação de coordenar e apoiar os professores das suas equipas de trabalho. Infere-se que o conhecimento que as participantes têm sobre os objetivos organizacionais e a sua forma de trabalhar poderá ter influenciado a sua designação ou eleição que conduziu ao acesso ao desempenho do cargo. Na perspetiva das participantes, as relações estabelecidas com os seus pares promovem formas de trabalho em equipa.

Infere-se nos discursos que, decorrente do processo de coordenação, possa ser prioritária a orientação de trabalhos de natureza mais burocrática, como a realização de planificações e a atualização de documentos. Verifica-se que é dado tempo aos professores para a apresentação dos documentos, sendo notória a falta de tempo para cada um partilhar o que pensa e promover-se uma reflexão profunda sobre o trabalho pedagógico.

Seria espetável a existência de uma programação prévia das atividades e do tempo necessário para fomentar o desenvolvimento de uma ação partilhada, pois esta impossibilidade pode limitar a realização de um trabalho pedagógico que responda às necessidades efetivas dos alunos. Poderá ainda induzir-se que, da necessidade de dar resposta às solicitações emergentes dos superiores hierárquicos como o Diretor ou a Tutela, possam surgir procedimentos, por parte das participantes coordenadoras, que influenciem e conduzam “um grupo para atingir determinados objetivos” (Costa & Castanheira, 2015, p. 16), sem que a importância destes objetivos seja reconhecida naquele momento por alguns professores ou por todos os membros da equipa de trabalho.

Refere o PEA (2017, p. 41) que “O trabalho colaborativo com o envolvimento dos docentes, assistentes técnicos e operacionais e outros técnicos e respetivas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica traduzida numa partilha de competências e de responsabilidades, será um aspeto determinante na prossecução dos objetivos do projeto educativo”. Para a prossecução destes objetivos seria

igualmente espetável que o fator tempo se constituísse como fundamental à prática do desenvolvimento da colaboração e surgisse definido em diferentes documentos orientadores da ação dos professores no AE. Só é possível desenvolver este trabalho com a responsabilidade do grupo e com tempo dado aos professores para a discussão dos assuntos. Segundo Hargreaves (1998), os professores têm de beneficiar de “discrição e flexibilidade na utilização do tempo de preparação num qualquer momento particular” (p. 224) da atividade para os seus alunos e em conjunto para o seu grupo de pares de modo a permitir a reflexão e desenvolvimento profissional necessários ao culto de trabalho em equipa na Escola.

A referência sistemática ao tempo como fator condicionador do trabalho de coordenação conduz a uma desvalorização das práticas de supervisão em sala de aula atribuídas ao coordenador de departamento. Seria espetável que os regimentos dos departamentos das participantes CD1 e CD2 orientassem para formas de supervisão, permitindo aos professores daquela equipa de trabalho, a apropriação de procedimentos e da informação necessária para a implementação de momentos de práticas partilhadas entre pares e entre os membros das equipas de trabalho. Corrobora-se a opinião de Costa e Castanheira (2015) de que é necessário um envolvimento das estruturas de coordenação educativa nas práticas de orientação das equipas, mesmo quando delegadas competências, para a uma liderança distribuída que “implica coordenação, quer implícita quer explícita, para o planeamento e organização do tempo e dos recursos” e, ainda, a assunção da responsabilidade profissional como reposta ao desafio proposto (p. 30).

Não foi possível aferir o número de horas previsto para o exercício do cargo de coordenador de departamento e de outras estruturas de coordenação educativa por ausência de referência nos documentos do AE (PEA, RIA, PAE, Regimentos dos Departamentos). Apenas no PEA consta que “Todos os docentes cumprem 2 tempos de trabalho de estabelecimento” e para o desenvolvimento do PAE refere a “Criação de tempos comuns de reunião entre docentes da mesma disciplina/docentes de áreas disciplinares afins de níveis de ensino diversos para aferição de estratégias comuns – laboratórios de aprendizagem”, no âmbito da medida 2 do PAE, relativo a “Trabalho Colaborativo”.

Das narrativas e dos objetivos constantes dos documentos consultados (RIA, PEA, PAE e Regimentos dos Departamentos) compreende-se as limitações do tempo para o exercício de coordenação. Seria espetável que para o exercício das funções de

coordenação existisse previsão de horas nos regimentos das equipas de trabalho para cada coordenação, associando o número de pessoas a coordenar e o tipo de tarefa a realizar. Consta do regimento do departamento do primeiro ciclo a previsão de duas horas para a realização de reuniões e no regimento do departamento de ciências experimentais “o tempo máximo de 90 minutos” não se identificando, se são semanais, mensais ou de outra periodicidade.

3.3 Organização dos Departamentos / Equipas de Trabalho

Com este tema pretendeu-se identificar lógicas de organização das equipas e compreender o tipo de intervenção dos coordenadores na dinâmica de trabalho e formas de apoio ao desenvolvimento profissional.

A Tabela 19 sintetiza as categorias referentes à organização dos departamentos e das equipas de trabalho: contributo do coordenador de departamento e de outro cargo para o desenvolvimento da organização escolar; principais atividades do departamento/equipas de trabalho.

Resultante da análise dos dados sobre o contributo dos coordenadores de departamento e dos coordenadores das equipas de ATE e PAE para o desenvolvimento da organização escolar, emerge a necessidade de identificar as lógicas de organização entre os coordenadores e os membros das suas equipas.

A partir da visão das participantes sobre a forma como os professores se apropriam dos documentos estruturantes do AE, como o PE, o RIA e o PAE, e sobre as formas de apoio profissional, constatou-se a dificuldade de as coordenadoras de departamento fazerem sentir aos seus pares a importância destes documentos. A condução das orientações para a apropriação dos documentos pode expressar-se de forma ambígua, na medida em que a diferenciação de perspetivas por parte dos coordenadores e coordenados pode gerar dificuldade em encontrar consensos em relação à sua importância para o desenvolvimento da organização.

Apesar da dificuldade expressa na apropriação do PEA pelos docentes da equipa da CD1, induz-se dos excertos das participantes que existe uma preocupação em articular as atividades com o PEA e com os regimentos do departamento. A necessidade de criar uma ação de melhoria por parte da CD1 para “apropriação do projeto educativo” induz que, em certas situações, estes documentos, apesar de serem tidos em conta nas orientações do coordenador, mesmo sendo do

conhecimento dos professores, nem sempre são tidos em conta no planeamento das atividades profissionais.

Tabela 19

Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 3 – Organização e Práticas Desenvolvidas nos Departamentos Curriculares e nas Equipas de Trabalho

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Contributo dos coordenadores de departamento e dos coordenadores do ATE e PAE para o desenvolvimento da organização escolar	Apropriação dos documentos estruturantes do departamento	Preocupação com as novas tecnologias	3 CPAE + 3 P1 + 1 CD2 + 3 CD1
		Participação na reformulação do regimento do departamento	1 P1 + 1 CD2 + 3 CD1
		Articulação com o projeto educativo	1 CATE + 3 CPAE + 1P1 + 4 CD2 + 7 CD1
	Apoio profissional	Incentivo à participação em ações de formação	1 CATE + 2 CPAE + 2 P1 + 6 CD2 + 4 CD1
		Desenvolvimento profissional	2 CATE + 2 CPAE + 3 P1
Principais atividades do departamento/ equipas de trabalho	Supervisão interpares	Supervisão do planeamento de atividades pedagógicas	4 CPAE + 1 P1 +3 CD2 + 4 CD1
		Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico	1 CATE +3 CPAE + 5 P1 + 2 CD2 +4 CD1
		Partilha dos resultados da observação de aulas e da avaliação dos alunos	1 P1
	Autoavaliação	Autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola	4 PAE + 6 P1 + 2 CD2 + 2 CD1
	Articulação com órgãos da escola	Participação/ligação ao Conselho Pedagógico	3 CPAE + 1 P1 + 2 CD2 +1 CD1
		Articulação com as entidades parceiras	1 CATE
		Articulação com o Diretor, os diretores de turma, os conselhos de turma, os coordenadores de departamento, o coordenador do observatório de qualidade e a equipa de avaliação formativa	3 CATE + 3 CPAE
	Orientação do ensino	Participação dos alunos no planeamento de atividades	1 CATE +1 CPAE + 3 CD2 + 2 CD1
		Envolvimento dos alunos na avaliação das aprendizagens	.1 CATE + 3 CPAE + 1CD2

Infere-se, dos excertos das CD2, CATE, CPAE e P1, o recurso à identificação de situações de trabalho em que se pretende estabelecer a articulação com o projeto educativo em assuntos como a avaliação dos alunos, a formação de professores ou a preocupação com as novas tecnologias aplicadas à sala de aula.

Apesar de não ter sido possível aferir uma prática sistemática de partilha de experiências e de metodologias por todos os que constituem as equipas de trabalho, induz-se que as coordenadoras apoiam o desenvolvimento profissional dos seus pares, incentivando à prática das novas tecnologias e à partilha de formação entre pares, conforme depoimentos:

“Isso é que é a minha luta aqui na Escola, porque eu não consigo que os professores liguem ao projeto educativo... Eu criei uma ação de melhoria que se chama apropriação dos documentos regulamentadores do Agrupamento... o projeto educativo é a nossa bíblia... Porque nós aqui temos professores (e eu acho que deve acontecer isto em todos os agrupamentos) que chegam à Escola, que passam pelo Agrupamento e não se apropriam...ninguém precisa saber de cor os pontos fortes e os pontos fracos...eu tenho falado bastante na forma como se faz a avaliação, às vezes não sou bem compreendida, porque pensam que eu estou a dar ordens, mas não estou... na escola pública cada um faz o que quer, mas conseguem-se fazer pequenas grandes diferenças... este ano estamos mesmo a partilhar... a formação no *mooc* da flexibilidade curricular... como lidamos com um miúdo com necessidades educativas especiais... depois tivemos que convencer duas que não deixavam os miúdos usar os *smartphones* (CD1).

...também analisamos o projeto educativo, propusemos algumas alterações e, para isso, tivemos de estar de acordo... tentamos articular ... o que temos em comum é sempre a promoção do sucesso mas sempre através da família, dos alunos, percebes, envolver também os encarregados de educação, eu penso que este projeto educativo também vai muito de encontro a isso e de encontro aos alunos... (CD2). (Referindo-se ao projeto educativo) Aliás, as tutorias, como nós chamamos carinhosamente aqui na Escola, são um “ai Jesus” do Diretor. Ele apostou todas as fichas nisto e diz mesmo que conta muito com os resultados disto e daí a reflexão criteriosa de seleção que fazem

dentro daquilo que é possível... Ainda este ano tenho pedido aos colegas que no ano passado estiveram na formação que partilhassem não só os conhecimentos, que tinham aprendido, mas também práticas pedagógicas, de abordagem, foram muito ricas, e continuam a estar no terreno...(CATE).

O Plano de ação estratégica articula com o projeto educativo e está na página do Agrupamento.... Os planos de turma articulam com o projeto educativo, na medida em que há uma nova direção com um ano e há um novo programa. Há um novo projeto educativo e todas as medidas do plano de ação estratégica estão lá, ou como um objetivo ou como uma ação para atingir um determinado objetivo... Eu também tenho à vontade suficiente com as pessoas quando acho que faço alguma coisa que não está a ser feita da melhor maneira, de apresentar e expor isso... fomos ouvindo as pessoas, os colegas de todos os departamentos... Por outro lado, a utilização das TIC por parte dos alunos em sala de aula é uma forma de motivar os alunos, despertar o interesse e ensinar a utilizar as novas tecnologias, que do ponto de vista da aprendizagem é mais os jogos e as aplicações que utilizam para conversarem uns com os outros (CPAE).

Nós agora como foi elaborado um novo projeto educativo tivemos que elaborar o nosso regimento de acordo com as novas diretrizes....por exemplo há colegas que têm muita formação ao nível das estratégias comportamentais, ajudam as colegas que podem ter esse género de problemas na sala... temos sempre o nosso seminário de formação interna que é em setembro e, nesse seminário, nós levamos sempre a nível de departamento as práticas que mais se destacaram... é pena é que só é um dia...(P1).

Identificadas as atividades promovidas dentro de cada equipa de trabalho, constatou-se que, nos departamentos, estão mais associadas à planificação, autoavaliação e balanço dos resultados escolares. Devido à ação do PAE introduzido pela primeira vez no AE no ano da investigação deste estudo, verificou-se a implementação da supervisão entre professores nos anos iniciais de ciclo, conforme excertos dos relatos das participantes CD2, CPAE e P1. Foi possível inferir que, resultante das medidas propostas no PAE, a reflexão sobre supervisão e a

autoavaliação entre pares se concretiza nas reuniões de departamento e raramente nas reuniões das equipas do ATE e PAE. No entanto, verificou-se que a supervisão das atividades pedagógicas é efetuada pelas coordenadoras mais ao nível da verificação de documentos do que nas práticas de sala de aula e a monitorização da medida de supervisão é efetuada pela CPAE. Foi evidente a existência de mais práticas colaborativas entre os docentes do primeiro ciclo na preparação conjunta de experiências, na troca de lecionação de conteúdos onde cada professor se sente mais à vontade para lecionar na turma do colega e na reflexão sobre a experiência desenvolvida. Seria espetável a existência destas práticas, resultantes das medidas do PAE, com a mesma frequência noutros ciclos de ensino, embora existam a nível experimental.

Constatou-se que nas reuniões de todas as equipas de trabalho estão previstos momentos de reflexão, podendo surgir sugestões de melhoria a serem comunicadas aos órgãos superintendentes, como o Diretor e o Conselho Pedagógico. Em algumas situações, as sugestões podem chegar aos respetivos órgãos de modo informal e em outros casos as propostas ficam apenas registadas em atas que poderão não ser lidas em tempo útil por quem determina a ação. Através das entrevistas parece existir abertura para as práticas colaborativas, revelando-se estas, a partir dos depoimentos da CD1 e da CD2, mais sistematizadas pelos professores do 1.º ciclo.

Emerge das medidas do PAE a participação dos alunos na preparação e na avaliação das atividades. Constatou-se a presença de alunos na preparação e na participação em atividades festivas, como a Festa de Natal, e nas reuniões com o Diretor do AE e o diretor de turma, onde os representantes ou delegados de turma podem sugerir atividades e transmitir a sua opinião e a dos seus colegas.

A partir das unidades de registo verificou-se que a CATE e a CPAE, ligadas respetivamente à tutoria dos alunos e à supervisão do planeamento das atividades pedagógicas e, em particular, ao plano da turma, são as que estabelecem maior proximidade com os professores titulares de turma e diretores de turma. É espetável que estas coordenadoras possam desenvolver, junto dos professores com quem trabalham, uma partilha de práticas pedagógicas e promover o envolvimento dos alunos no planeamento das atividades sem que as suas funções estejam presentes em regimento próprio no AE.

Para se conhecer a perspetiva das participantes selecionaram-se os seguintes depoimentos:

Vamos lá ver o que nós temos para fazer, no início do ano nós temos as planificações, a diagnose e... eu não vejo ninguém a fazer o que nós fazemos... eu só pedi as planificações, já quase quando as tinham de entregar, porque se eu as tivesse pedido antes... eu falo, tem sido muito complicado, essa parte às vezes, as pessoas estão tão habituadas a fazer a sua avaliação sozinhas que não querem que ninguém interfira... às vezes não sou bem compreendida porque pensam que eu estou a dar ordens mas não estou... várias vezes elas fizeram intervenções sobre o que poderia ser feito no agrupamento, a nível do regulamento interno, a nível de ações do diretor (CD1).

...Tento conhecê-las a nível profissional, se forem professoras de apoio eu tenho reuniões com elas, o que é que elas vão dar, com a professora titular... se partem do problema da professora, se partem do problema dos alunos... depois vejo minimamente o trabalho que elas executam... analisamos os resultados sempre em departamento... principalmente na supervisão pedagógica nós fazemos aulas partilhadas e aulas nas salas de uma e de outras... tanto na supervisão como nas planificações como nas atividades. Portanto, elas comunicam com o grupo e transmitem, elas fazem supervisão em cada ano de escolaridade, eu faço também mas também gosto de delegar essa parte... preparamos o conteúdo e trabalhamos esse conteúdo na sala de outra colega... depois de tudo isto estar feito, obviamente tem de haver uma análise e uma reflexão, se foi realmente positivo ou não, o que é que podemos alterar para a próxima vez, o que é que melhorou ou não, esta parte, porque é assim, há maneiras diferentes de dar os conteúdos, há maneiras de abordar também diferentes... Mas também elas vinham à minha sala... logo aí também havia um trabalho de parceria... e acho que a experiência de todas acaba por ser mais positiva, tem de haver depois aqui um momento de análise... nós temos uma grelha e nesta grelha pomos a que horas, o dia, o conteúdo que vamos dar, se vamos aplicar materiais ou não, porque há quem dê matemática e queira determinado material... fazemos uma ata, sobre as reflexões a que chegamos... no departamento não temos alunos, é nas reuniões onde fazemos a

planificação das atividades, com o Diretor, a direção, estão os delegados de turma (CD2).

O Diretor faz muita questão disso... quando se reúne connosco diz aos tutores que integrem o tutorando nas várias valências que a escola oferece e que contem sempre com o apoio da direção, quer nas questões administrativas, burocráticas e que a porta está sempre aberta para os tutores terem esse apoio da direção... os alunos fizeram os convites para o almoço de Natal e vieram todos aperlados com os pais e foi muito bonito... No final do ano passado eu pedi aos meus alunos todos que escrevessem numa folhinha tudo o que sentissem, se tinham gostado, se não tinham gostado, o que esteve bem, o que esteve mal, o que eles ganharam, o que é que eles perderam, é tão positivo... na altura o Diretor sugeriu a articulação de procedimentos pedagógicos entre os tutores da equipa, para fomentar momentos de partilha de experiências e de atuação, especificamente hoje vamos falar só disto, de trabalho colaborativo, nós fazemos muito isso (CATE).

(Referia-se à supervisão colaborativa) neste momento o é o primeiro ano de aplicação do PAE e foi para todas as turmas do 1.º ciclo, todas as turmas do 5.º ano e todas as turmas do 7º ano (CPAE).

Eu estive a monitorizar os planos de turma... a pouco e pouco as coisas estão a ser melhor interiorizadas... e dessa monitorização foi dado feedback aos conselhos de turma dos planos de turma e portanto agora estamos agora a recolher novamente essa informação... Só fazemos a monitorização no âmbito do plano de turma e a monitorização dos resultados escolares no final de cada período, em que cada departamento, por disciplina, identifica as dificuldades e quais as estratégias que vai adotar... São promovidos momentos de reflexão no final de cada período em grupo, depois de saírem os resultados escolares por período, sobretudo em conselho de departamento, porque a análise dos resultados em conselho de turma foi feita na avaliação do período..._eu acho que a minha opinião geralmente é bem recebida, até porque quando se pensou o PAE, que derivou da ação de formação onde estive eu, o Diretor e a colega do 1.º ciclo, nós não definimos sozinhos o que íamos fazer aqui na Escola... Ora na origem da

definição do nosso plano de ação estratégica pensámos em algo de que nos queixamos há muito tempo... é que os alunos são pouco envolvidos no processo ensino aprendizagem... o que aparece como concretizado aferimos através de um inquérito aos alunos e vai ser através daí, sobretudo, que vai haver a ligação para eu apurar o que foi implementado e qual é a perceção dos alunos relativamente à implementação dessa medida...(CPAE).

(Referia-se à supervisão colaborativa) nós efetuamos a supervisão pedagógica que normalmente é entre pares do mesmo ano de escolaridade (P1)

Apresentamos em síntese algumas considerações sobre a organização dos departamentos/equipas de trabalho:

Este bloco temático, associado às práticas desenvolvidas pelas participantes, permitiu identificar as atividades e compreender o processo de coordenação em diferentes áreas de intervenção profissional dos professores das suas equipas de trabalho.

Ficou expresso um sentimento de apropriação das participantes pelo “novo PEA” face aos novos desafios associados a um novo mandato do Diretor. No entanto, das diferentes narrativas infere-se a dificuldade que as coordenadoras têm em conseguir que os membros da sua equipa se apropriem do PEA.

Os professores, para valorizarem os documentos orientadores do AE como o PEA, precisam de reconhecer a importância dos temas nele espelhados para o trabalho com os seus alunos. Assim, devem existir na vida da Escola momentos identificados para a discussão, a reflexão e a sugestão sobre os aspetos a melhorar no AE, podendo esta informação constar dos próprios documentos.

Lima (2018) refere a necessidade de se compreender o modo de apropriação das orientações pelos atores e como estas são implementadas no plano da ação educativa pelos seus destinatários. Neste sentido, seria espetável que do trabalho de coordenação junto dos membros das equipas resultasse um plano de ação que indicasse medidas concretas a cumprir de acordo com os objetivos do PEA, mas que dissessem respeito a esse departamento ou a essa equipa de trabalho. Estes planos deveriam ser construídos no final de cada ano letivo com a participação dos membros de cada equipa de trabalho. Assim, o comprometimento da equipa seria assumido junto do coordenador para que este, por sua vez, também estivesse envolvido na

gestão e na organização de recursos, pudesse reportar o plano de ação ao seu superior hierárquico e pudesse executá-lo ao longo do ano com a sua equipa.

Um plano de ação adequado a cada equipa de trabalho deveria integrar a previsão das turmas ou dos alunos a que se destina, as disciplinas ou projetos a desenvolver e os cargos a atribuir aos professores (titular, diretor de turma, coordenador de ano, coordenador de projeto, subcoordenador, tutor, bibliotecário, etc), definindo o tempo necessário para a sua execução. Deste modo cada plano de ação identificaria ainda os grupos de trabalho dentro da equipa, os momentos de reflexão entre pares e em equipa e possíveis articulações com outros professores ou equipas para que o órgão de gestão tivesse uma visão global das atividades e as gerisse de forma articulada com os projetos e os objetivos do AE. O trabalho em equipa necessita do contributo da coordenação e, segundo Vilas Boas (2012), a partilha “conduz a uma cultura colaborativa, reflexiva, em equipa, em interação permanente, numa atitude de diálogo bilateral e sem interferências negativas ou pessimistas” (p. iii).

Para se pensar a Escola e em particular o processo de aprendizagem dos alunos são necessários encontros entre professores que propiciem a partilha de ideias e de problemas. Da assunção da responsabilidade dos coordenadores na condução dessa partilha deverá surgir um registo focado mais nos processos de aprendizagem, no como fazer para atender às particularidades dos alunos, ao invés de respostas mediáticas aos balanços de atividades e de resultados escolares. Se se tiver em conta o conceito de colaboração ou colegialidade de Hargreaves (1998), cada coordenador assume a sua responsabilidade de liderança e promove, dentro da sua equipa, diferentes potencialidade para o desenvolvimento profissional: “ensino em conjunto; planificação em colaboração; treino entre pares; relações de mentores; diálogo profissional; investigação-ação” (p. 211).

Consultado o relatório da avaliação externa, este refere que “...disciplinas com níveis elevados de insucesso, suscitaram uma intervenção mais atenta por parte dos responsáveis através da concretização de diversas ações no âmbito do Plano de Ação da Matemática e de um trabalho colaborativo mais intenso”. No entanto, de acordo com os registos das participantes, o trabalho colaborativo foca-se mais no que se fez do que no como se poderá fazer. Atendo à necessidade de aprofundamento das práticas de trabalho colaborativo, Niza (2012) regista “que é aprendendo a colocar as perguntas e a interrogar conhecimento curricular, que se consolidam as competências sociais que o conhecimento serve” (p. 545). Seria espetável nas narrativas referências

à preparação de trabalho conjunto entre pares desenvolvido através da construção de conhecimento partilhado e na “forma como cada indivíduo ou equipa de trabalho contribui para uma cultura de mudança e mobiliza as potencialidades dos seus pares, para o sucesso educativo” (Pinto, 2008, p. 5)

Como forma de garantir uma efetiva aprendizagem dos alunos seria ainda espetável um planeamento sistematizado de atividades de supervisão a realizar em contexto de turma ou de apoio dados aos alunos. Verifica-se que o excesso de trabalho burocrático centrado no coordenador de departamento como verificação das planificações, apoio aos novos professores, assuntos para levar a pedagógico, plano anual de atividades, balanço dos resultados, autoavaliação, etc., impede um acompanhamento mais profundo da prática pedagógica. Emerge do trabalho de outras coordenações, como das equipas do ATE e PAE, a possibilidade de se encontrarem outras formas de supervisão entre pares, sendo para tal necessário que através de uma lógica de trabalho em equipa que “os professores decidam coletivamente os modos e a forma de melhor trabalharem o currículo nacional prescrito e comum” (Abelha, Machado, & Lobo, 2014, p. 5493). Devem estas práticas surgir da necessidade sentida pelos professores pois, como referem Alarcão e Tavares (1987) , pedir a um colega para ir à sua turma observar a lecionação de um conteúdo pode desencadear no professor “formas de inibição e de ansiedade” (p. 144). Este problema pode acontecer nas Escolas em que alguns Diretores impõem a observação de aulas. Assim, a prática de supervisão deve resultar de um consenso e da revelação da iniciativa e disponibilidade dos professores num processo, segundo Ribeiro (2008), de “reflexão e ação sobre a prática, que implica uma estreita colaboração entre supervisor e supervisionado, funcionando o primeiro como um apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas pelo segundo” (p. 32).

Assim acredita-se que neste AE o trabalho em equipa pode potenciar a relação de proximidade entre pares e as formas de comprometimento dos coordenadores com membros da sua equipa na preparação de atividades que deem visibilidade na Escola ao conhecimento adquirido pelos alunos. Espera-se que o trabalho apresentado não seja o trabalho que o professor fez com os alunos, mas o trabalho que os alunos realizaram com a orientação do professor.

3.4 Percepção dos Atores sobre a Colaboração

A procura de significados que permitissem identificar a assunção de um compromisso para com o AE, reconhece-se no sentido das respostas das participantes e no modo como estas parecem estabelecer relações fortes com os seus pares.

O conhecimento sobre este tema apresenta uma única categoria, o “Desenvolvimento da Relação Interpessoal” que agrega indicadores, unidades de registo e as cinco subcategorias que se observam na Tabela 20.

A análise dos dados recolhidos evidencia o sentimento de cansaço profissional das participantes e a visão sobre os membros da sua equipa. Apesar disso não se afastam do compromisso profissional e da contínua predisposição para o desenvolvimento de práticas colaborativas com os seus pares tendo em vista a missão do AE. Assim os depoimentos são os seguintes:

Eu acho que neste momento do ano letivo já se estão a sentir mais confortáveis ...e acho que não estão mal... Podem fazer de conta que estão a cooperar mas nós temos de nos relacionar com as pessoas com quem trabalhamos, não podemos estar na nossa estratosfera, até é um bocadinho ridículo, isto para coordenadora de departamento... posso estar a falar de um tricô, estar a falar de outras coisas, mas quando estou a falar de uma receita de bacalhau, eu estou a falar da Escola porque aquilo depois traz-me uma mais-valia para a relação e é muito importante, é o segredo, quem diga que não... eu acho... São as reuniões informais, hoje já acabamos o nosso coelho, quatro de nós “estávamos completamente malucas” porque estamos a fazer um coelho elétrico, para o dia da ciência... estou farta de dizer isto ao “chefe”, porque eu ando há anos a dizer que não pode ser assim, mas ele não me ouve... estas bolhas... depois cada um faz no seu próprio momento, eu faço num dia, os outros vão fazer noutra dia, eu não gosto disto assim, eu mudava isto tudo, mas ninguém me ouve... acho que... os diretores, comunicam um bocadinho “menos demais” com os professores, não é no mau sentido que estou a dizer isto, mas às vezes digo ao meu chefe, “mesmo que te massacrem” tens de estar na sala dos professores... (CD1).

Tabela 20

Categorização da Análise de Conteúdo – Bloco Temático 4 – Perceção dos atores sobre a colaboração

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Desenvolvimento da relação interpessoal	Compromisso com a Instituição/AE	Os docentes sentem-se cansados, confortáveis e funcionais	1 CATE + 1 CPAE +5 P1 + 2 CD2 + 3 CD1
		Necessidade de maior ligação entre o Diretor e os coordenadores de departamento/equipa de trabalho	6 CATE + 1 CPAE + 4 P1 +3 CD2 + 2 CD1
	Articulação com as famílias	Envolvimento das mães nas atividades da Escola	4 P1
		Formas de participação para trazer os pais à Escola	3 CATE + 2 CPAE + 4 P1 + 3 CD2
		Não valorização da Escola pelos alunos e famílias	1 CATE + 1 CD1
	Reconhecimento de capacidades relacionais	Forma como o professor entende ser o trabalho do coordenador de departamento	3 P1
		Forma como o professor coordenador assume o seu modo de trabalhar em equipa	2 CATE + 2 CPAE + 1 CD2 +5 CD1
		Preocupação do coordenador de departamento ou outro com fatores pessoais dos docentes, alunos e funcionários	3 CATE+ 1 CPAE+ 3 CD2 +3 CD1
		Propostas para a resolução de problemas	5 CATE + 1 CPAE + 1 CD2 + 1 CD1
	Contributo para a mudança	Participação efetiva dos professores nos debates dependente de fatores pessoais e contextuais	1 CATE + 3 CPAE + 3 P1 +5 CD2+ 4 CD1
		Valorização da opinião do professor pelo coordenador de departamento/equipa de trabalho	2 CATE +4 CPAE + 3 P1 +2 CD1
		Não valorização da opinião do professor pela Escola	1 CD2
		Os professores têm que ser ouvidos	CPAE + 1 P1+ 1 CD1
		Possibilidade de ultrapassar a resistência em aceitar as regras da Escola	1 CD2 +.4 CD1
		Articulação de atividades com outros departamentos	1 CATE +6 P1 + 5 CD2 + 5 CD1
		Partilha das ações de melhoria com os professores e com o Conselho Geral	1 CATE + 3 CPAE + 5 P1 + 1 CD2
	Sentimento de pertença ao grupo	Relevância das situações informais entre colegas	2 CATE + 2 CPAE + 2 P1 + 1 CD2 + 4 CD1
		Reconhecimento do perfil/capacidades de trabalho dos docentes do departamento/equipa de trabalho	1 CATE + 1 P1 + 2 CD2+ 5CD1
		Necessidade de vinculação dos professores ao agrupamento	2 CPAE + 2 CD2+1 CD1

Nós temos sempre muitas atividades e gostamos também de inovar. Nunca gostamos de fazer sempre a mesma coisa. E como também gostamos de inovar, acabamos sempre por ter muito trabalho, mas porque gostamos de o fazer... cansada, mas satisfeita (CD2).

Eu acho que é aquilo que nós fazemos e depois é uma sensação de missão e de conquista e satisfação quando algo corre bem e às vezes também de preocupação... Eu considero que eles recebem muito bem a nossa opinião, a nossa ligação direta ao "... (referia-se ao Diretor) e ele está sempre disponível para ouvir que é fundamental e por outro lado tudo o que nós propomos ou dizemos é pensado, é normalmente aceite. Por exemplo, mais autonomia para falarmos com os miúdos em vez de ser em espaços fechados, falarmos lá fora no bar, havia um grupo de alunos que não queriam ir às tutorias e gostavam de jardinagem e foi pedido e claro que sim eles podem cuidar do canteiro (CATE).

Quando foi da monitorização do PT eu identifiquei o que não estava de acordo com o planeado e reportei ao Diretor e aos diretores de turma. O Diretor também reportou aos diretores de turma. Depois foi dado tempo para que as situações fossem corrigidas... sobre o que sentem os professores, a sala de professores é um espetáculo... às vezes basta olhar para a pessoa, quando estamos a falar com ela para perceber que não está a ser fácil. Por desabafos, comentários e observações, que são feitas com pertinência (CPAE).

Este ano o que tenho sentido é uma grande sobrecarga de trabalho porque este ano foi um ano de muitas mudanças, foi o ano de implementação do plano de ação estratégica... mas no geral eu tenho a certeza que as pessoas estão satisfeitas, há sempre uma ou outra que pode reclamar mais um bocadinho...mas no final... este ano foi mesmo a população, a nível social... foi a própria população em si, o flagelo que temos sentido este ano, é a entrada e saída constantes de alunos... nós temos recebido casos a nível comportamental, casos muito duros, de miúdos que são convidados a sair de outras escolas e isso tem sido uma realidade que nos angustia muito (P1).

A recolha de dados permitiu identificar nas respostas das participantes a valorização de iniciativas que integram a participação das famílias e dos alunos como forma de estabelecer uma maior relação de proximidade entre estes e os professores.

Assim, os depoimentos são os seguintes:

aqui a nossa parte do gabinete do aluno para acompanhamento de alunos com problemas de comportamento, não está a funcionar ainda bem, porque parece-me que não temos horas para pôr professores no gabinete do aluno... é só esse o problema... Os pais não valorizam a Escola, os miúdos também não valorizam muito e leva algum tempo a perceberem (CD1).

Os projetos, como se podem articular com os encarregados de educação temos também essa preocupação, colaborar mas passar também essa imagem lá para fora, porque como temos esta comunidade, que em termos sociais tem alguns problemas, nós queremos que eles se envolvam com a escola, até porque ajudam o trabalho de todos. Se eles se envolverem no trabalho da escola também ajudam os próprios alunos... Daí uma das nossas propostas foi incluir os alunos nas reuniões onde se tinha de decidir temas, atividades, em que estivessem também os alunos, não só delegados de turma (CD2).

Os pais que não compareceram, contactei todos os diretores de turma e pedi-lhes que os convocassem para tomarem conhecimento do compromisso dos seus educandos. Este compromisso é um papel muito viajado... Esse documento foi aprovado agora na semana passada, em Conselho Geral, primeiro é o Diretor comigo, depois eu com a equipa (CATE).

Daí o próprio aluno em conjunto com o professor define um conjunto de atividades que deve levar a cabo em sala de aula num tempo letivo que é criado, naquilo a que nós chamamos de trabalho autónomo, para superar as dificuldades e que podemos recorrer ao colega que foi colocado na Escola no âmbito do plano de ação estratégica para dar esse apoio... uma medida que tem a ver com "Escola com pais"... o chamar os pais à Escola não só para aquelas situações de reuniões para tomar conhecimento da assiduidade, do comportamento e aproveitamento dos alunos mas para atividades que os pais possam de

alguma maneira interagir, ou porque vêm a uma sessão de uma disciplina, porque a sua formação académica ou a sua profissão lhe permite vir falar sobre um determinado assunto (CPAE).

Sim, esta é uma grande questão, por exemplo a participação dos pais, nós lá em cima não sentimos isto mas cá em baixo tem-se debatido muito de que forma é que os pais podem vir à Escola... e de que forma as colegas poderão aproveitar algumas das nossas práticas para ver se começam a mudar mentalidades... nós vamos pedir a colaboração dos pais porque nós temos mães com formação dentro da área da psicologia, sociologia, da animação... desde que a direção dê autorização para elas lá estarem... e por exemplo com o departamento de ciências os do 2.º ciclo de acordo com os conteúdos que estão a trabalhar em sala de aula, os alunos do 5.º ano prepararam um pedipaper sobre os animais e sobre a reciclagem que foram temas que eles trabalharam e que no 1.º ano também são trabalhados (P1).

Apesar de não terem sido identificados, na recolha de dados, procedimentos de condução de reunião de departamento ou de trabalho em equipa, reconhece-se a existência de um elevado esforço de promoção das capacidades relacionais na interação das coordenadoras com os professores e com outros membros da Escola. Seria espetável que resultante do trabalho em equipa emergissem metodologias de trabalho que contribuíssem para o desenvolvimento profissional e não apenas se ficassem pela partilha dos problemas. Infere-se que a existência de dúvidas e dificuldades de compreensão de conceitos relativos às medidas do PAE possa dificultar a apresentação de propostas claras para a resolução de problemas e a apropriação de informações fundamentais ao exercício profissional.

Os depoimentos são os seguintes:

Então é a coordenadora (sorriu), não é só a coordenadora, somos nós todos, o motor, tem de haver sempre um motor a puxar, este ano reconheço que não estou a puxar muito, que elas estão doidas com as atividades... Estou um bocadinho preocupada hoje por ter aquela professora a faltar, porque acho que lhe aconteceu qualquer coisa aqui na escola, já lhe vou telefonar para ver o que é... nós estamos aqui com um problema residual, a mim não me toca porque eu não tenho problemas disciplinares na minha sala de aula, mas eu já trabalho há

27 anos, mas tenho algumas professoras no departamento que estão com problemas disciplinares... é uma coisa que aflige todos os professores que têm esse problema... e acho que a partir do momento em que um Diretor conhece o que um departamento está a fazer, pode retirar sempre o mais importante disso para depois aplicar no resto da Escola... e eu tive de passar isso ao meu Diretor, sobre o que é que as pessoas do meu departamento acham, que deveria ser feito na escola (CD1).

Porque tem havido uma grande colaboração e uma grande partilha, de ideias de trabalho, de tentarmos fazer em conjunto, portanto eu acho que há um envolvimento grande com as colegas... Também há uma predisposição aberta ao trabalho que se desenvolve aqui... porque nós temos muitas solicitações... Temos que falar também sobre os problemas da turma e depois em conselho de ano as outras colegas vão ter de partilhar os assuntos da turma com ela, mas nas nossas reuniões de avaliação já temos isso... através do diálogo, de colocar os problemas, de os pôr cá para fora e tentarmos discuti-los. Mesmo que não estivéssemos de acordo mas têm de ser discutidos... temos de ponderar, aceitar ou não, o que é que será melhor... Até porque fazem-se reuniões em equipa e é aceite e nós temos que nos cingir, como foi o caso do carnaval, não estávamos muito de acordo com o tema do carnaval, mas... o que saiu dali tem de ser vinculativo (CD2).

Claro que coloco à discussão os assuntos, peço para ligarem diretamente aos pais, outras vezes ao diretor de turma, outras vezes (referia-se aos alunos) não aparecem na sala de aula e vamos à procura, pedimos desculpa ao colega, interrompemos e encontramos-los à saída da Escola... Há muito a ideia de se falar do que é que está mal mas é fundamental cultivarmos a teoria do bem, do bom. Os funcionários da Escola... são pessoas que, muitos deles estão cá desde de sempre, vai fazer vinte anos que estou aqui e os alunos já tiveram os irmãos e os tios que já passaram e são muitas vezes os funcionários que se vêm nos intervalos, vê-se uma série de miúdos agarrados ao pescoço de... uma funcionária... e eu às vezes olho e fico contente que isso aconteça. (CATE).

É tentar resolver da melhor maneira que se conseguir. Aqui na Escola não tenho problema em pedir ajuda e as pessoas ajudam... Há aqui algumas dificuldades em termos de conceito, o que determinada medida quer dizer na prática, enquanto implementada, e dos impactos que essa medida possa vir a ter... eu creio que a minha relação com eles acaba por ajudar, eu vejo uma grande diferença entre as reuniões do primeiro período e antes do final do segundo período... Relativamente aos assuntos que pretendemos ver melhorados das discussões sinto que resultam respostas claras... E agora no final deste ano vamos ter de pensar se é por aqui que queremos continuar ou se temos de mudar alguma coisa.... Temos dados que nos permitem tomar uma decisão (CPAE).

A “...” (referindo-se à coordenadora) desde logo assumiu uma postura de liderança partilhada e ela seria a representante de todo o departamento e que por isso iria sempre ter uma postura também de ouvinte em relação a nós... É um papel muito importante, porque é ela que leva todas as ideias do 1.º ciclo, tudo aquilo que nós defendemos, tudo o que acreditamos (P1).

O contributo para a mudança e o sentimento de pertença do grupo são uma condição necessária para o desenvolvimento profissional dos professores e da Escola. Apesar de os professores se manifestarem muito nas reuniões de trabalho formal e nos encontros informais, na opinião da CD1 o Diretor deveria ouvir mais os professores. Em algumas entrevistas revela-se a necessidade de criação de laços entre os professores e de vínculo à Escola para o desenvolvimento de formas de articulação de conhecimentos, fortalecimento das práticas profissionais e consequentes melhorias no funcionamento da Escola.

Os depoimentos são os seguintes:

Discutimos tudo, até porque elas são muito interventivas este ano... toda a gente tem uma opinião... só que isto às vezes, tanto dá para o trabalho quanto dá para a crítica, eu tenho de as ouvir... tens de tirar duas manhãs, ele nunca faz isso (referia-se ao Diretor), nunca faz nada do que eu lhe digo... porque depois não conhece os professores... teimosia de alguns professores, dificuldades em aceitarem regras da casa... fala-se muito desta coisa da articulação das disciplinas, dos

conteúdos, isso consegue-se, a nível das planificações... Primeiro toda a gente ali expõe tudo, mas é bom porque falam, não ficam caladas... mas primeiro tenho de deixar explicar o que acham, mas ao mesmo tempo é bom sinal que leram as informações do Conselho Pedagógico... Essas partilhas são informais na sala de professores, é na nossa mesa redonda... o que eu queria este ano era ficar com estas... no próximo ano não tinha outra vez este trabalho que foi de muitas horas (CD1).

Assuntos relacionados com os recreios, com os trabalhos de casa... Não podemos também aceitar todos (referia-se aos projetos) essencialmente se resume a isto e também tendo em conta o contexto da Escola, mas que melhorem e também deem alguma inovação... como fazemos também articulação com os outros ciclos, é uma forma de mostrarmos o nosso trabalho... Também tenho imensos projetos em mãos... estou no plano de melhorias do agrupamento... Esta relação forte é sempre fora do tempo letivo... Gosto de reunir sozinha com ela para lhe dar conhecimento do trabalho que vai ter fora das 25 horas. (CD2).

...nós somos uma equipa... Eu considero que eles recebem muito bem a nossa opinião (referia-se à direção)... Nós temos mesmo muita autonomia para... e como dizia o "...” (Diretor) vamos desburocratizar tudo isso... é integrar esses alunos, nos clubes ou naquilo que eles gostam. Temos liberdade para isso e isso é bom... Isso tentamos fazer sempre, também uma boa cooperação entre os membros da equipa. Uma coisa que é pedida aos professores é que não nos fiquemos centrados na nossa relação aluno, tutorando e nós, mas também diretores de turma e coordenadores dos Cursos de Educação e Formação (CEF)...(CATE).

Às vezes lemos a mesma coisa, mas cada um de nós tem uma interpretação diferente. Isso é a parte mais interessante... é preciso ter muito cuidado porque nem todos entendemos as coisas da mesma maneira. E aquilo que para mim parece ser óbvio pode ser completamente interpretado de outra maneira e causa logo... ruído?... Acho que isto é um indicador de que as pessoas participam e que

aceitam.... Sobre colocar à discussão os assuntos, eu pessoalmente não consigo trabalhar de outra maneira. Se eu tenho dúvidas em relação a alguma coisa, eu vou tentar saber qual a opinião das outras pessoas... E isso só é possível se falar com as outras pessoas, nos vários grupos de que faço parte... Para que o meu trabalho com a turma resulte, e que pode não resultar com outra, tem por trás um trabalho com aquele grupo e depois decidimos, cada professor tem a sua oportunidade de adequar à turma em concreto, aquilo que eu chamo deliberação pedagógica... tento ser o tão aberto quanto possível para que possa de facto ajudar, não é que eu seja uma iluminada... tento ser o mais acessível possível... porque para as pessoas estarem envolvidas têm de ser ouvidas... em concreto o que cada um na sua área de atuação deveria fazer... é que deveriam surgir essas evidências, saber em concreto onde iríamos recolher dados para confirmar se aquilo que estava estipulado no PAE estava de facto a ser realizado (CPAE).

A nossa opinião, tanto a minha como a das minhas colegas, é sempre valorizada porque todos os temas são discutidos em departamento... é ela que defende a nossa imagem e também leva as nossas ideias a pedagógico, é a nossa voz... o “...” (referia-se ao Diretor) dá-nos a liberdade de nós selecionarmos as atividades mais importantes... Nós a nível da organização escolar, passa muito pelos documentos... não temos muito essa política, pois é nunca tinha pensado nisso... não temos por hábito fazer chegar (referia-se às sugestões de mudança) só nos relatórios... também partilhamos essas metodologias, sempre a pensar na melhoria dos resultados dos nossos alunos... ela (referia-se à coordenadora de departamento), sempre que é colocado um colega novo, marca sempre uma reunião informal com todos nós e depois explica o funcionamento da escola (P1).

Apresentamos em síntese algumas considerações sobre o desenvolvimento da relação interpessoal nos departamentos/equipas de trabalho:

O sentido de pertença e de equipa foi sendo afirmado pelas participantes à medida que exteriorizavam o seu envolvimento nas suas práticas profissionais. Quase

se poderia assumir a presença de uma cultura de Escola pelo sentimento de entrega das participantes às suas responsabilidades, aos colegas, aos pais, aos funcionários e aos alunos. As diferentes expressões de liderança são perceptíveis nas práticas de trabalho, umas mais ou menos subjetivas e outras de natureza mais ou menos ambíguas por se tratar, segundo Costa e Castanheira (2015), “de um líder que dissemina o seu poder numa organização complexa, em permanente mudança, para uma efetiva persecução dos objetivos da Escola” (p. 27).

No entanto, continua a sentir-se que uma prática sistematizada de metodologias de trabalho pode acontecer, mais a nível do primeiro ciclo, talvez pela configuração do currículo e por a titularidade das áreas curriculares serem lecionadas por um único professor, o que não acontece nos outros ciclos de ensino. Induziu-se que a implementação do PAE e o trabalho em equipa tenham contribuído para uma maior partilha de metodologias entre professores dos outros ciclos de ensino.

Reconheceu-se nas participantes a disponibilidade, a entrega e a responsabilidade para interagir com os seus pares no seio da sua atividade pedagógica e para conduzir o processo ensino aprendizagem de uma forma participada por todos os professores que integram cada equipa de trabalho. Seria espetável que a discussão e a reflexão sobre o processo da atividade pedagógica estivessem sempre presentes na agenda dos professores para que se compreenda que são necessárias “teorias de liderança que reconheçam a capacidade que os pais, os professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm de sacrificar as suas necessidades em nome de causas que acreditem” (Sergiovanni, 2004, p. 37). Não se pode deixar de olhar para as dificuldades dos alunos numa cultura de Escola colaborativa pois, segundo Fullan e Hargreaves (1991), a aprendizagem tem de ser enriquecida com as ideias dos professores. A planificação da atividade não pode surgir separada da ação pedagógica e para isso é necessário que essa ação seja orientada e acompanhada pelos coordenadores.

Neste estudo de caso, focado nas lideranças intermédias, foi possível conhecer a visão da P1, sem cargos, sobre a forma como a sua coordenadora exerce uma “liderança partilhada” no apoio ao desenvolvimento profissional da sua equipa. Pol et al. (2009) referem que o trabalho dos coordenadores das equipas de trabalho deve centrar-se num “processo criativo de treino e transferência de confiança e motivação” (p. 65) para com os seus pares, tendo em vista um propósito comum de todos os membros que a constituem. Da importância demonstrada à relação de proximidade

entre as coordenadoras e os professores da sua equipa inferimos a necessidade de se proporcionarem condições de trabalho propícias ao acompanhamento em profundidade dos processos de supervisão e de reflexão. Também segundo Costa et al. (2013) , é necessário que os coordenadores façam compreender aos membros das equipas de trabalho os processos de decisão subjacentes à determinação dos objetivos a alcançar que se encontram no coração da gestão educacional (p. 20) para que estejam recetivos a novas sugestões emergentes da abordagem partilhada.

Refere Barzanò (2009) que “a melhoria da escola, para ser bem-sucedida, depende da definição e sustentação de uma cultura de investigação e reflexão, do planeamento coletivo, do desenvolvimento profissional, de uma elevada participação dos parceiros mais próximos e de estratégias de coordenação eficazes” (p. 61).

3.5 Observação das Reuniões de Departamentos Curriculares

Incluiu-se na recolha de dados complementares às entrevistas a observação de duas reuniões de departamento das participantes CD1 e CD2. Assim, privilegiou-se a observação da forma de condução das reuniões pelas respetivas coordenadoras e a forma de promover o trabalho colaborativo entre os professores. Este objetivo não foi totalmente alcançado uma vez que as reuniões se realizaram no mês de julho, num momento do ano em que os assuntos foram apresentados pelas coordenadoras de forma muito expositiva, como transmissão das informações do Conselho Pedagógico, solicitação de relatórios ou informações sobre prazos de entrega de documentos de preparação do ano letivo seguinte.

Foi perceptível que o AE estava a viver mudanças em termos curriculares na sequência das alterações introduzidas pelos novos Decretos-Lei 54 e 55 de 2018. Assim, coube às coordenadoras envolver os professores nas decisões que a Escola iria tomar para o ano seguinte. Dos diferentes assuntos tratados nas reuniões, conforme grelhas de observação do Anexo D, a investigadora focou-se mais na observação dos debates entre os professores sobre as possibilidades que o AE teria para implementar a flexibilidade curricular. Registou algumas notas das observações das reuniões, do que ouviu e observou: inquietações dos professores face às novidades que se impunham para o ano seguinte, confusões de discurso, discórdia e consenso em situações pontuais. Relativamente à condução das reuniões, nenhuma coordenadora seguiu a ordem de trabalho da reunião. Inferiu-se que as coordenadoras

se centraram mais nos assuntos que mereciam uma atenção especial para que se cumprissem os prazos de entrega dos documentos junto do Diretor, da coordenadora do PAE ou do Conselho Pedagógico. No decorrer das reuniões, verificou-se que os assuntos mais polémicos eram os que traziam novidade e que causavam mais inquietação e discussão por parte dos professores. Mesmo não tendo sido possível aferir um modelo de condução de reuniões, as duas coordenadoras demonstraram sempre um espírito colaborativo para ajudar os colegas nas demais tarefas a realizar supostamente em equipa: “Se não estiverem à-vontade, eu ajudo” (CD1).

Anotaram-se ainda algumas reações da parte dos professores face a novas orientações:

- “não fizeram nada a mais do que lhe foi pedido, por isso não há nada a destacar”, professora que se referia ao prémio de competências a atribuir aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos (DCCExp).
- “nessa altura perdemos 45 minutos em cada aula...”; e todas as professoras começaram a interagir, em discussão (DCCExp).
- “O que é que a psicóloga está lá a fazer?” Referia-se à participação da psicóloga em projetos dos alunos da turma (DCCExp).
- “Não concordo com o projeto de filosofia para crianças pois dizem que é flexível mas depois “impõem coisas na tua turma” (DC do 1.º ciclo).
- “honestamente, para mim, se já têm um programa pré-definido, eu não concordo que nos tenhamos de sujeitar a esse programa” (DC do 1.º ciclo)

Das observações e dos registos apresentados ficou a perceção que existe uma fraca discussão sobre os temas nas reuniões de departamento e que os professores não tinham muita margem para fazer valer a sua opinião, uma vez que cada coordenadora já levava os assuntos pré-decididos do Conselho Pedagógico.

Em síntese, para se falar de trabalho em equipa é necessária a discussão entre professores, a partilha de ideias e a reflexão que conduz a um consenso do resultado e não à afirmação de que “certamente vamos encontrar consenso no início do ano seguinte, vale mais menos e melhor” (CD2). Como referem Fullan e Hargreaves (1991) “as culturas colaborativas exigem um acordo global sobre os valores educativos (p. 89). O que é preciso é criar essa oportunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído o processo de investigação focado no trabalho em equipa promovido pelas estruturas de coordenação, espera-se que a reflexão seguinte sobre os resultados fomente o interesse para o alargamento a outros estudos que reforcem a necessidade de os líderes organizacionais compreenderem a importância que tem, para a melhoria da Escola, a preparação das lideranças intermédias.

O tempo despendido na investigação e o tempo de reflexão permitiu uma vivência única e a aproximação a uma realidade diferente do contexto profissional da investigadora. Desencadeou-se assim um novo olhar sobre a atividade pedagógica na Escola e a importância das equipas de professores demonstrada nos encontros, nas visões partilhadas, nas emoções sentidas e nos desafios que cada um pode explorar para trabalhar com os seus alunos o sucesso alcançar.

4.1 Reflexão sobre os Resultados em Função dos Objetivos do Estudo

Apesar de se falar muito em colaboração e em trabalho colaborativo, durante a construção e análise deste estudo encontrou-se sempre dificuldade em definir a forma como as estruturas de coordenação educativa implementam a sua ação para responder aos objetivos da Instituição no contexto do AE e ao desenvolvimento profissional dos professores da sua equipa de trabalho.

A resposta a cada objetivo orientou-se a partir da identificação das seguintes dimensões:

- i) Os processos de colaboração para conhecer as representações dos atores das estruturas educativas sobre os processos de liderança;
- ii) As condições de trabalho dos coordenadores para conhecer as condições estruturais de diferentes equipas de coordenação educativa no contexto do AE;
- iii) As atividades que se desenvolvem nas equipas de trabalho para conhecer a organização de equipas de coordenação educativa no Agrupamento de Escolas;

- iv) O papel da coordenação para conhecer as perspetivas dos coordenadores de diferentes equipas de coordenação educativa sobre as suas funções, no AE;
- v) O trabalho em equipa para caracterizar os processos e práticas de trabalho nestas equipas de coordenação educativa.

Em relação ao primeiro objetivo, “Conhecer as representações dos atores das estruturas educativas sobre liderança”, os resultados permitiram aferir que o trabalho de coordenação se constitui como fundamental para promover o trabalho em equipa. Verificou-se a importância de apoiar os professores das equipas através da demonstração de disponibilidade para os ouvir e ajudar na realização de tarefas como a diagnose, as planificações e a preparação e supervisão das atividades. As reuniões de trabalho e os encontros informais parecem propiciar a reflexão sobre os assuntos, a análise dos problemas da Escola e a comunicação ao órgão de Direção e/ou Conselho Pedagógico das discordâncias, preocupações ou sugestões dos professores da sua equipa de trabalho. Do ponto de vista do trabalho colaborativo, este tipo de coordenação de atividades poderá ser considerado, segundo Hargreaves (1998), “de natureza limitada ou restrita” se a maior parte dos trabalhos realizados em equipa forem de caráter burocrático. Por exemplo, quando os professores se centram “em atividades mais seguras, como a partilha de recursos, materiais e ideias...” (p. 219).

Percecionou-se que, resultante da capacidade de influenciar apresentada pelo coordenador, pode alcançar-se o trabalho esperado, como afirma uma das docentes: “e como também gostamos de inovar, acabamos sempre por ter muito trabalho, mas porque gostamos de o fazer... Cansada, mas satisfeita (CD2)”. Segundo Costa e Figueiredo (2013), “o reconhecimento da influência da liderança no desempenho docente e discente conduz à necessidade de compreender este tipo de práticas nos diversos sistemas educativos” (p. 184) e o treino de competências de liderança por parte do coordenador pode ser gerador de segurança e de capacidade para conduzir ao empoderamento dos professores em contexto de trabalho em equipa.

Em relação ao segundo objetivo, “conhecer as condições estruturais de diferentes equipas de coordenação educativa no contexto do AE”, os resultados permitiram identificar que estas se organizam de diferentes formas. Os DCCExp. e DC do 1.º ciclo apresentam um regimento que especifica as competências de cada departamento e a dos seus coordenadores de acordo com o RIA. As suas funções são responder às orientações vindas do Conselho Pedagógico que dizem respeito às

decisões curriculares, às atividades do PAA e aos resultados escolares. As equipas das CATE e CPAE surgem na sequência das medidas enunciadas no PEA e do PAE do AE e podem considerar-se como “estruturas informais” ou ocultas, pois ocupam, de igual modo, um lugar relativo às orientações e ao desenvolvimento do plano de ação organizacional, mesmo não estando identificadas no RIA do AE. Os coordenadores e os membros que integram estas equipas são designados pelo Diretor e desenvolvem um processo de acompanhamento dos alunos com insucesso escolar e a monitorização das estratégias usadas pelos professores para a melhoria dos resultados escolares, respetivamente.

O número de elementos de cada equipa é variável e as condições de trabalho no AE são fracas, como refere uma das docentes: “Já estão habituadas a não ter espaço para trabalhar e ficar satisfeitas com a possibilidade de existir uma sala disponível destinada à tutoria, naquele dia e àquela hora (CATE)”. Segundo Hargreaves (1998), é necessário que as ações sejam reguladas administrativamente para que os trabalhos sejam orientados para a implementação de forma a tornar previsível a consecução da tarefa no tempo e no espaço“ (p. 220).

A não existência de um espaço próprio e de um plano de ação de cada equipa, orientador no tempo e no espaço das suas atividades, pode ser um constrangimento ao desenvolvimento das potencialidades de trabalho de cada equipa. Recorde-se a associação que Vilas-Boas (2012) faz a uma cultura de colaboração dizendo que esta se sente “numa Escola que procura ser o espaço onde o professor não valoriza apenas as técnicas de ensino e aprendizagem, antes promove, na comunidade e junto dos seus alunos, momentos pedagógicos a partir de experiências de vida” (p. 10).

Não é possível dissociar o papel dos coordenadores da sua missão de acolher e integrar os membros da sua equipa conduzindo-os ao lugar-comum que é a sala de aula dentro da Escola. Assim, relativamente ao terceiro objetivo, “conhecer a organização de equipas de coordenação educativa no Agrupamento de Escolas”, os resultados do estudo permitem identificar as atividades coordenadas pelas participantes CD1, CD2, CATE e CPAE, centrando-se nos seguintes aspetos: apoio profissional, supervisão e autoavaliação. Os dados recolhidos revelam um grande envolvimento das participantes no estudo na atividade de coordenação de equipas de trabalho com professores para responderem às demais tarefas solicitadas pelo Diretor e pelo Conselho Pedagógico do AE: supervisão de documentos; supervisão de alunos; supervisão em sala de aula; verificação de planificações; implementação de novas

metodologias em sala de aula; análise de legislação; discussão de currículos; gestão de turmas; comportamentos dos alunos; balanços e reflexões.

Os resultados revelaram ainda que o exercício das imensas tarefas atribuídas aos professores poderá resultar em depoimentos como o da CPAE: “Sobre o que sentem os professores, a sala de professores é um espetáculo... às vezes basta olhar para a pessoa, quando estamos a falar com ela, para perceber que não está a ser fácil”. As competências para o desenvolvimento de coordenação não podem limitar-se a competências técnicas, mas é necessário que os coordenadores definam com os seus superiores hierárquicos planos de ação exequíveis no tempo e no espaço profissional dos professores.

Os dados recolhidos não permitiram identificar um plano de trabalho de cada coordenador relativamente às atividades de coordenação mas corrobora-se a opinião de Lima (2008) acerca da possibilidade de existirem na Escola “planos de orientação para a ação organizacional” (p. 50) sem que estes sejam os específicos destas equipas de trabalho. A existirem planos de ação de cada equipa estes devem constituir-se como fundamentais à gestão da atividade dos professores, garantindo a sua exequibilidade, como refere uma das docentes: “se uma professora acha que se tem de trabalhar a escrita e o contar a história, é preciso que se possa trabalhar as necessidades efetivas dos alunos”. O papel da coordenação revela-se assim fundamental às tomadas de decisão no trabalho em equipa, pois emerge das práticas pedagógicas dos professores a necessidade de uma reflexão efetiva sobre os processos que conduzem aos resultados de sucesso e insucesso escolares e “não, apenas, como meros *outputs* quantificáveis em indicadores estatísticos” (Barbeitos, 2014, p. 2).

Relativamente ao quarto objetivo, “conhecer as perspetivas dos coordenadores de diferentes equipas de coordenação educativa sobre as suas funções”, infere-se da perspetiva das coordenadoras participantes que apresentam expectativas muito elevadas em relação às suas capacidades de desempenho e, provavelmente por este motivo, não delegam totalmente algumas das responsabilidades que poderiam libertar do seu trabalho de coordenação: envolver os membros da sua equipa na realização de tarefas de apoio à construção e supervisão das planificações ou no “*preenchimento de grelhas*”, para focarem o seu trabalho nas práticas de supervisão em sala de aula e em trabalho direto com os alunos, como refere uma das docentes: “... eu delego tudo, mas sempre com a minha supervisão” (CD1). Assim, não se verificou uma efetiva

delegação de competências e de responsabilidades das coordenadoras nos membros das suas equipas. No entanto, a delegação de competências é entendida por Costa e Castanheira (2015) como necessária a um planeamento de práticas de orientação das equipas e desenvolve-se através de uma liderança distribuída. Uma gestão adequada de tarefas orientadas através de um processo de influência e não de autoridade potencia a eficiência de um trabalho que “implica coordenação, quer implícita, quer explícita para o planeamento e organização do tempo e dos recursos” (p. 30). A assunção da responsabilidade profissional por cada membro da equipa de trabalho sobre a tarefa facilita a capacidade de dar resposta ao desafio proposto e de estabelecer a articulação com os objetivos Institucionais.

Por fim, no que concerne ao objetivo de “caracterização de processos e práticas de trabalho nestas equipas de coordenação educativa”, os dados permitem identificar diferentes tipos de coordenação e de realização de trabalho em equipa. Na perspetiva da P1 a sua coordenadora, CD2, exerce uma liderança partilhada: “desde logo assumiu uma postura de liderança partilhada e ela seria a representante de todo o departamento e que por isso iria sempre ter uma postura também de ouvinte em relação a nós...”. Apesar dos depoimentos revelarem a existência de trabalho colaborativo e a presença de momentos de discussão dos assuntos, receia-se que as práticas desenvolvidas entre os atores educativos induzam formas de colegialidade artificial. Não foi possível aferir nos resultados da realização das reuniões de trabalho em equipa se existe uma efetiva reflexividade sobre os processos pedagógicos e se, na sua inexistência, este facto é devidamente comunicado superiormente para que sejam definidas medidas que atendam à necessidade de proporcionar na Escola uma eficiente gestão dos recursos, do tempo, e dos espaços comuns para o exercício de responsabilidades partilhadas. O sucesso de uma organização escolar, segundo Barzanò (2009), “depende da definição e sustentação de uma cultura de investigação e reflexão, do planeamento coletivo, do desenvolvimento profissional, de uma elevada participação dos parceiros mais próximos e de estratégias de coordenação eficazes” (p. 61).

4.2 Reflexão sobre a Reestruturação da Escola

A Escola não é esquecida e sendo um quadro em permanente transmutação reage às pressões sociais e políticas, às orientações e às convicções a que os seus atores não são indiferentes.

A identidade da Escola não pode ser reconhecida como o resultado da aplicação de uma receita cujos ingredientes (orientações dos sistemas políticos, sistemas de gestão de controlo e concorrência do mercado) justificam os interesses de quem a serve, mas tem de ir mais longe na sua forma de servir e de ver o mundo. Desta visão integradora emerge uma cultura que nasce de dentro da Escola, mas que interage com a diferença e a individualidade onde os valores éticos e humanos são o capital seguro para a sustentabilidade de uma aprendizagem contínua.

Liderar e trabalhar em equipa apresentam significados aparentemente opostos mas complementares, no sentido em que quando interligados podem gerar mudança e construir uma Cultura de Escola: um caminho que não tem uma única direção mas que cruza olhares, experiências e sabedoria que não se encerram em cada professor mas que se multiplicam no pulsar de cada criança e jovem que um dia compreenderá a importância que a aprendizagem tem na sua vida.

Este estudo permitiu compreender que a liderança e o trabalho em equipa oferecem novos caminhos para a vivência na Escola e que a partilha e a reflexão geram valor acrescentado para a mudança. Outras perspetivas seriam necessárias para se focar a aprendizagem e o crescimento mútuo entre professores.

Registou-se a oportunidade deste estudo merecer a total receptividade do Diretor do AE em análise ao autorizar a colaboração das participantes nas respostas às entrevistas. Revelou-se, de igual modo, o importante empenho e disponibilidade das participantes no testemunho sobre como se desenvolvem as práticas de trabalho no AE em estudo e a possibilidade de observação das suas reuniões de departamento curricular. Afirma-se, deste modo, um sinal de entrega das participantes à sua causa profissional e ao reconhecimento do seu contributo para este estudo e para a sua Escola.

A Escola é o lugar onde todos os atores têm a responsabilidade de contribuir com o seu saber, que se estende à sala de aula e que se amplia pela interação da experiência que se desenvolve através de uma Cultura Colaborativa. Ficou a

convicção que neste AE existe consciência e predisposição para a prática de trabalho colaborativo, mas que é preciso continuar a trilhar caminhos.

A metodologia do estudo constituiu-se como um desafio da investigadora na procura incessante em encontrar o contributo do trabalho em equipa para o desenvolvimento profissional dos professores e para a conseqüente melhoria do processo de preparação das práticas de trabalho em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontam para a existência em simultâneo de um trabalho potenciador do desenvolvimento profissional e de um tempo consumido em discussões que não deram visibilidade ao valor acrescentado do desenvolvimento de práticas colaborativas nas equipas de trabalho em estudo. Poder-se-á inferir que as lideranças constituem um benefício na assunção de uma responsabilidade partilhada e na exequibilidade do trabalho em equipa no AE.

A pertinência deste estudo evidencia-se em duas dimensões: o trabalho colaborativo de diferentes equipas de trabalho e o papel das lideranças no desenvolvimento de uma Cultura Escolar. Infere-se das observações das reuniões de departamento que da coordenação dos departamentos curriculares emerge um trabalho de natureza mais burocrática que pode ser um obstáculo ao desenvolvimento de outras práticas ao serviço da aprendizagem dos alunos, como a preparação de atividades conjuntas de aplicação e de reflexão. Nas EATE e EPAE sobressaem outro tipo de ações com foco na resolução de problemas que, pela sua natureza, evidenciam uma relação mais estreita de proximidade com os alunos e com os professores.

A ambigüidade do sistema a que a profissão docente está sujeita deixa transbordar uma multiplicidade de tarefas associadas aos cargos de coordenação que o professor, enquanto coordenador, exerce cumulativamente à lecionação (apoio, orientação, planeamento, supervisão, avaliação e monitorização). Este aspeto não evita um olhar atento sobre o fator de dispersão que limita o papel interventivo da liderança. Acresce a este facto as intermitentes situações que o professor tem de assumir no seu papel de líder, na presença da sua turma e da sua equipa, ou de liderado, no Conselho Pedagógico, no departamento e pelo Diretor.

O PEA e o PAE destacam o trabalho colaborativo como uma oportunidade de melhoria da Escola e os resultados mostraram que as potenciais formas de trabalho colaborativo de apoio às práticas pedagógicas, como a preparação de atividades conjuntas e o desenvolvimento de laboratórios de aprendizagem, promovem boas

relações entre os professores e contribuem para uma maior receptividade ao trabalho em equipa.

Apesar de a recolha de dados de observação não ter sido suficiente para uma análise objetiva sobre como se desenvolve o trabalho colaborativo, emerge a necessidade de ir mais longe, de romper com a hierarquia e de dar voz a uma cooperação que possibilite maior discussão dos problemas sentidos na Escola.

Das observações às reuniões de departamento não foi possível identificar uma resposta partilhada e comprometida entre os membros das equipas de trabalho face aos assuntos apresentados. Esta situação poderá associar-se à falta de autonomia do coordenador de departamento e à sua permanente luta em acompanhar os processos de transformação da Escola que derivam das sucessivas mudanças no sistema educativo e que comprometem um trabalho continuado e refletido sobre as práticas instituídas.

Reconheceram-se as expressões de insatisfação pela falta de reconhecimento das ideias ou sugestões dos professores na condução das deliberações do órgão de gestão ou do Conselho Pedagógico, podendo inferir-se que este fator conduz à desmobilização da participação e dos comprometimentos perante os objetivos institucionais do AE. O foco no assunto, o tempo dedicado ao debate mais reflexivo e o envolvimento através de auscultação e partilha de problemas entre pares pode tornar-se valor acrescentado para a prática profissional dos professores.

Revelou-se privilegiado o relacionamento entre o Diretor e as participantes pelo desenvolvimento de sinergias que se constituem fundamentais a uma relação de confiança e de responsabilidade que deve ser extensível a todos os professores do AE. Assim, emerge deste estudo a necessidade de se aprofundar a visão do Diretor sobre o trabalho colaborativo, que orientações são dadas às estruturas de liderança intermédia para o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e como fazer com que dos encontros formais e informais resultem práticas de trabalho em equipa que melhor orientem o processo de aprendizagem dos alunos. Cabe a este estudo alertar para que o trabalho colaborativo não surja de forma imposta através dos instrumentos de regulação de controlo mas que a sua presença se revele ao ritmo das necessidades de trabalhar entre pares e em equipa, tendo em conta as condições de trabalho, o tempo para a realização das tarefas e o bem-estar da comunidade.

Apesar da existência de formação no AE, infere-se que esta pode não se adequar à realidade do trabalho diário a que os coordenadores estão sujeitos pela

multiplicidade de funções associadas ao cargo, que resultam da sua experiência e não da sua vontade. O estudo demonstra a importância de proporcionar formação dirigida às estruturas de coordenação educativa do AE de modo a que a mesma tenha implicações nas práticas profissionais dos professores. O estudo evidencia que a capacidade de liderança das equipas de trabalho nas escolas resulta uma melhor preparação do processo de ensino e de aprendizagem. Esta prática de trabalho implica uma liderança distribuída através da delegação de competências e de responsabilidades nos coordenadores das estruturas de liderança intermédia para que, em conjunto com o Diretor, encontrem uma resposta adequada à realidade da sua comunidade. Ao serem criadas oportunidades de aprendizagem conjunta e de reflexão, as tomadas de decisão resultam de um consenso ou da vontade das maiorias expressas numa Cultura de Trabalho Colaborativo na Escola em que todos acreditam que o que nela acontece é o que é preciso para os seus alunos.

Emerge ainda a necessidade de outros estudos de investigação mista, de natureza qualitativa e quantitativa, poderem desenvolver formas de análise do trabalho em equipa e do papel de orientação das equipas que reforcem os seus contributos para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem inseridos numa Cultura de Escola que possibilite uma liderança partilhada onde as decisões do órgão de gestão sejam consensuais na Comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M., Machado, E. A., & Lobo, C. C. (2014). *Colaboração docente em contexto educativo angolano*. (Universidade Portucalense Infante D. Henrique) Obtido em 22 de janeiro de 2018, de Repositório da Universidade Portucalense: <http://hdl.handle.net/11328/904>
- Afonso, N. (2014). Políticas de governação e liderança das escolas. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Coordenação, Supervisão e Liderança*. Porto: Universidade Católica do Porto.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). A supervisão no processo de formação contínua. Em *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 129-149). Coimbra: Almedina.
- Antunes, R., & Silva, A. P. (Maio de 2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 73-97. Lisboa.
- Arnaud, A.-J., & Simoulin, V. (2011). Gouvernance territoriale. Em R. P. al., *Dictionnaire des politiques territoriales* (pp. 265-271). Paris: Presses de Sciences PO.
- Baptista, I., & Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, 43-58. Lisboa.
- Barbeitos, E. F. (junho de 2014). Cisnes Negros - Representações de sucesso e processos de autoatribuição causal em imigrantes. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2008). *Parecer sobre o projeto Decreto-Lei 771/2007-ME*. Obtido de <https://docplayer.com.br/6277009-Joao-barroso-parecer-projecto-de-decreto-lei-771-2007-me.html>.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, pp. 13-23.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bush, T. (2001). *Theories of Educational Management* (2nd ed.). London, 144 Liverpool Road: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Carta Ética. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica*. (I. Batista, Compilador) Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: ASA Editores, .
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 13-44. Brasil.
- Costa, J. A., & Figueiredo, S. (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 183-202. Rio de Janeiro, Brasil.
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educação*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Coutinho, C. P. (abril de 2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 221-243. Universidade do Minho.
- Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública*. Colibri.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Lima, & J. Pacheco, *Fazer Investigação* (pp. 106-125). Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Ed.
- Estrela, M. T. (2010). *A Profissão Docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Friedberg, E. (1993). O Poder e a Regra. ISBN-972-8245-02-5, 61-72. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Heuseler, D., & Leite, G. (s.d.). *A evolução do conceito de liderança*. Obtido em 3 de dezembro de 2018, de Academia: http://www.academia.edu/1094325/A_evolucao_do_conceito_de_lideranca
- Hipólito, J. (2012). A Contratualização da Autonomia das Escolas: a regulação da acção pública em educação. *Tese de Doutoramento*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Ketela, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. (F. M. Leão, Ed.) Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2005). Ética na investigação. Em *Fazer Investigação* (pp. 127-129). Porto Editora.
- Lima, L. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (2006). Prefácio. Em *Compreender a Escola, Perspetivas de Análise Organizacional* (pp. 7-23). Porto: Asa.
- Lima, L. (2008). *A Escola como Organização Educativa*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (julho de 2018). Lei de Bases do Sistema educativo(1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação, 31*, 75-91. Portugal: Universidade do Minho.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (dezembro de 2006). A administração da educação e autonomia das escolas. *A Educação em Portugal 1986-2006*, pp. 2-51.
- Lopes, A., Cavalcante, M. A., Oliveira, D. A., & Hipólito, Á. M. (janeiro de 2014). Trabalho docente e formação, políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. *Centro de Investigação e Intervenção Educativas-CIEE*, 347-358. Lisboa: Gradiva – Publicações S.A.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. (M. d. Moderna, Ed.) Lisboa: Edições tinta-da-china.
- Pacheco, I. (2015). Avaliação do comportamento colaborativo. *Dissertação de Mestrado*, (p. 71). Coimbra.
- Pinto, M. P. (2008). Cultura Organizacional: um contributo para a cultura da escola. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Portucalense.
- Platão. (ed.2001). *A República de Platão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2009). Em busca do conceito de cultura escolar. *Revista Lusófona da Educação*, 63-79. (G. Lopes, Trad.) Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoud, V. L. (1994). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, I. (2013). Educação Sociedade e Culturas. *Governança e Regulação da Educação*, pp. 101-118.
- Ribeiro, H. (2008). Departamentos Curriculares como Comunidades de Prática: lógicas de ação organizacional. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Ribeiro, M. F. (2012). Supervisão entre pares: contributos para a melhoria das práticas de ensino. *Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Portucalense.

- Roldão, M. C. (2005). Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção-desconstrução epistemológica. 1-25. Castelo Branco: SPCE, VIII Congresso.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (setembro de 2009). Conhecimento profissional dos professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. (J. Jardimino, Ed.) Minas Gerais, Brasil.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Simões, M. F. (2013). A Importância do Trabalho Colaborativo das Estruturas de Gestão no Desenvolvimento da Escola. *Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Portucalense.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morat.
- Teles, C. A. (2009). Percursos de Lideranças nas Escolas: entre desafios e limitações. *Dissertação de Mestrado*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Verdasca, J. (2016). *Programa Nacional de Promoção para o Sucesso Escolar*. Obtido de file:///C:/Users/tccar/Desktop/2018-2019/ESELx/apoio%20à%20dissertação/pesquisa/legislação/PNPSE_Linhas%20gerais%20de%20enquadramento.pdf.
- Vilas Boas, M. C. (novembro de 2013). Relações Interpessoais e Trabalho Colaborativo. *Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Católica de Lisboa.
- Vilas-Boas, N. (dezembro de 2012). O Coordenador de Departamento Curricular: modelo de liderança e atuação política. *Dissertação de Mestrado*. (I. P. Bragança, Ed.)

Legislação Consultada

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Reforma de Veiga Simão

Decreto-Lei n.º 769-A/76 - Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento, Série I de 23 de outubro (Regulamentação da gestão das Escolas)

Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro (Lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei n.º 172/91 - Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 10 de maio (Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar)

Lei 115/97 - Diário da República Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 19 de Setembro (alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei n.º 115-A/98 - Diário da República — I Série - A Nº 102 — 4 de Maio de 1998 (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos)

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho Diário da República n.º 168/1999, Série I-B de 21 de Julho

de 1999-07-21

Lei n.º 49/2005 - Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 30 de agosto (segunda alteração à lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República n.º 79/2008, Série I de 22 de abril (Regime de autonomia das Escolas)

Decreto-Lei n.º 41/2012 - Diário da República n.º 37/2012, Série I de 21 de fevereiro (11.ª alteração ao estatuto da carreira docente)

Decreto-Lei n.º 137/2012 - Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2 de julho (alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008 e aprovação do Regime de autonomia das Escolas)

Decreto-Lei n.º 54/2018 - Diário da República n.º 129/2018, Série I de 06 de Julho (Regime jurídico de educação inclusiva)

Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho (currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens)

Despacho n.º 9726/2018 - Diário da República n.º 200/2018, Série II de 17 de Outubro (Cria uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do

Despacho n.º 6478/2017 - Diário da República n.º 143/2017, Série II de 26 de julho (Homologa o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória)

Despacho normativo n.º 10-A/2015 - Diário da República n.º 118/2015, 1º Suplemento, Série II de 19 de Junho (Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo)

Despacho normativo n.º 4/2016 - Diário da República n.º 114/2016, 1º Suplemento, Série II de 16 de Junho (O apoio tutorial específico a alunos com um historial de retenção como medida central de modo a encontrar respostas adequadas às suas dificuldades específicas)

Resolução de Conselho de Ministros n.º 23 - Diário da República n.º 70/2016, Série I de 11 de abril de 2016 (Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar)

Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho (currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens)

Despacho n.º 9726/2018 - Diário da República n.º 200/2018, Série II de 17 de Outubro (Cria uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Despacho n.º 6478/2017 - Diário da República n.º 143/2017, Série II de 26 de julho (Homologa o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória)

Despacho normativo n.º 10-A/2015 - Diário da República n.º 118/2015, 1º Suplemento, Série II de 19 de Junho (Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo)

Despacho normativo n.º 4/2016 - Diário da República n.º 114/2016, 1º Suplemento, Série II de 16 de Junho (O apoio tutorial específico a alunos com um historial de retenção como medida central de modo a encontrar respostas adequadas às suas dificuldades específicas)

Resolução de Conselho de Ministros n.º 23 - Diário da República n.º 70/2016, Série I de 11 de abril de 2016 (Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar)

Documentos Internos do Agrupamento

Plano de Ação Estratégica do Agrupamento (8 de julho de 2016).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2017).

Regimentos dos Departamentos Curriculares.

Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas, março de 2013.

ANEXOS

Anexo A – Guiões de Entrevista

Para Bass (1985), os líderes transformacionais são agentes da mudança, incitam e transformam as atitudes, crenças e motivos dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades.

A influência dos líderes através do processo transformacional tem por objetivo mudar a forma como os subordinados se percebem, enfatizando as oportunidades e os desafios que o meio lhes coloca (Bass & Avolio, 2004). Os líderes transformacionais são vistos como indivíduos pró-ativos: empenham-se em otimizar o desenvolvimento e a inovação do indivíduo, do grupo e da organização; não procuram apenas alcançar o desempenho esperado, convencem os ‘subordinados’ a alcançar elevados níveis de desempenho, bem como elevados níveis morais e éticos.

Tabela A1

Guião de Entrevista a Estrutura de Liderança Intermédia: Coordenador de Departamento

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Dados pessoais e profissionais	Conhecer o percurso socioprofissional do entrevistado	- Fale um pouco sobre a sua formação académica e experiência profissional (quantos anos tem e tempo de serviço). - É professor do quadro? - Quais os cargos que já desempenhou associados à profissão de professor? - Há quanto tempo desempenha as funções de coordenador de departamento?
1. Condições estruturais do departamento curricular (DC)	Conhecer a organização do DC no AE	1. Como está estruturado o departamento curricular (quantos elementos integra e de que grupos disciplinares)? 2. Quando reúnem e com que frequência?
	Identificar as condições físicas que influenciam o funcionamento do DC	3. Existe um espaço próprio para a reunião? 4. Considera que esse espaço é adequado? 5. Existem espaços de trabalho para atividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? Quais?

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
2. Funções do coordenador de departamento (CD)	Conhecer a representação sobre as competências do CD e identificar as razões que o levaram ao desempenho do cargo	6. Como chegou ao exercício do cargo de CD? 7. Quando foi eleito entre pares o que disse aos colegas sobre como iria desenvolver o seu trabalho como CD? 8. O que pensa sobre o determinado no Decreto – Lei nº 137 de 2012, alterado pelo decreto lei 75/2008 acerca do coordenador de departamento?
	Compreender a motivação do CD para o cargo que desempenha	9. Sente que o seu desempenho é valorizado pelos membros da sua equipa?
	Conhecer a perceção do CD sobre o contributo do departamento para o desenvolvimento da organização escolar.	10. Conhece as características das pessoas do seu departamento (se trabalham bem em equipa; se têm capacidade para promover formação na Escola; se têm espírito de liderança; os cargos que já desempenharam na Escola...)? 11. O que foi dito aos colegas sobre o que esperava relativamente à forma como estes deveriam trabalhar consigo, entre pares (do mesmo grupo disciplinar) ou com os restantes membros do departamento?
3. Organização do DC	Identificar lógicas de organização entre o CD e os membros do departamento	12. Quais são as tarefas que estão delegadas nos membros do departamento? (supervisão; análise de resultados; planificação de atividades; divulgação de atividades; formação entre pares; trabalho colaborativo; workshops; etc.)?
	Compreender o tipo de intervenção do CD na dinâmica de trabalho no departamento	13. A organização do departamento está definida em regimento próprio? 14. Em que medida o regimento do DC se articula com projeto educativo do Agrupamento? 15. Em termos organizacionais quais os principais constrangimentos encontrados no exercício do cargo? 16. Como assegura uma boa cooperação entre os membros da sua equipa?
	Conhecer as formas de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes	17. Como é apresentado ao departamento o professor recém-chegado? 18. Como é prestado o apoio profissional e pessoal, aos professores recém-chegados ao departamento? 19. Como perspectiva o desenvolvimento individual das pessoas da sua equipa e as suas oportunidades de melhoria?

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
4. Processos/ práticas de trabalho no DC	Identificar as áreas de atividade desenvolvidas pelo departamento	20. Que tipo de assuntos abordam nas reuniões (pedagógicos, administrativos...) que não sejam expressamente solicitados pelo conselho pedagógico? 21. Quem propõe os temas e atividades a desenvolver pelo DC? 22. Que tipo de práticas de trabalho colaborativo existe entre os membros do departamento? 23. São promovidos momentos de reflexão nos departamentos, sobre que assuntos? 24. Como é projetado na escola o trabalho desenvolvido pelo seu departamento?
	Identificar práticas de trabalho no departamento	25. Existem práticas de trabalho/atividades entre docentes, que lecionam disciplinas diferentes, para a concretização de um objetivo comum (interdisciplinaridade)? Quais? 26. Como monitoriza essas atividades? 27. Qual o contributo do DC para o desenvolvimento da organização escolar?
	Identificar a percepção do CD sobre o grau de satisfação dos profissionais do departamento	28. Na sua opinião qual o grau de satisfação dos profissionais do departamento em relação ao trabalho desenvolvido por todos os membros que o constituem?
	Identificar a forma de resolução de problemas e tomada de decisões	29. Coloca à discussão da equipa assuntos que considera importantes para o desenvolvimento da Escola (maior participação dos pais; entidades parceiras; dificuldades nas práticas pedagógicas...)? 30. Como é recebida a opinião dos membros do departamento sobre as decisões do conselho pedagógico?
	Entender as mudanças na cultura organizacional, tendo como modelo de referência o desempenho das estruturas de liderança intermédia	31. Das discussões resultam propostas claras relativamente aos assuntos que pretendem ver melhorados no contexto educativo (criação de um grupo de formação, de um projeto de apoio...etc.)?

Tabela A2

Guião de Entrevista a Estrutura de Liderança Intermédia: Coordenador do Apoio Tutorial Específico (CATE) e Coordenador do Plano Ação Estratégica (CPAE)

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Dados pessoais e profissionais	Conhecer o percurso socioprofissional do entrevistado	- Fale um pouco sobre a sua formação académica e experiência profissional (quantos anos tem e tempo de serviço). - É professor do quadro? - Quais os cargos que já desempenhou associados à profissão de professor? - Há quanto tempo desempenha as funções de CATE/CPAE?
1. Condições estruturais da equipa de apoio tutorial específico (EATE/EPAE)	Conhecer a estrutura da equipa de apoio tutorial específico	1. Como está estruturada a EATE/EPAE, quantos professores integra e quantos alunos? 2. A organização da EATE/EPAE está definida em regimento próprio? 3. Quando reúne e com que frequência com a EATE/EPAE?
	Identificar as condições físicas que influenciam o funcionamento da EATE/EPAE	4. Existe um espaço próprio para a reunião? 5. Considera que esse espaço é adequado? 6. Existem espaços de trabalho para atividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? Quais?
2. Funções do Coordenador (CATE/CPAE)	Conhecer a representação sobre as competências do CATE e identificar as razões que o levaram ao desempenho do cargo	7. Como chegou ao exercício do cargo de CATE? 8. Quando foi designado o que disse aos colegas sobre como iria desenvolver o seu trabalho como CATE? 9. O que pensa sobre o determinado no artigo 12.º do despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, acerca do apoio tutorial específico?
	Compreender a motivação do CATE/CPAE para o cargo que desempenha	10. Sente que o seu trabalho é valorizado pelos membros da sua equipa?
	Conhecer a perceção do CATE/CPAE sobre o contributo para o desenvolvimento da organização escolar.	11. Conhece as características das pessoas da equipa (se trabalham bem em equipa; se têm capacidade para promover relações interpessoais na Escola; se têm espírito cooperativo; os cargos que já desempenharam na Escola...)? 12. O que foi dito aos colegas sobre o que esperava relativamente à forma como estes deveriam trabalhar consigo, entre pares (diretor de turma e outros professores ou funcionários)?
3. Organização da EATE/EPAE	Identificar lógicas de organização entre o CATE/CPAE e os membros da equipa	13. Quais são as tarefas que estão delegadas nos professores da equipa? (balanços; apoio; supervisão; encontros com encarregados de educação; divulgação de atividades; trabalho colaborativo; workshops; etc.)?

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
3. Organização da EATE/EPAE	Identificar o tipo de dinâmica de trabalho do CATE/CPAE junto da sua equipa e da comunidade educativa	14. Em que medida as ações do ATE/PAE se articulam com o projeto educativo/regulamento interno do Agrupamento? 15. Que preocupação tem em assegurar uma boa cooperação com os membros da EATE/EPAE e os restantes membros da comunidade educativa? 16. Como lida com situações inesperadas nas tarefas que são da sua responsabilidade ou da responsabilidade dos outros? Exemplifique.
	Conhecer as formas de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes	17. Como é prestado o apoio profissional e pessoal aos professores recém-chegados ao ATE/PAE? 18. Como são partilhadas as dificuldades de cada professor da equipa?
4. Processos/práticas de trabalho do ATE/PAE	Identificar as áreas de atividade desenvolvidas pelo ATE/PAE	19. Que tipo de atividades desenvolve o professor da equipa (o tipo de encontros com os alunos; o tipo de encontros com professores; o tipo de contactos com o EE)? 20. Como preparam as atividades que desenvolvem com os alunos? 21. Que tipo de práticas de trabalho colaborativo existe entre os membros da EATE/EPAE? 22. São promovidos momentos de reflexão na EATE/EPAE? Sobre que assuntos? 23. Como é projetado na Escola o sucesso dos alunos do ATE/PAE?
	Identificar práticas de acompanhamento do trabalho pelo CATE/CPAE	24. Como acompanha a EATE/EPAE no trabalho que estão a desenvolver?
	Identificar a perceção do CATE sobre o grau de satisfação dos membros da EATE	25. Na sua opinião, qual o grau de satisfação dos professores do ATE/PAE em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos?
	Identificar a forma de resolução de problemas e tomada de decisões	26. Coloca à discussão da equipa assuntos que considera importantes para a melhoria do ATE/PAE (maior participação dos pais; entidades parceiras; dificuldades nas práticas pedagógicas...)? 27. Como é recebida a opinião dos membros do ATE/PAE pelos órgãos de gestão da Escola (pedido de mais horas; mais recursos; mais apoios ou outros)?
	Entender as mudanças na cultura organizacional, tendo como modelo de referência o desempenho das estruturas de liderança intermédia	28. Das discussões resultam propostas claras relativamente aos assuntos que pretendem ver melhorados no contexto educativo? (criação de um grupo de formação, de um projeto de apoio...etc.

Tabela A3

Guião de Entrevista a Professor sem Cargos

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Dados pessoais e profissionais	Conhecer o percurso socioprofissional do entrevistado	- Fale um pouco sobre a sua formação académica e experiência profissional (quantos anos tem e tempo de serviço) - É professor do quadro? - Há quantos anos é professor nesta Escola? - A que departamento pertence?
1. Condições estruturais do departamento curricular (DC)	Conhecer a organização do DC no AE.	1. Como está estruturado o seu departamento curricular (quantos elementos integra e de que grupos disciplinares)? 2. Quando reúnem e com que frequência?
	Identificar as condições físicas que influenciam o funcionamento do DC	3. Existe um espaço próprio para a reunião? 4. Considera que esse espaço é adequado? 5. Existem espaços de trabalho para atividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? Quais?
2. Funções do coordenador de departamento (CD)	Conhecer a representação do professor sobre as competências do CD Conhecer a representação do professor sobre a importância do papel de outras equipas de trabalho na Escola	6. Como chegou o seu CD ao exercício do cargo? 7. Quando o CD foi eleito entre pares o que disse aos colegas sobre como iria desenvolver o seu trabalho? 8- O que pensa sobre a importância do papel destas pessoas no trabalho da Escola?
	Compreender a motivação do professor para colaborar com as estruturas de liderança intermédia	9. Como é valorizada a sua opinião no DC?
	Conhecer a perceção do professor sobre o contributo do CD para o desenvolvimento da organização escolar.	10. O que disse o seu coordenador de departamento sobre o que esperava do seu trabalho? 11. Existe uma boa cooperação entre os membros do departamento?
3. Organização do DC	Identificar lógicas de organização entre o CD e os membros do departamento	12. Quais são as tarefas que estão delegadas nos membros do departamento (supervisão; análise de resultados; planificação de atividades; divulgação de atividades; formação entre pares; trabalho colaborativo; workshops; etc.)?
	Compreender o tipo de intervenção do CD na dinâmica de trabalho no departamento	13. A organização do departamento está definida em regimento próprio? 14. Em que medida o regimento do DC se articula com o projeto educativo do Agrupamento? 15- No departamento existem professores tutores e membros do observatório de qualidade? Como divulgam o seu trabalho? 16. Em termos organizacionais quais os principais constrangimentos encontrados nos

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
		trabalhos do departamento?
	Conhecer as formas de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes	17. Como é apresentado ao departamento o professor recém-chegado? 18. Como é prestado o apoio profissional e pessoal aos professores recém-chegados ao departamento? 19. Como perspectiva o desenvolvimento individual das pessoas do departamento e as suas oportunidades de melhoria?
4. Processos/ práticas de trabalho no DC	Identificar as áreas de atividade desenvolvidas pelo departamento	20. Que tipo de assuntos abordam nas reuniões (pedagógicos, administrativos...) que não sejam expressamente solicitados pelo Conselho Pedagógico? 21. Quem propõe os temas e atividades a desenvolver pelo DC? 22. Que tipos de práticas de trabalho colaborativo existem entre os membros do departamento? 23. São promovidos momentos de reflexão nos departamentos? Sobre que assuntos? 24. Como é projetado na escola o trabalho desenvolvido pelo seu departamento?
	Identificar práticas de trabalho no Departamento	25. Existem práticas de trabalho/atividades entre docentes, que lecionam disciplinas diferentes, para a concretização de um objetivo comum (interdisciplinaridade)? Quais? 26. Como são monitorizadas essas atividades? 27. Qual o contributo do DC para o desenvolvimento da organização escolar?
	Identificar a perceção do professor sobre o grau de satisfação dos profissionais do departamento	28. Na sua opinião qual o grau de satisfação dos profissionais do departamento em relação ao trabalho desenvolvido por todos os membros que o constituem?
	Identificar a forma de resolução de problemas e tomada de decisões	29. O CD coloca à discussão da equipa assuntos que considera importantes para o desenvolvimento da Escola (maior participação dos pais; entidades parceiras; dificuldades nas práticas pedagógicas,...)? 30. Como é recebida a opinião dos membros do departamento sobre as decisões do Conselho Pedagógico?

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
	Entender as mudanças na cultura organizacional, tendo como modelo de referência o desempenho das estruturas de liderança intermédia	31. Das discussões resultam propostas claras relativamente aos assuntos que pretendem ver melhorados no contexto educativo (criação de um grupo de formação, de um projeto de apoio...etc.)?

Anexo B – Unidades de Recorte das Entrevistas

Tabela B1

Unidades de Recorte das Entrevistas – Coordenadora do Departamento de Ciências Experimentais (CD1)

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
São 8 professoras no departamento.	8 professores no departamento	2 CD1
Integra as disciplinas de CN do 2.º e 3.º ciclo e Físico-química do 3.º ciclo. Nós não estamos com a matemática.		
Reúnem com 2 tipos de frequência, quando o diretor nos manda reunir porque há essa função de obediência e sempre que precisamos.	Realização de reuniões por solicitação exterior e por necessidade do grupo de docentes	1 CD1
Quando precisamos reunimos de duas formas ou formal ou também informal.	Realização de reuniões formais e informais	3 CD1
Eu posso dar o exemplo, agora andamos a preparar o dia da ciência, já fizemos uma reunião formal, esta semana vou fazer outra reunião formal e devo ter feito umas 100 reuniões informais.		
Essas partilhas são informais na sala de professores, é da nossa mesa redonda. Nas reuniões mais formais partilhamos informações do pedagógico, documentação que é preciso entrega, dos CEFs, são as coisas formais decorrentes de ...ajustes planificação, ainda agora estivemos a fazer isso e nem me estava a lembrar, eu falo muito de diferenciação pedagógica...		
Que as meninas têm de ser acompanhadas para a coisa funcionar. Por acaso este ano a coisa está a correr muito bem.	Acompanhamento dos professores do departamento	2 CD1
Basicamente eu passo a vida nisto, a minha vidinha é aqui na escola é ir fazendo este acompanhamento, que eu acho que é importante, Teresa... se não as coisas na função pública é uma chatice, é só isto que eu faço mais nada.		
Isto é, independentemente de escreverem ou não o relatório de autoavaliação eu quando chego ao final do ano letivo, já tenho uma perceção muito exata do valor de cada professor do meu departamento.	Avaliação de desempenho dos professores. do departamento	4 CD1
A outra avaliação é mesmo de classificação. Nos temos um documento estruturado, os professores elaboram um relatório de autoavaliação que eu leio e o que eu tenho para além desse relatório,/ é o trabalho que eu sei que os professores do meu departamento fizeram enquanto decorreu o ano letivo.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
O relatório de autoavaliação deles vem só corroborar ou não aquela percepção que eu já tenho daquela professora e devo dizer que muitas vezes coincide ou não, isto é, eu quando chego ao final do ano, já conheço bem as pessoas.		
Nós fazemos a avaliação de todas elas		
Eu no primeiro período não conheço bem as pessoas, começo a conhecer os professoras agora por aqui, mais ou menos.	Conhecimento dos professores do departamento	1 CD1
Eu delego tudo, mas sempre com a minha supervisão.	Supervisão da delegação de competências	2 CD1
Delego, e obviamente cada vez delego mais.		
Estou no conselho pedagógico à muitos anos, ora é porque sou coordenadora de departamento, ora é porque sou coordenadora de outra coisa qualquer, não interessa...gosto muito da minha escola, queixo-me muito da minha escola mas gosto muito da minha escola, quero o melhor para isto... por tanto a ideia é sempre ajudar.	Participação no Conselho Pedagógico	1 CD1
Sou uma pessoa positiva, acho que as pessoas negativas só fazem mal a elas próprias, também sou uma pessoa com muitos defeitos, por isso... mas gosto muito aqui da escola e tento trazer algo bom à escola.	Inserção positiva na Escola	1 CD1
Nós por acaso temos e é muito bom. Nós temos arrecadações de ciências da natureza que são deste tamanho (como a sala da entrevista) maior. Somos o único grupo disciplinar que tem isso.	Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	2 CD1
Mas também como eu tenho o meu próprio espaço na sala de professores, parece tão mal eu estar a dizer isto...tenho uma mesa redonda, a minha mesa, nós as 8 também cabemos ali e as pessoas já sabem quando estamos ali as 8 é para não se aproximarem que eu não gosto que se aproximem quando eu estou a trabalhar. E até também conseguimos.		
A arrecadação é pacífica, mas é tristonha A sala de professores se não estiver lá toda a gente aos gritos também é pacífica se lá estiver toda a gente aos gritos é obvio que não é pacífica. Mas é assim é obvio que se trabalha. Trabalha-se em qualquer sítio, haja vontade de trabalhar, eu trabalho em qualquer sítio.	Possibilidade de trabalho no espaço disponível	1 CD1
Sim aproveitamos o mesmo espaço para as atividades.	Aproveitamento do espaço disponível para diferentes atividades	1 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
São várias frentes, se estivermos na preparação de experiências, este ano estamos a fazer isso.	Utilização do espaço para a preparação de experiências	3 CD1
É por causa disso que eu tenho uma mesa assim como esta lá em cima na sala dos professores, e elas quando precisam de trabalhar, para irem para a arrecadação é preciso tomarem iniciativa.		
Aí agora vamos para ali trabalhar para o buraco e às vezes quando é mesmo preciso estarem mesmo em silêncio até vão.		
Isto é assim Teresa, não vale a pena tapar o sol com a peneira, nós este ano temos muitos contratados, depende muito de quem chega, este ano metade do departamento...há várias frentes no trabalho de grupo (se calhar é melhor dar exemplos específicos para não me perder na conversa).	Necessidade de trabalho colaborativo com os professores	8 CD1
Nós trabalhamos em equipa.		
depois fora isso, é que elas também têm de ter... (estou sempre a dizer elas porque este ano são elas) que precisam de dar tempo à partilha.		
Mas muitas vezes sentam-se na sala dos professores na nossa mesa, que tem lá tudo, tem o aquecimento que eu trouxe para a escola e tudo para não termos frio, tenho bolachas, tenho tudo, e conseguimos fazer trabalho partilhado, porque ganha-se sempre com o trabalho partilhado.		
Há anos em que me desobedecem, mas este ano elas gostam de trabalhar uma com as outras.		
Estamos ali às vezes às tardes, com colegas de outros departamentos, que nos perguntam: Então, mas vocês estão sempre a trabalhar? Não estamos só a aprender a trabalhar com o <i>trysider</i> , este ano está a haver muita partilha, mas depende muito.		
Eu não me posso habituar a este ano, eu já sei que no próximo ano vou ter um ano que vou "ter de as puxar", mesmo...		
E eu monitorizo, muito pessoalmente, isto é um aparte (só se estiver doente e faltar, o que eu espero que nunca aconteça, é que eu não acompanho), se nós não estivermos lá.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Aqui no agrupamento, quando estamos todas ou quando estão as professoras com as suas parceiras diretas de trabalho ou de ciclo ou de ano, tento mesmo convencê-las, isso é mesmo o que eu acho que faço e que as outras coordenadoras também deviam fazer...que é pôr o pessoal a trabalhar uns com os outros.	Forma como o professor coordenador assume o seu modo de trabalhar em equipa	5 CD1
Eu acho que o meu diretor me devia pagar estas horas extraordinárias porque é mesmo muitas horas e por outro lado depois também é preciso dar tempo para absorverem... isto é, eu ando um período inteiro naquilo porque não pode ser numa semana, tenho de ir estando com elas e fazer com que elas vão trabalhando umas com as outras ao longo de um período inteiro.		
É horas... é mostrar tudo o que já está feito para perceberem a maneira como trabalhamos e depois explicar o que temos de fazer todas em conjunto. Depois em terceiro lugar é ter muita paciência para as ouvir porque vão começar a dizer que não concordam...		
Este ano está um descanso porque a que faz tudo puxa as outras duas, porque há uma que é muito fácil de puxar e a outra vai porque quase que tem vergonha de não ir também, entendes? Elas só precisam é de trabalhar em equipa.		
Porque ganha-se sempre com o trabalho partilhado Tenho aprendido isso ao longo da minha vida por que no princípio não queria, eu gostava muito de fazer as coisas sozinha à minha maneira, mas é um erro porque nós aprendemos imenso uns com os outros...		
no início do ano é sempre um bocadinho confuso, devo dizer, um ano como este é desgastante é condo chega os professores de quadro de zona, para quatro anos, vindos do concurso, chegam pessoas novas e é um dos motivos pelos quais eu não queria ser coordenadora de departamento.	Processo trabalhoso de integração de novos colegas no início do ano	4 CD1
Este ano tenho 4 colegas novas e são todas ótimas e mesmo assim deram muito trabalho. Elas levam pelo menos um período a integrar-se na escola, a adaptarem-se aos novos documentos. Todas elas dizem todos os anos que umas escolas são muito diferentes umas, das outras e eu como não tenho essa perceção porque estou aqui enterrada, salve seja, então todas as nossas colegas dizem isso. A maior dificuldade é integrá-las.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Recebo-o bastante bem, se for preciso, “até o estrago”, fisicamente falando, têm de ser bem acolhidos e estar muito tempo com eles, é aquele trabalho que já falei no início e que leva algum tempo um primeiro período inteiro, temos que estar com as pessoas, temos que as ouvir</p>		
<p>Nós somos só 6, 7, 8 professoras, é muito fácil é uma apresentação informal, as pessoas apresentam-se, geralmente falam um pouquinho sobre a sua vida pessoal... filhos... somos mulheres, é muito fácil, começa logo toda a gente a falar dos filhos das coisas, e eu deixo isso acontecer... porque depois a seguir... depois o trabalho vem.</p>		
<p>O papel do coordenador de departamento é por vezes ingrato porque nós não podemos estar sempre... é assim... nós somos professores e temos o nosso espaço de sala de aula para trabalhar com os nossos alunos e nesse espaço estamos sozinhos, pelo menos no nosso agrupamento nós ainda não estamos com outros colegas dentro do mesmo espaço... então há sempre uma parte do nosso trabalho que é isolado, isolado no bom sentido.</p>	<p>Dificuldade em conciliar o papel de coordenador de departamento com o de professor</p>	<p>1 CD1</p>
<p>E eu também preciso de dar às professoras do meu departamento tempo, que é o tempo que elas me pedem, para prepararem aulas, prepararem atividades experimentais, verem testes ...para toda a nossa parte de preparação de aulas.</p>	<p>Necessidade de tempo para as tarefas não letivas</p>	<p>1 CD1</p>
<p>Podem fazer de conta que estão a cooperar, mas nós temos de nos relacionar com as pessoas com quem trabalhamos, não podemos estar na nossa estratosfera, até é um bocadinho ridículo, isto para coordenadora de departamento.</p>	<p>Relevância das situações informais entre colegas</p>	<p>4 CD1</p>
<p>E ainda por cima esta escola, esta coisa da direção ser cá em baixo e a sala de professores ser em cima. Eu estou bastante tempo físico de conversa...é uma das minhas armas é estar com elas/, se eu estiver na sala de professores, até podia estar de conversa com a minha amiga Manuela, mas às vezes saio de ao pé da Manuela e vou para o pé delas, faço mesmo isso, não é fingido, mas tenho esse cuidado.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Porque quanto menos conversar com elas, posso estar com elas, posso falar de uma receita de almoço, posso estar a falar de um tricô, estar a falar de outras coisas, mas quando estou a falar de uma receita de bacalhau, eu estou a falar da escola porque aquilo depois, traz-me uma mais valia para a relação e é muito importante, é o segredo, quem diga que não, não coiso, é mesmo o segredo.</p>		
<p>São as reuniões informais, e eu disse (quando preparam as experiências em conjunto), hoje já acabamos o nosso coelho, quatro de nós “estávamos completamente malucas” porque estamos a fazer um coelho elétrico, para o dia da ciência e já lá fomos hoje ao laboratório várias vezes, porque aquilo está a ficar tão giro e houve uma colega nossa que teve de trazer coisas de casa, porque não estávamos a conseguir comprar aqui na Escola, porque são coisas muito específica.</p>		
<p>Por causa disso, no início do ano é o momento em que eu estou mais tempo com elas para partilha de documentação e para depois a seguir conseguir que elas trabalhem umas com as outras porque elas também não se conhecem. Isto é, eu com elas primeiro e depois elas uma com as outras.</p>	<p>Maior necessidade de trabalho colaborativo no início do ano</p>	<p>2 CD1</p>
<p>Pô-las mesmo a trabalhar, é aproveitarem o tempo porque estamos aqui na escola para prepararmos aulas em conjunto.</p>		
<p>Elas não têm muita dificuldade porque somos todas de ciências, mas levam imenso tempo a adaptarem-se, depois é a especificidade das nossas turmas e depois é os miúdos do ensino especial. Tudo logo no início do ano.</p>	<p>Dificuldade de adaptação dos novos colegas no início do ano</p>	<p>3 CD1</p>
<p>Primeiro que elas entendam a maneira como nós aqui funcionamos... o que é que é preciso fazer para adaptar planificações a turmas muito especiais que nós temos aqui e para adaptar aos nossos alunos especiais... a maior parte das vezes ninguém adapta nada, tiram só assim umas coisas... e mais nada... já percebeste, é muito complicado.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>E no início do ano foi aquela chegada, não disse nada, tive que as ajudar...andar com elas ao colo quase um período inteiro, praticamente ...só agora, estamos no final do segundo período, é que eu sinto que aquela coisa já está em piloto automático, agora é que devia ser o principio do ano, não que tenham feito alguma coisa errada, mas as pessoas precisam realmente de tempo para se adaptarem à realidade de cada Agrupamento. Todas elas dizem isso e eu acho que é mesmo verdade porque é muita gente a dizer a mesma coisa.</p>		
<p>Eu agora por exemplo este ano, o que eu queria este ano era ficar com estas, até porque elas são boas colegas....Eu já merecia , eu merecia porque isto tem sido um bocadinho fraquito, então o que eu queria era ficar com elas outra vez todas porque no próximo ano não tinha outra vez este trabalho que foi de muitas horas .</p>	Necessidade de vinculação dos professores ao agrupamento	1 CD1
<p>Agora já está a fluir, depende muito das pessoas...esta coisa da colaboração, nós precisamos de querer colaborar.</p> <p>Prepararmos as fichas e não só, é aquelas “fichinhas” que nós damos de trabalho de “endurance” que faz sempre falta a preparação</p> <p>É só preciso sentarmo-nos a trabalhar um bocadinho uns com os outros.</p> <p>não remetia para o trabalho colaborativo, tinha sido feito já há muitos anos. Este ano demos uns toquinhos nesses dois aspetos</p> <p>Estamos a trabalhar em equipa</p> <p>E eu monitorizo, muito pessoalmente, isto é um aparte (só se estiver doente e faltar, o que eu espero que nunca aconteça, é que eu não acompanho), se nós não estivermos lá</p>	Importância da colaboração entre professores	6 CD1
<p>E se eu tiver três professoras de ciências no terceiro ciclo, como tenho este ano, eu dou o exemplo: uma vem habituada a fazer isto tudo e quer fazer isto tudo, outra faria e faz se tiver quem a reboque e a terceira não faz nada, não estava habituada, vinha habituada a fazer dois testes e é mesmo assim, embora seja uma ótima professora no seu estilo...</p>	Necessidade de dar o exemplo aos colegas de departamento	7 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>É uma pergunta muito complicada. Se eu sinto? Eu Posso dizer que sinto mas tenho que dizer este sinto com alguma humildade, porque não vou estar a dizer que sinto, que sim, porque acho que não vou dizer que as professoras acham que eu faço...se é valorizado, é um sim pequenino, as pessoas que estavam a concorrer comigo...(hesitou em continuar a falar) também... não me... não quero parecer demasiado cheia da minha pessoa</p>		
<p>Nada nada a ninguém, faço por isso, discursos não, isto vai fruindo basta trabalhar bem, o trabalho fala por si, não é necessário.... trabalhar muito e bem as coisas falam por si</p>		
<p>Eu nem nunca pensei nisto da forma como essa pergunta me foi formulada, nem me passa pela ideia dizer olhem agora eu vou...não...tem de funcionar, e funciona mais ou menos</p>		
<p>Falta de tempo...para tudo, o que ei-de dizer</p>		
<p>Então é a coordenadora (sorriu) não é só a coordenadora, somos nós todos, o motor, tem de haver sempre um motor a puxar, este ano reconheço que não estou a puxar muito que elas estão doidas com as atividades e até as coisas, eu até às vezes <i>what?</i> Oi?</p>		
<p>Eu posso dar o exemplo, agora andamos a preparar o dia da ciência, já fizemos uma reunião formal, esta semana vou fazer outra reunião formal e devo ter feito umas 100 reuniões informais.</p>		
<p>Está a decorrer o primeiro ano do 2.º mandato. Cheguei a este cargo porque estava nas três pessoas elegíveis, foi votação tanto desta vez como da outra.</p>	Reeleição pelo conhecimento do trabalho anterior	3 CD1
<p>No momento em que fui eleita não disse nada, sinceramente nós fizemos a eleição no verão e eu fui eleita para este ano, basicamente eu até tinha dito para não votarem em mim mas quem estava comigo já me conhecia, eu tinha estado a trabalhar com essas pessoas e essas pessoas votaram em mim, à partida seria para continuar o trabalho de coordenação.</p>		
<p>O que eu faço é (penso que se calhar foi por isso que elas votaram todas em mim) tento não as sacrificar em termos de tempo da vida pessoal delas, no máximo de tempo possível (por isso é que dizem que eu estou sempre ali a trabalhar) no máximo de aproveitamento possível das nossas horas mortas.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
As pessoas que estão comigo e que votaram em mim penso pelo que elas dizem, isto vale o que vale, já sabem a minha maneira de trabalhar, que sou muito organizada.	Reeleição pela capacidade de organização	2 CD1
Só gosto é das coisas organizadas e minimamente feitas...e a coisa flui...na altura não fiz nenhum discurso ...apenas elas me obrigaram a ir pagar um café...		
Que sou muito chata às vezes ...mas também não ando aqui para dar cabo da vida a ninguém, nem para lixar a vida a ninguém...	Reeleição pela capacidade de colaboração	1 CD1
E no Agrupamento nós temos muitas especificidades que têm a ver com a realidade dos nossos alunos, isto é um meio social tramado.	Contexto social problemático (do Agrupamento)	1 CD1
Os pais não valorizam a Escola, os miúdos também não valorizam muito, e leva algum tempo a perceberem.	Não valorização da escola pelos alunos e famílias	1 CD1
Eu acho que tenho uma relação muito cordial com elas todas, muito sinceramente. É claro que nunca ninguém agrada a ninguém completamente, nem seria bom sinal se eu tivesse a dizer isso. Portanto eu não faço a menor ideia do que é que elas dizem, mas eu acho que a coisa até corre. Também lhes estou sempre a dizer que a qualquer momento me podem despedir que eu não me vou importar.	Boa relação com os colegas de departamento	10 CD1
Sim, se fosse preciso caracterizar cada uma delas, eu conseguia, nesta altura já conseguia.		
Nós no nosso departamento temos uma professora mais velha do que eu, e com muito mais qualificações académicas que eu, que nunca tem qualquer cargo de coordenação na Escola, penso que nunca irá ter, não tem capacidade de... e então, e que tem alguns amargores por não estar na coordenação, penso eu, mas esta nossa colega nova é inteligente e percebeu já os amargores da nossa colega efetiva e tem-me ajudado imenso no sentido de quando a minha colega diz "há não eu avanço"... "então vamos fazer isto com os miúdos".		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Agora estamos a preparar o dia da ciência e a outra minha colega está sempre ali um bocadinho na retaguarda, a deitar um bocadinho abaixo ligeiramente... mas é só ligeiramente porque está muito isolada... esta nova já percebeu tudo e tem-me ajudado imenso... diz-me “eu vou falar com ela” fica sossegada.</p>		
<p>As pessoas têm de estar satisfeitas com o trabalho senão... ai, ai, ai... corre tudo mal. É complicado, é anos, é anos.</p>		
<p>É o mais importante, se eu não me relacionar com eles a cooperação morre logo.</p>		
<p>Eu por exemplo numa primeira reunião não estou minimamente preocupada com os tais documentos, acho que é melhor conhecermo-nos primeiro, estar ali uma semana duas semanas, só depois então...isto é...se calhar não estou a conseguir explicar bem, isto tem uma maneira certa de fazer, e faz-se dá é trabalho, e faz-se. Este ano tenho professoras contratadas com filhos pequenos que estão aqui em casas em Alverca, choraram “baba e ranho” durante quinze dias, eu nem lhes podia dizer nada, nem valia apenas falar-lhe em planificações.</p>		
<p>É uma no cravo outra na ferradura.</p>		
<p>Porque eu já percebi, porque como já tive muitos cargos de coordenação, já percebi que toda a gente que chega quer exercer nesta escola o que acabou de aprender na escola onde esteve antes, que é de onde vem habituado...então quando chegam no principio do ano fazem assim (mãos aos ouvidos), não nos ouvem, e começam a dizer como era na escola onde estavam e provavelmente para o ano que vem vão para outra escola dizer como era nesta, é mesmo partir pedra, é partir pedra absoluta...</p>		
<p>E depois pelas pequenas grandes diferenças vem a grande diferença, é pequenas batalhinhas...não é fácil é com cada uma... mas consegue-se, e depois ganham-se pequenas batalhinhas.</p>		
<p>Não é para avaliar nada.</p>	Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico	11 CD1
<p>Combinamos umas com as outras, convém que não seja nem a mesma disciplina nem o mesmo ano.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Eu por exemplo este ano já estive numa aula de 5.º ano de uma menina que tenho no departamento que está com muitas dificuldades. No final do ano vamos fazer uma reflexão, porque o diretor nos vai pedir (para que é que aquilo serviu, o que todas ganhamos com o quê e com quem? E o porquê de fazermos isto?).</p>		
<p>Também estamos a assistir à aulas uma das outras e tem sido muito engraçado.</p>		
<p>A ideia não era nada bem-recebida, fui eu que a inventei, o observatório.</p>		
<p>quer dizer, não fui eu que inventei a ideia das aulas partilhadas, mas pôr a escola a fazer aulas partilhadas foi uma recomendação proposta pelo observatório de avaliação,</p>		
<p>Foi uma ação de melhoria e ainda é, e aqui o pessoal não reagiu muito bem ao princípio, o professor Mário agora lidera o observatório e agora quis que continuasse.</p>		
<p>Basicamente é muito simples, combinamos uma com as outras e em pelo menos um momento, dois ou três durante o ano letivos estamos, por e simplesmente, nas aulas uma das outras.</p>		
<p>Às vezes não serve para nada, e outras vezes serve para muito. Essas reflexões servem para isso, eu espelho, os outros coordenadores não sei,</p>		
<p>A nossa observação de aulas é irmos às aulas umas das outras.</p>		
<p>Só começam a dizer que eles tiveram negativa nos testes, logo vão ter negativa...por isso eu estou sempre a dizer, é uma coisa tão simples quanto isto, e eu digo, por isso é que eles são alunos do ensino especial...trabalhamos a avaliação individualizada, não é só os testes é depois a maneira como os avaliamos e maneira como lidamos com eles em sala de aula, este ano não tanto mas já tenho tido professores que não sabem lidar com os alunos.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.							
<p>Quando era coordenadora do observatório (isto passar pelo observatório é uma loucura) fiz uma reunião só para isto e para explicar que não era para dizer que gostaram muito (isto para não dizer pelos email e mais emails) e que correu muito bem e que aprenderam muito, e isso não é nada, e não se aprende sempre, aprende-se às vezes.</p> <p>Quando fazemos autoavaliação fazemos em grupo no departamento no final do ano.</p>	<p>autoavaliação trabalho desenvolvido na escola</p>	<p>2 CD1</p>							
<p>Todas as estruturas da Escola fazem uma autoavaliação dos pontos fortes dos aspetos a melhorar, do que foi melhor conseguido, do que teve mais impacto, sugestões de melhoria para nós próprias ou para a escola (não sei se esse relatório de autoavaliação serve para alguma coisa sinceramente) ...</p>			<p>Vamos lá ver o que nós temos para fazer, no início do ano nós temos as planificações, a diagnose e por ai fora, inicio do ano letivo, preparação das atividades.</p>	<p>Supervisão do planeamento de atividades pedagógicas</p>	<p>4 CD1</p>	<p>Temos as planificações, temos a diagnose, temos o tratamento da diagnose e eu sou o único departamento que faz tratamento da diagnose, eu acho, tenho a certeza absoluta que sou o único departamento que faz tratamento de dados como deve ser neste Agrupamento...vou-te já dizer isto: eu não vejo ninguém a fazer o que nós fazemos.</p>	<p>Enunciação de estratégias, e muitas outras coisas que agora não me estou a recordar, ninguém faz nada ...dividir tarefas não é... 5.º, 6.º, 7.º, 8.º... este ano estou a conseguir, não existe por ano, existe por pequenos núcleos de professores dentro do mesmo ciclo para não ser só um.</p>	<p>Eu só pedi as planificações já quase quando as tinham de entregar, porque se eu as tivesse pedido antes...depois há ali um momento quando elas desatam a trabalhar e eu até percebi que o ano ia correr bem. Pronto...</p>	<p>Essas partilhas são informais na sala de professores, é da nossa mesa redonda. Nas reuniões mais formais partilhamos informações do pedagógico, documentação que é preciso entrega, dos CEFs, são as coisas formais decorrentes de ...ajustes planificação, ainda agora estivemos a fazer isso e nem me estava a lembrar, eu falo muito de diferenciação pedagógica...</p>
<p>Vamos lá ver o que nós temos para fazer, no início do ano nós temos as planificações, a diagnose e por ai fora, inicio do ano letivo, preparação das atividades.</p>	<p>Supervisão do planeamento de atividades pedagógicas</p>	<p>4 CD1</p>							
<p>Temos as planificações, temos a diagnose, temos o tratamento da diagnose e eu sou o único departamento que faz tratamento da diagnose, eu acho, tenho a certeza absoluta que sou o único departamento que faz tratamento de dados como deve ser neste Agrupamento...vou-te já dizer isto: eu não vejo ninguém a fazer o que nós fazemos.</p>			<p>Enunciação de estratégias, e muitas outras coisas que agora não me estou a recordar, ninguém faz nada ...dividir tarefas não é... 5.º, 6.º, 7.º, 8.º... este ano estou a conseguir, não existe por ano, existe por pequenos núcleos de professores dentro do mesmo ciclo para não ser só um.</p>			<p>Eu só pedi as planificações já quase quando as tinham de entregar, porque se eu as tivesse pedido antes...depois há ali um momento quando elas desatam a trabalhar e eu até percebi que o ano ia correr bem. Pronto...</p>	<p>Essas partilhas são informais na sala de professores, é da nossa mesa redonda. Nas reuniões mais formais partilhamos informações do pedagógico, documentação que é preciso entrega, dos CEFs, são as coisas formais decorrentes de ...ajustes planificação, ainda agora estivemos a fazer isso e nem me estava a lembrar, eu falo muito de diferenciação pedagógica...</p>	<p>Partilha de informação, documentação e materiais pedagógicos no departamento</p>	<p>1 CD1</p>
<p>Enunciação de estratégias, e muitas outras coisas que agora não me estou a recordar, ninguém faz nada ...dividir tarefas não é... 5.º, 6.º, 7.º, 8.º... este ano estou a conseguir, não existe por ano, existe por pequenos núcleos de professores dentro do mesmo ciclo para não ser só um.</p>			<p>Eu só pedi as planificações já quase quando as tinham de entregar, porque se eu as tivesse pedido antes...depois há ali um momento quando elas desatam a trabalhar e eu até percebi que o ano ia correr bem. Pronto...</p>			<p>Essas partilhas são informais na sala de professores, é da nossa mesa redonda. Nas reuniões mais formais partilhamos informações do pedagógico, documentação que é preciso entrega, dos CEFs, são as coisas formais decorrentes de ...ajustes planificação, ainda agora estivemos a fazer isso e nem me estava a lembrar, eu falo muito de diferenciação pedagógica...</p>	<p>Partilha de informação, documentação e materiais pedagógicos no departamento</p>	<p>1 CD1</p>	
<p>Eu só pedi as planificações já quase quando as tinham de entregar, porque se eu as tivesse pedido antes...depois há ali um momento quando elas desatam a trabalhar e eu até percebi que o ano ia correr bem. Pronto...</p>			<p>Essas partilhas são informais na sala de professores, é da nossa mesa redonda. Nas reuniões mais formais partilhamos informações do pedagógico, documentação que é preciso entrega, dos CEFs, são as coisas formais decorrentes de ...ajustes planificação, ainda agora estivemos a fazer isso e nem me estava a lembrar, eu falo muito de diferenciação pedagógica...</p>	<p>Partilha de informação, documentação e materiais pedagógicos no departamento</p>	<p>1 CD1</p>				
<p>Essas partilhas são informais na sala de professores, é da nossa mesa redonda. Nas reuniões mais formais partilhamos informações do pedagógico, documentação que é preciso entrega, dos CEFs, são as coisas formais decorrentes de ...ajustes planificação, ainda agora estivemos a fazer isso e nem me estava a lembrar, eu falo muito de diferenciação pedagógica...</p>	<p>Partilha de informação, documentação e materiais pedagógicos no departamento</p>	<p>1 CD1</p>							

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Resultados escolares, todas as atividades que fazemos, avaliação de atividades, avaliação de alunos, para a observação de aulas chamamos visita entre aulas, aulas partilhadas, qualquer coisa assim.	Partilha dos resultados da observação de aulas e da avaliação dos alunos	1 CD1
O nosso trabalho, temos momentos de atividades para os alunos, só promovemos atividades para alunos, não promovemos para encarregados de educação, já tentamos nos outros anos mas não temos sido bem sucedidos.	Dificuldade no planeamento de atividades para encarregados de educação	1 CD1
Promovemos para alunos porque os alunos participam nas atividades, agora daqui a duas semanas vamos ter o dia da ciência, os nossos alunos do 9.º ano vão estar a fazer atividades, para alunos do pré-escolar e para alunos do 1.º ciclo.	Participação dos alunos no planeamento de atividades	2 CD1+3 CD2
Todos os anos fazemos isto, fazemos outras coisas, já fizemos no 1.º período os alunos do 9.º ano são os mais velhos, já estiveram a trabalhar para a UAM (Unidade de Apoio à Multideficiência). Foi muito bom, foi logo no primeiro período no âmbito do departamento de ciências experimentais.		
Existe pontualmente, eu gosto de articular com a parte das letras porque para ciências já somos nós.	Articulação de atividades com outros departamentos	5 CD1
Vamos ter agora no dia da ciência metade é na BE/CRE a ler poesia sobre ciência. São os nossos alunos que vão recitar alguns poemas, antes das experiências os pequeninos vão ouvir alguns poemas, mas até gostava de fazer algo mais, já ouvi um ano que tentei fazer um teatro, que abordasse o tema da ciência mas não consegui, já não me lembro porquê...isto fala-se muito desta coisa da articulação das disciplinas, dos conteúdos, isso consegue-se, a nível dos conteúdos, a nível das planificações, consegue-se com a geografia, as ciências naturais com a físico-química, e com as ciências, essa parte já está bem conseguida, a nível de conteúdos . (e eu perguntei e os alunos têm essa perceção?) eu acho que eles nem se apercebem.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Muito sinceramente, muitas vezes, embora muitas de nós fazemos referências, por exemplo quando eu falo em escalas eles já falaram em escalas em geografia, por exemplo e eu sei que eles sabem porque eu já falei com o meu colegas de geografia e não é por estar na planificação, se fosse preciso eu nem ia ver a planificação do meu colega de geografia, é mesmo porque falo com o meu colega de geografia, e neste momento eu já conheço de cor alguns três ou quatro programas de disciplinas diferentes...</p>		
<p>Até na EVT, as coisas de eletricidade batem certo com as nossas coisas de eletricidade do 9.º ano...</p>		
<p>As cores no 8.º ano com educação visual, esse trabalho nós fazemos depois o que eu acho... é na parte de realizar atividades é que eu acho que estamos a falhar um bocadinho, ainda é cada um no seu próprio mundo.</p>		
<p>Eu acho, estou farta de dizer isto ao “chefe”, porque eu ando há anos a dizer que não pode ser assim, mas ele não me ouve...estas bolhas...depois cada um faz no seu próprio momento, eu faço num dia, os outros vão fazer noutra dia, eu não gosto disto assim, eu mudava isto tudo, mas ninguém me ouve.</p>	<p>Necessidade de maior ligação entre o Diretor e os docentes</p>	<p>2 CD1</p>
<p>Na parte de todas as conversas informais que eu tenho com o meu Diretor sobre como é que eu acho que deveria ser feita a avaliação dos alunos, por exemplo, ele por acaso vê as coisinhas do nosso departamento que eu vou passando, porque eu gosto que ele veja o que nós estamos a fazer.</p>		
<p>Acho que para vocês, que são diretores, comunicam um bocadinho “menos demais” com os professores, não é no mau sentido que estou a dizer isto, mas às vezes digo ao meu chefe, “mesmo que te massacrem” tens de estar na sala dos professores, tens de tirar duas manhãs (ele nunca faz isso, nunca faz nada do que eu lhe digo mas ela devia)...porque depois não conhece os professores.</p>	<p>Os professores têm de ser ouvidos</p>	<p>1 CD1+ CPAE + 1 P1</p>
<p>E acho que a partir do momento em que um Diretor conhece o que um departamento está a fazer, pode retirar sempre o mais importante disso para depois aplicar no resto da escola, certo?</p>	<p>Propostas para resolução de problemas</p>	<p>2 CD1+1 CPAE + 1 CD2 + 5 CATE</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>E eu tive de passar isso ao meu diretor, sobre o que é que as pessoas do meu departamento acham, que deveria ser feito na escola, nós propusemos, por exemplo, aqui a nossa parte do gabinete do aluno para acompanhamento de alunos com problemas de comportamento, não está a funcionar ainda bem, porque parece-me que não temos horas para pôr professores no gabinete do aluno...é só esse o problema.</p>		
<p>Tenho uma pessoa no meu departamento de ciências naturais que para além de ter boa formação académica, não é só isso, tem boas capacidades enquanto pessoa e professora, está tudo ligado, e é uma pessoa que poderá dar muito à Escola porque partilha é educada e é uma ótima professora, já disse ao chefe que quero ficar com ela para sempre, porque nos dá ajuda.</p>	<p>Reconhecimento das capacidades de trabalho dos docentes do departamento</p>	<p>5 CD1</p>
<p>Depois tenho uma professora do quadro da Escola, muito engraçada, com a qual já me habituei a trabalhar, levei três anos a habituar-me a ela e ela ainda levou mais a habituar-se a trabalhar comigo, que é a maior desorganizada possível mas que dentro daquela desorganização faz imensas coisas úteis para a escola e para as aulas dos nossos alunos.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Agora que já a conheço já sei que só é preciso organizá-la, se eu organizar aquilo tudo ela depois difunde aquilo pelo departamento e a coisa flui. Sozinha é que não pode ser, ter de ser , eu tenho de estar ali...faz imensos protocolos experimentais, perde tudo nas pastas dos computadores, esquece-se de mandar email...há um dia que precisava de trabalhar e em vez de ir trabalhar vai almoçar, eu vou buscá-la ao bar e eu digo..."olha estamos lá em cima", estás a ver o estilo? Juntem, é hoje não é amanhã? Como eu já a conheço e sei que ela perde os protocolos, quando ela o faz mandamos logo e eu guardo tudo, esquece-se do dia que é para trabalhar, eu vou buscá-la ao bar, mas isto dá muito trabalho, é agora, não é, é amanhã, troca-me os dias das reuniões mas eu preciso dela nas reuniões porque ela ajuda-me...depois são todas ótimas pessoas, tenho um caso muito engraçado de uma professora que até está a faltar esta semana...se eu não estivesse aqui nesta conversa eu até estava a telefonar-lhe, mas vou telefonar-lhe daqui a bocadinho, preciso de perceber o que se passa...está um bocado desorientada com as aulas dela ...é uma pessoa que tem uma cultura geral, tem imensos conhecimentos técnicos, isto é ...tem tudo para ser uma boa professora mas não está a conseguir, só precisava de estar mais tempo com ela...não me importava de ficar com ela outra vez para o ano, agora que já a conheço , se há-de vir uma pessoa com as mesmas características que eu levo quatro meses a descobrir que ela não consegue, sabe tudo mas não consegue transmitir nas aulas, esta eu já sei que é assim, eu para o ano já tinha trabalho adiantado. Assim vai embora e depois vem outra pessoa, mas está-me a fazer um trabalho ótimo, numa coisa, na sala dos professores.</p>		
<p>Tem capacidades tão interessantes...eu ainda não percebi o que é que se passa, eu já estive numa aula dela, a tentar perceber e acho que já percebi porque é que ela não consegue, porque ela está numa estratosfera, tão acima que se esquece de descer ao nível dos meninos do 5.º ano.</p>		
<p>Existe, este ano até o reformulamos e tudo. O regimento estava obsoleto.</p>	<p>Participação na reformulação do Regimento do departamento</p>	<p>3 CD1</p>
<p>Este ano demos uns toquinhos nesses dois aspetos.</p>		
<p>Sim já temos tido, estou a tentar lembrar-me porque à vezes à propostas de mudanças...em relação ao regulamento interno, por exemplo.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Não remetia para as novas tecnologias novas tecnologias.	Preocupação com as novas tecnologias	3 CD1
...a par das novas tecnologias, como agora está na berra uma data de coisas, os <i>padlets</i> , os <i>trysiders</i> , eu já domino, já estou a aprender com elas.		
Este ano é as formações que estamos a ter, as formações dos <i>moocs</i> e das metodologias ativas, principalmente e as aplicações, as APPs porque tenho lá duas meninas e eu também sou um bocadinho pró APPS e depois tivemos que convencer duas que não deixavam os miúdos usar os <i>smartphones</i> porque não estão de todo habituadas a que eles usem os <i>smartphones</i> em sala de aula. Tivemos que as convencer e agora já estão fans.		
Isso é que é a minha luta aqui na escola, porque eu não consigo que os professores liguem ao projeto educativo.	Articulação com o projeto educativo	8 CD1
Eu criei uma ação de melhoria que se chama apropriação dos documentos regulamentadores do Agrupamento.		
Tem que estar, o projeto educativo é a nossa bíblia.		
Todo o funcionamento, do departamento, o departamento funciona como funciona em função do projeto educativo.		
Eu criei uma ação de melhoria que se chama apropriação dos documentos regulamentadores do Agrupamento.		
Porque nós aqui temos professores (e eu acho que deve acontecer isto em todos os agrupamentos) que chegam à escola, que passam pelo Agrupamento e não se apropriam...ninguém precisa saber de cor os pontos fortes e os pontos fracos.		
Mas terem uma ideia geral do que é o projeto do diretor/, para depois não dar o que dá, que é termos professores a dizerem que não querem saber...que vão chumbar uma turma inteira, temos isso na escola, certo? Não adianta tapar o sol com a peneira.		
Projeto educativo, interiorização de coisas tão simples como uma comunidade como esta que temos aqui, com alunos tão especiais... mas são grandes constrangimentos.		
Teimosia de alguns professores, dificuldades em aceitarem regras da casa.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Depois há pessoas que ouvem mais, outras que ouvem menos. Este ano é como eu digo, estou a ter um ano muito fácil, mas há anos muito difíceis e há pessoas que gostam de boicotar também.		
e eu disse (isto da avaliação individual dos alunos é mesmo trabalho colaborativo, falam mesmo de casos particulares e alunos), a entrevistada respondeu, eu falo, tem sido muito complicado, essa parte às vezes, as pessoas estão tão habituadas a fazer a sua avaliação sozinhas que não querem que ninguém interfira, não aceitam que ninguém interfira na forma como se faz a avaliação.		
e eu tenho falado bastante na forma como se faz a avaliação, às vezes não sou bem compreendida, porque pensam que eu estou a dar ordens, mas não estou porque isto no fim, na escola pública cada um faz o que quer, mas conseguem-se fazer pequenas grandes diferenças.		
É complicado, depende muito das pessoas...este ano estamos mesmo a partilhar estou a fazer com mais colegas de departamento, a formação no <i>mooc</i> da flexibilidade curricular.	Participação em ações de formação	4 CD1
Estamos a passar já os materiais, elas estão a fazer uma formação de metodologias ativas de sala de aula, temos estado a trazer imensas coisas... temos estado a mostrar.		
porque elas trazem muitas formações feitas mas não entrou nada lá dentro na cabecinha e a parte de como se faz realmente um teste adaptado, como lidamos com um miúdo com necessidades educativas especiais, por exemplo a maneira como o avaliamos, porque a parte da avaliação dos alunos NEE (alunos com necessidades educativas especiais) parece que ninguém sabe fazer avaliação		
Eu acho que neste momento do ano letivo já se estão a sentir mais confortáveis... e acho que não estão mal.	Como se sentem os docentes substituir por os docentes sentem-se confortáveis e funcionais	3 CD1
No início do ano é sempre complicado, não posso dizer que as pessoas estão logo muito satisfeitas, porque não estão, trazem toda a carga pessoal com elas, acho que é muito difícil dizer que elas estão satisfeitas, não posso dizer isso, mas estão funcionais.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Prefiro começar mal e acabar bem (eu disse, é como fazemos com os alunos, eu entro um bocadinho a matar...) e a inquirida disse: eu acho que é uma estratégia que resulta bem.		
Por isso é que eu gosto deste grupo, só que isto às vezes, tanto dá para o trabalho quando dá para a crítica, eu tenho de as ouvir, não tenho qualquer hipótese, que remédio tenho eu, tenho de as deixar ralhar durante uma hora e só depois, a seguir é que vou trabalhar.	Valorização da opinião do professor pelo coordenador de departamento/equipa de trabalho	2 CD1
Primeiro toda a gente ali expõe tudo, mas é bom porque falam, não ficam caladas, eu gosto deste grupo este ano (eu perguntei: as pessoas criticam e depois acabam por acatar essa ordem?). Sim, sim, mas primeiro tenho de deixar explanar o que acham, mas ao mesmo tempo é bom, é sinal que leram as informações do conselho pedagógico...		
Discutimos tudo, até porque elas são muito interventivas este ano, ali discute-se tudo, toda a gente tem uma opinião.	Participação efetiva dos professores nos debates	4 CD1
As decisões do pedagógico às vezes não são muito bem-recebidas (aplicou a expressão: escreva aí), é conforme, mas é por um bom motivo, é porque elas são muito críticas, muito interventivas e ao mesmo tempo muito ativas		
mas também vai das pessoas, há anos em que ninguém diz nada, mesmo que eu pergunte o que é que acham ninguém diz nada, depende muito dos grupos de trabalho.		
, este ano toda a gente diz alguma coisa. Dá-lhes forte, mas passa-lhes num segundo, é a minha sorte. Depois acabam por estar mais preocupadas com o quer trabalhar do que propriamente estar a querer por só o defeito. Pôr defeitos é fácil, o difícil é trabalhar. (e eu perguntei: então cumprem?). Cumprem se não eu ia a "casa" para fazê-las cumprir (sorriu), estou a brincar.		
Estou um bocadinho preocupada hoje por ter aquela professora a faltar, porque acho que lhe aconteceu qualquer coisa aqui na escola, já lhe vou telefonar para ver o que é que é, o que é que foi, mas espero chegar ao final do ano bem, eu gosto de acabem.	Preocupação do coordenador de departamento com fatores pessoais dos docentes, alunos e funcionários	3CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Nós estamos aqui com um problema residual, a mim não me toca porque eu não tenho problemas disciplinares na minha sala de aula, mas eu já trabalho há 27 anos, mas tenho algumas professoras no departamento que estão com problemas disciplinares, com os seus alunos, é um problema que eu ainda não tinha abordado, é uma coisa que aflige todos os professores que têm esse problema, é uma preocupação para quem tem essa preocupação.</p>		
<p>Eu não tenho essa preocupação, mas eu por norma não tenho problemas disciplinares com os meus alunos e já por várias vezes elas fizeram intervenções sobre o que poderia ser feito no agrupamento, a nível do regulamento interno, a nível de ações do diretor do que eu já falei com o meu diretor e como tenho duas ou três professoras que estão a passar por alguns problemas, esta professora que está a faltar, esta semana, com a qual eu estou preocupada e pelo menos mais uma tem problemas disciplinares com os alunos, elas já me fizeram propostas, que eu tive de levar por escrito aqui ao meu diretor, para ir falar no pedagógico, porque é uma coisa que as está a preocupar, e intervêm e até têm alguma razão nas coisas que dizem. Não terão toda a razão, mas têm...</p>		

Tabela B2

Unidades de Recorte das Entrevistas – Coordenadora do Departamento do 1.º ciclo (CD2)

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
16 professoras no departamento	Constituição do departamento/equipa de trabalho	2 CD2
13 titulares e 3 professoras de apoio educativo		
O departamento reúne uma ou duas vezes por mês, depende das situações do pedagógico, se for algum documento para analisar, para refletir, aí temos que fazer mais do que uma vez, chegamos muitas vezes a fazer duas vezes	Realização de reuniões por solicitação exterior e por necessidade do grupo de docentes	1 CD2
O primeiro ciclo é todas as semanas, é semanal, são além daquelas que elas fazem por conta do trabalho que têm de efetivar, de teste, projetos, concursos, sei lá...prendas	Realização de reuniões formais e informais	3 CD2+2 CD1
Estamos a acabar o fevereiro e eu já fiz 10 reuniões de departamento		
E até à páscoa vou fazer uma, para a semana e até à Páscoa já vou fazer 11 mesmo formais. São muitas, pois eu sei que há escolas que só fazem uma por mês		
É assim, nós temos uma sala a sobrar que é esta, que dá para terapia, psicologia	Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	2 CD2+2 CD1
Geralmente cada colega reúne numa das suas salas. Quando é o grupo de 4.º ano, reúne numa das suas salas		
É, a gente escolhe o melhor espaço e o mais adequado. Os departamentos costumamos fazer na sala onde se realiza o pedagógico que é no auditório. Se não houver conselho geral fazemos lá	Aproveitamento do espaço disponível para diferentes atividades	2 CD2+1 CD1
Quando esse trabalho ocorre e ocorre muito frequentemente juntamos grupos de trabalho nas salas ou após as AECs ou no intervalo das AEC, nos temos o intervalo das 3,5 às 4,5 portanto, temos uma hora nomeio das AEC e temos as salas livres		
Por acaso acho que sim, porque tem havido uma grande colaboração e uma grande partilha, de ideias de trabalho, de tentarmos fazer em conjunto, portanto eu acho que há um envolvimento grande com as colegas das várias equipas	Acompanhamento dos professores do departamento	1 CD2+2 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Também há uma predisposição aberta ao trabalho que se desenvolve aqui...porque nós temos muitas solicitações, porque como é uma escola 1, 2, 3, acontece que o nosso trabalho se baseia muito na articulação, os vários projetos dos outros ciclos que articulam connosco, e portanto eu acho que cada vez mais o nosso trabalho está aberto, não está fechado dentro da sala de aula e eu acho que isso tem ajudado essa parte...da partilha, da colaboração, da realização, eu acho que sim...claro que isto tem vindo em crescendo, eu já estou aqui no 9.º ano nesta escola	Conhecimento dos professores do departamento	1 CD2 + 4 CD1
Conheço perfeitamente, tirando as colegas que como são do apoio educativo e estão a substituir colegas que estão com atestado, por vezes conhecemos com a mesma função duas e três, porque às vezes levantam o atestado e depois não melhoram voltam, aí já vem outra colega e eu não as conheço muito bem.	Reconhecimento das capacidades de trabalho dos docentes do departamento	1 CD2
Falta sempre é horas e tempo, em tudo isto faltam horas e tempo obviamente. Damos muito do tempo não letivo que também precisamos para elaborar o trabalho diário.	Necessidade de tempo para as tarefas não letivas	4 CD2 + 9 CD1
É isso mesmo a falta de tempo para tratar melhor os assuntos. Há imensos assuntos para o tempo que temos.		
Em todos os bocadinhos, nas horas de almoço, quando terminam as aulas...cá está nas nossas reuniões semanais nunca dá tempo para tudo, então o tempo não letivo é para estar com as colegas, então, reunimos um bocadinho aqui, um bocadinho ali, temos as tais reuniões, mas não chega.		
E por tanto tenho de me dividir em tantos assuntos, que falta tempo.		
Também tenho imensos projetos em mãos, o das ciências, o da matemática, tive o língua materna e já não tenho este período porque os alunos já estão todos a falar português, estou no plano de melhorias do agrupamento, agora também vou fazer parte dos exames, para as provas aferidas, e por tanto tenho de me dividir em tantos assuntos, que falta tempo.	Partilha das ações de melhoria com os professores e com o conselho geral	1 CD2 + 1 CATE + 3 CPAE + 5 P1
Ó Teresa é assim como eu lhe estou a dizer, converso com a colega informal e não informal, pronto...o que é que ela precisa de realizar, como é que são as reuniões, com as outras colegas, como é que costumamos fazer as reuniões de departamento, em que horários, ponho a par da situação.	Processo trabalhoso de integração de novos colegas no início do ano	1 CD2 +.6 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
É esse trabalho que eu já disse, nas reuniões de ano, em que elas trabalham os vários projetos a desenvolver.	Necessidade de trabalho colaborativo com os professores em grupo de ano	1 CD2+3 CPAE + 4P1
Apresenta-se aos colegas, as colegas também se apresentam ao colega, e perguntamos o que é que ele ou ela tem estado a fazer...e depois eu tenho uma reunião com a colega, para saber onde esteve, que função é que desempenhou, mostro-lhe o horário, digo-lhe como é que a escola funciona, até porque muitas vezes têm de substituir outras colegas. Informal ou não no grupo também fazemos.	Necessidade de vinculação dos professores ao agrupamento	2 CD2+1 CD1
Gosto de reunir sozinha com ela para lhe dar conhecimento do trabalho que vai ter fora das 25 horas. Porque sendo da turma ou do apoio educativo há muito trabalho fora isso.		
Temos que falar também sobre os problemas da turma e depois em conselho de ano as outras colegas vão ter de partilhar os assuntos da turma com ela, mas nas nossas reuniões de avaliação já temos isso.	Preocupação do coordenador de departamento ou outro com fatores pessoais dos docentes, alunos e funcionários	3 CD2
Tudo se resume a isto, através do diálogo, de colocar os problemas, de os pôr cá para fora e tentarmos discuti-los. Mesmo que não estivéssemos de acordo mas têm de ser discutidos, independentemente de haver acordo ou não, agora o aceitar temos de ponderar, aceitar ou não, o que é que será melhor.		
Ou seja tentar falar dos problemas que nos afligem, dos problemas que temos na escola, colocá-los em reunião e tentar analisá-los o melhor possível, de maneira a encontrarmos soluções, porque não chega dizer isto está mal ou não concordo com aquilo, temos que apresentar algumas soluções nem que para isso façam reuniões mais pequenas mesmo de próprio departamento, que se façam reuniões por grupos para chegarmos a conclusões		
A forma de trabalhar os conteúdos/, a forma de trabalhar dentro da sala de aula, como se pode melhorar a forma de trabalhar dentro da sala de aula		
Como podemos melhorar os recursos que temos, porque uns estão avariados e outro não, como os quadros interativos, etc.	Necessidade de trabalho colaborativo com os professores	6 CD2+ 8 CD1
Sim, sim, isso coloca sempre, dificuldades nas práticas pedagógicas, debatemos muito isso em departamento e em pedagógico		
Nessa base nós levamos a discussão até tentar que entendam a nossa parte, isso sim. Há coisas em realmente temos de colaborar e realizar mesmo que não estejamos muito de acordo		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Sempre a partir daí, não deixar de dizer, não deixar de combinar as coisas, tentar sempre passar a palavra, numa escola e noutra escola. Porque é difícil eu ir à outra escola que tenho, mas como há duas coordenadoras lá em cima, menos lugares e aqui mais lugares, mais pessoas, mais alunos...tem de haver uma partilha, mais diálogo, e isso realmente tem havido.</p>		
<p>É isso que acabei de dizer, há colaboração, à partilha e há envolvimento no trabalho coletivo... acho que é aquilo que queremos proporcionar aos alunos, uma ideia global, trabalhar em prol dos alunos, para que eles realmente tenham sucesso, daí a quantidade de projetos que nós realizamos.</p>		
<p>Depois os projetos, como se podem articular com os encarregados de educação, temos também essa preocupação, colaborar mas passar também essa imagem lá para fora, porque como temos esta comunidade, que em termos sociais tem alguns problemas, nós queremos que eles se envolvam com a escola, até porque ajudam o trabalho de todos. Se eles se envolverem no trabalho da escola também ajudam os próprios alunos, os próprios filhos.</p>	Formas de participação para trazer os pais à Escola	3 CD2
<p>Este ano aceitamos o projeto a partir da representante da associação de pais, que ela sim, a partir do contacto com o representante da QUERCUS trouxe sementes à escola e houve turmas que participaram nesse projeto. Realmente foi positivo a realização desse projeto e este ano foi fácil a sua extensão e integração.</p>		
<p>Temos encarregados de educação que nesta semana vêm às salas ou ler um conto, ou ler um livro.</p>		
<p>Queremos apresentar uma atividade, como por exemplo a junta de freguesia propõe uma árvore de natal, uma mascote para o dia da criança, o 1.º ciclo não faz sozinho, nem essa mascote nem essa árvore, pede ajuda a outras turmas, à carpintaria da turma do CEF, é um trabalho colaborativo e acaba por ser este o nosso contributo porque está relacionado.</p>	Boa relação com os colegas de departamento	2 CD2 + 10 CD1
<p>Até porque fazem-se reuniões em equipa e é aceite e nós temos que nos cingir, como foi o caso do carnaval, não estávamos muito de acordo com o tema do carnaval, mas houve uma equipa que reuniu, onde todas discutiram, o que saiu dali tem de ser vinculativo.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Nós em pedagógico, os representantes do 1.º ciclo costumam levar algum trabalho e depois, embora o pedagógico esteja muito centrado nas aprendizagens, nos resultados, há uma panóplia de assuntos, mas também há tempo para falar e os aspetos positivos são partilhados com o conselho pedagógico.</p>	<p>Participação no Conselho Pedagógico</p>	<p>2 CD2 +1 CD1</p>
<p>Existem atividades e atividades, existem atividades que não precisam de ir ao conselho pedagógico e existem atividades que precisam e ir ao conselho pedagógico, estas que precisam de ir ao conselho pedagógico, e que realmente têm mais visibilidade, um magusto, uma festa de natal...por exemplo, o ano passado fizeram uma horta lá em cima, e as colegas partilharam o que foi positivo ou não.</p>		
<p>São as estratégias, porque como digo, não basta dizer o que está mal, temos que saber e apresentar sugestões.</p>	<p>Necessidade de dar o exemplo aos colegas de departamento</p>	<p>2 CD2 + 6 CD1</p>
<p>Nós realmente como somos bastantes, os nossos departamentos são bastante longos, o que dá origem a falar-se de imensos assuntos, e explorar um bocado os assuntos...então tentamos o mais possível, exatamente falar dessa tal problemática, nós também sentimos</p>		
<p>. Isto já fazemos à mais de um ano...já deve ser o terceiro ou quarto ano que nós fazemos. Ao nível da avaliação docente eu tenho sempre a meu cargo as contratadas, este ano não sei como vai ser por causa dos escalões e do reposicionamento das carreiras e eu não sei como vai ser ainda. Mas até à data, há dois anos seguidos que faço a avaliação docente.</p>	<p>Avaliação de desempenho dos professores. do departamento</p>	<p>3 CD2 + 4 CD1</p>
<p>Procuro conhecê-las minimamente sem ler pura e simplesmente o relatório, claro que o que o tenho que ler, tenho que analisar, mas reúno sempre antecipadamente com ela.</p>		
<p>E conheço também parte do trabalho que elas fazem, não a todas as horas, porque até à data eu tenho sido professora titular de turma, só este ano é que eu sou coordenadora e não sou professora titular de turma, o que é difícil.</p>		
<p>Tento conhecê-las a nível profissional, se forem professoras de apoio eu tenho reuniões com elas, o que é que elas vão dar, com a professora titular...se partem do problema da professora, se partem do problema dos alunos...</p>	<p>Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico</p>	<p>2 CD2 +.4 CD1</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
depois vejo minimamente o trabalho que elas executam, como professora titular também não tenho muito tempo para ir às salas onde elas estão a trabalhar...vou à sala de aula e quando eu tinha professoras de apoio na sala, os alunos não estavam sozinhos e aproveitava para visionar.		
Não delego, eu supervisiono, elas falam comigo ou falam em grupo. Quando falam em grupo e houve alguma necessidade de aferir qualquer coisa, aí eu entro também. Eu perguntei: Não delegas nada? Respondeu, eu tento delegar, mas gosto de estar em cima das situações, não é?	Supervisão da delegação de competências	4 CD2 +1 CD1
Delego também a supervisão de atividades para situações de ...os balanços dos resultados escolares são feitos sempre em grupo de ano e depois também analisamos os resultados sempre em departamento		
O que é que eu delego? Delego por exemplo comunicados, atividades, a realização das informações que vão para os encarregados de educação, cada grupo de trabalho quer fazer uma atividade, então há uma responsável por grupo, eu aqui tenho uma responsável por grupo de ano, essa responsável muitas vezes fala comigo, depois de ter falado com as colegas do grupo, eu já não preciso de ir a uma de cada vez, e isso eu tenho mantido		
Aqui tento delegar também. As colegas que ficam na outra escola, de estabelecimento e de DTs, peço-lhe para falarem com as colegas que ficaram lá em cima.		
Procuo conhecê-las minimamente sem ler por e simplesmente o relatório, claro que o que o tenho que ler, tenho que analisar, mas reúno sempre antecipadamente com ela	Conhecimento dos professores. do departamento	1 CD2 +1 CD1
Esta relação forte é sempre fora do tempo letivo	Relevância das situações informais entre colegas	1 CD2 + 4 CD1+ 2 CATE + 2 CPAE + 2 P1
Porque foi pela graduação e fomos a votação 3 colegas	eleição pelo conhecimento do trabalho anterior	1 CD2 + 3 CD1
Alias eu já tinha sido coordenadora de DTs, elas já sabiam como é que eu trabalhava		
principalmente...na supervisão pedagógica nós fazemos aulas partilhadas, e aulas nas salas de uma e de outras	Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico	1 CD2+11 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Tanto na supervisão, como nas planificações, como nas atividades, portanto elas comunicam com o grupo e transmitem, elas fazem supervisão em cada ano de escolaridade, eu faço também, mas também gosto de delegar essa parte.	Supervisão do planeamento de atividades pedagógicas	3 CD2 + 4 CD1
No departamento do 1.º ciclo, nós temos um plano anual de atividades que inclui a divulgação em dias temáticos, e outros que somos nós próprios a promover, nesses nós promovemos.		
Além do conteúdo das ciências do programa do 4.º ano que todos têm, há as experiências e nós depois temos o projeto das ciências, em que a professora de apoio juntamente com a professora titular de turma, promove outros protocolos de experiências além daquelas que estão no programa.		
E pronto e fazemos a partir daí, e trabalhamos esse conteúdo na sala de outra colega, depois de tudo isto estar feito, obviamente tem de haver uma análise e uma reflexão, se foi realmente positivo ou não, o que é que podemos alterar, para a próxima vez, o que é que melhorou ou não, esta parte, porque é assim, há maneiras diferentes de dar os conteúdos, há maneiras de abordar também diferentes.	Importância da colaboração entre professores	7 CD2 + 9 CD1
Nós vamos dar determinado conteúdo noutra sala aos outros alunos, e fazemos esta troca e depois fazemos materiais (eu disse: concretiza, perante um determinado conteúdo vai outro professor titular lecionar?), nós escolhemos o professores a quem queremos dar essa aula, nós combinamos, e olha no dia tantos eu gostava de ir dar esta matéria, ou outra professora tem à-vontade para dizer, eh pá não estou muito à-vontade nesta, ou gostaria de saber ou de ver outra estratégia, em relação à forma de dar este conteúdo.		
Também tenho imensos projetos em mãos, o das ciências, o da matemática, tive o da língua materna e já não tenho este período porque os alunos já estão todos a falar português, estou no plano de melhorias do agrupamento, agora também vou fazer parte dos exames, para as provas aferidas.		
Todas, nós todas contribuímos um bocadinho para isso tudo, todas contribuem muito com atividades diferentes.		
Temos, nós fazemos com a História dos Cursos CEF que vêm falar aos pequeninos sobre os descobrimentos, foram aos 1.º anos e apresentaram uma história do S. Martinho.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>No Inglês também houve uma apresentação para os alunos do 4.º ano, agora o 4.º ano vai educação física do 8.º ano, vai receber uma aula de jogos tradicionais para realizar no recreio.</p>		
<p>Mas também elas vinham à minha sala, algumas daquelas que eu também tive de avaliar também vieram trabalhar à minha sala...logo aí também havia um trabalho de parceria.</p>		
<p>E acho que a experiência de todas acaba por ser mais positiva, tem de haver depois aqui um momento de análise, aquele momento de avaliação, nós temos uma grelha, e nesta grelha pomos, a que horas, o dia, o conteúdo que vamos dar, se vamos aplicar materiais ou não, porque há quem dê matemática e queira determinado material, e depois no final do ano fazemos a análise e fazemos uma ata, sobre as reflexões a que chegamos.</p>	<p>Autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola</p>	<p>1 CD2 + 2 CD1</p>
<p>Daí uma das nossas propostas foi incluir os alunos nas reuniões onde se tinha de decidir temas, atividades, em que estivessem também os alunos, não só delegados de turma...por exemplo, nós queríamos que nessas atividades, no carnaval, no natal, todas essas atividades que são realizadas na escola, mas que nessas reuniões em que nós propomos uma atividade A, B ou C em que estejam delegados de turma dos vários anos para nos ajudarem.</p>	<p>Participação dos alunos no planeamento de atividades</p>	<p>3 CD2</p>
<p>depois os outros ciclos também vêm às nossas turmas, vieram ler poemas.</p>		
<p>no departamento não temos alunos é nas reuniões onde fazemos a planificação das atividades, com o Diretor, a direção, estão os delegados de turma.</p>		
<p>vamos ver se isso vai acontecer, essas propostas foram agora ao conselho geral, agora no próximo conselho pedagógico havemos de ver se elas foram aprovadas ou não. Por que nós quando fazemos as assembleias de turma dentro da sala de aula, depois o diretor, faz uma reunião por período ou duas com todos os diretores de turma em que levam as ideias das assembleias de turma das salas. O que gostariam de ter no recreio, no refeitório.</p>	<p>Necessidade de maior ligação entre o Diretor e os Coordenadores de Departamento</p>	<p>3 CD2 + 5 CD1</p>
<p>Algumas formações são promovidas pelo centro e o diretor abre aqui a de inscrição e a outra foi através do professor de educação física.</p>		
<p>O diretor apresenta sempre diferentes formas de chegar aos encarregados de educação de forma a que os alunos se comportem, trabalhem, tenham mais sucesso.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Temos um regimento interno no 1.º ciclo que foi este ano retificado no início do ano letivo.	Participação na reformulação do Regimento do departamento	1 CD2 + 3 CD1
Temos também formação de informática.	Preocupação com as novas tecnologias	1 CD2 + 3 CD1
Tentamos ver realmente, o que estava realmente de acordo, porque o projeto educativo este ano foi elaborado novamente	Articulação com o projeto educativo	4 CD2 + 8 CD1
Nós depois também analisamos o projeto educativo, propusemos algumas alterações, e para isso estivemos de estar um de acordo com o outro. Tentamos articular de maneira...o que temos em comum é sempre a promoção do sucesso mas sempre através da família, dos alunos, percebes, envolver também os encarregados de educação, eu penso que este projeto educativo também vai muito de encontro a isso e de encontro aos alunos.		
Os alunos poderem desenvolver na escola atividades que realmente lhe digam alguma coisa e é nisso que nós apostamos, em que eles se sintam motivados a vir para a escola e essa motivação eu acho que tem de estar no projeto educativo também.		
... foi uma proposta para o projeto educativo deste ano. Porque nós já fazemos as assembleias de turma, através das assembleias de turma eles depois reúnem-se, dão ideias e depois têm uma reunião.		
Perguntei: Há formação entre pares? Já houve, não me lembro, neste momento não.	Participação em ações de formação	6 CD2 + 4 CD1
Olhe, nós aqui temos sempre ações de formação na escola, estamos agora a terminar uma em matemática, e já vai começar outra em abril em avaliação formativa.		
A própria escola também dá formação e eles poderão sempre frequentar, até porque é gratuita		
Eu perguntei: o que fazem com esta formação? Replicam? A coordenadora respondeu: a maior parte frequenta sempre de modo que só uma ou duas é que não faz, é fácil partilhar.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Nos outros anos temos tido formação promovida pelo Instituto de Motricidade Humana, também de educação física para aprofundarmos o modo de fazer o trabalho ao nível da educação física, como exploramos os vários domínios da educação física, pelos vários anos, ideias de planificações de aulas. E este ano tivemos da Associação de Matemática da CPCJ.		
Assuntos relacionados com os recreios, com os trabalhos de casa, ainda continuam a discutir um bocadinho a situação dos trabalhos de casa. A situação do envolvimento dos pais, porque os alunos em termos de organização de material, este não vem preparado. os miúdos em termos de alimentação, os lanches é sempre algum problema, uns só trazem chocolate e outros não trazem nada. Resultam sempre propostas claras e ficam sempre registadas em ata. Não temos que fazer todos os projetos que nos aparecessem, temos que desenvolver os que mais se identificam connosco e podem promover o trabalho. Não podemos também aceitar todos, essencialmente se resume a isto e também tendo em conta o contexto da escola, mas que melhorem e também dêem alguma inovação.	Participação efetiva dos professores nos debates dependente de fatores pessoais e contextuais	5 CD2+ 6 CD1
Às vezes geram alguma... como é que eu ei-de dizer, é assim, às vezes não aceitamos de forma leviana, gostamos sempre de colocar os problemas que nós aqui temos no 1.º ciclo, porque são idades completamente diferentes, e como são idades diferentes, há um acompanhamento diferente dos alunos, porque estamos o dia todo com eles, enquanto no 2.º e 3.º ciclo nós temos uma relação muito forte com eles e há coisas que não se adequam tão bem como se adequam ao 2.º e 3.º ciclo	Possibilidade de ultrapassar a resistência em aceitar as regras da escola	1 CD2 + 4 CD1
Temos protocolos específicos e temos uma a duas experiências por período para podermos desenvolver dentro da sala de aula porque temos todos os materiais relacionados com as experiências/. Depois nós realizamos as fichas de trabalho em que eles desenham e expõem o que sentiram com essa experiência e está exposto em cada sala	Envolvimento dos alunos na avaliação das aprendizagens	1CD2 + 1 CATE + 3 CPAE
como fazemos também articulação com os outros ciclos é uma forma de mostrarmos o nosso trabalho	Articulação de atividades com outros departamentos	5 CD2 + 5 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
e depois fazemos também exposições de trabalhos, com essas colegas, já o próximo será o trabalho das ciências em que os 4.º anos irá ao laboratório do 9.º ano ver a realização das experiências		
Depois queríamos ver se se este ano cada turma iria apresentar à escola a experiência que mais gostou de realizar durante o ano		
Todas, nós todas contribuimos um bocadinho para isso tudo, todas contribuem muito com atividades diferentes		
É assim, nós fazemos uma grelha com as atividades a realizar, e depois escolhemos, como são muitas e dentro do mesmo âmbito fazemos as avaliações. (perguntei: como partilham essa avaliação?). Em departamento falamos do que fizeram, se correu bem, o que foi menos positivo		
Houve um tema comum e depois cada departamento explorou de sua forma, mas como houve um tema inicial que nós não concordamos não correu muito bem, depois tentamos desenvolver um secundário, mas como não gostamos muito do principal, acabamos por não gostar muito do intermédio. O carnaval integrou o pré-escolar, o 1.º ciclo e 2.º ciclo. No 3.º ciclo já são mais crescidos, já é difícil integrarem. Como o 5.º ano saiu à pouco tempo de nós ainda participa muito.	Não valorização da opinião do professor pela Escola	1 CD2
Cansada, mas satisfeita.	Os docentes sentem-se cansados confortáveis e funcionais	2 CD2 + 3 CD1
Nós temos sempre muitas atividades e gostamos também de inovar. Nunca gostamos de fazer sempre a mesma coisa. E como também gostamos de inovar, acabamos sempre por ter muito trabalho, mas porque gostamos de o fazer.		
Eu agora por exemplo este ano, o que eu queria este ano era ficar com estas, até porque elas são boas colegas....Eu já merecia , eu merecia porque isto tem sido um bocadinho fraquito, então o que eu queria era ficar com elas outra vez todas porque no próximo ano não tinha outra vez este trabalho que foi de muitas horas..	Propostas para a resolução de problemas	1 CD2 + 5 CATE

Tabela B3

Unidades de Recorte das Entrevistas – Coordenadora do Apoio Tutorial Específico (CATE)

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
A EATE integra 12 professores e há professores com 4 tempos no horário e dez alunos e 1 tempo 4 alunos	Constituição do departamento/equipa de trabalho	1 CATE + 4 P1 + 3 CPAE + 2 CD2 + 1 CD1
... e depois com os professores da turma, com o conselho de turma, sempre que necessário e também sempre que os alunos mostrem que não gostam de um determinado professor, porque sem dizer que os alunos não gostam desse professor, mas tentar perceber um bocadinho dessa resistência, e a maior parte das vezes, vejo isso muitas vezes, é de parte a parte	Articulação com os diretores de turma; conselhos de turma; com os coordenadores de departamento, com o coordenador do observatório de qualidade e com a equipa de avaliação formativa	3 CATE + 3 CPAE
Eu coordeno também o “projeto abraçar”, muitos funcionários vêm ter comigo e contam-me coisas e... deduzo que se vêm ter comigo também vão ter com os outros professores e com os diretores de turma.		
Também envio pontualmente ao diretor de turma os documentos, mas não é sempre. Quando um recebe, todos recebem e a direção também, pusemos o conhecimento da direção para que eles tenham uma noção do que está a acontecer e vice-versa. E depois o meu apoio pessoal com esse tutor caso ele peça algo.		
... às vezes ficam na sala de professores porque tem computadores para trabalharem, para atualização de documentos e podem falar sobre os alunos enquanto trabalham.	Realização de reuniões formais e informais	3 CATE + 6 CPAE + 2 P1 + 3 CD2 + 2 CD1
O que eu fiz com eles foi mini reunião, para além da reunião inicial que tinha feito com todos e voltei a enviar os documentos, com a desculpa de que provavelmente já tinham recebido, “já recebeste isto, mas volto a enviar”, às vezes no início do ano recebemos tanta coisa que aquilo fica meio esquecido. E é importante enviar. No início do ano não, mas neste momento já trabalhamos muito, com documentos partilhados (aqui nós sabemos quem são os alunos de cada professor e alunos que não estão a vir, alunos que foram colocados mais recentemente, é o levantamento do historial do aluno).		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Nas reuniões, sala de professores estamos sempre em contacto, através de email, já foi dito anteriormente,</p>		
<p>Reúnem uma vez semana em espaço próprio que é uma sala de aula, /às vezes ficam na sala de professores porque tem computadores para trabalharem para atualização de documentos e podem falar sobre os alunos enquanto trabalham.</p> <p>Sim. Reúnem sempre na mesma sala de aula. A Escola tem falta de salas de aulas e muito mais de salas para trabalho partilhado.</p> <p>Já estão habituadas a não ter espaço para trabalhar e ficaram satisfeitas com a possibilidade de existir uma sala disponível destinada à tutoria, naquele dia e aquela hora. Também no horário dos alunos e do professor existe uma sala destinada à tutoria</p>	<p>Existência de espaço próprio para reuniões do departamento</p>	<p>3 CATE + 2 CPAE + 1P1 + 2 CD2 + 2 CD1</p>
<p>Ela é humana, às vezes já não utiliza a sua hora, utiliza extra.</p> <p>Não existe nenhuma planificação das atividades, ainda há pouco se falava e uma colega dizia que uma das coisas salientar é que temos uma hora por cada quatro alunos, não 10 alunos para cada 4 horas e muitas vezes é a pessoa que tem uma hora, que tem de contactar a proteção de menores, CPCJ, diretores de turma...</p> <p>... é muito trabalho, não parece, mas é muito trabalho para aqueles quarenta e cinco minutos e não uma hora. Tenho a certeza que há professores a dar muito mais tempo do que o que está estabelecido, se não o trabalho não aparecia feito e há muitas coisas, e não falo só como tutora, eu própria digo que muitos de nós passamos uma vida a fazer para além do nosso horário, e as coisas aparecerem feitas,</p> <p>Não temos feito assim propostas, mas já temos dito que faz falta mais formação, sabemos que existe, mas com a sobrecarga de horários, nem toda a gente está disponível para ir a Lisboa.</p>	<p>Necessidade de tempo para as tarefas não letivas</p>	<p>4 CATE + 6 CPAE + 2 P1 + 6 CD2 + 9 CD1</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Por minha vontade não foi. O Diretor falou comigo e pediu para coordenar o grupo. Isto aconteceu durante as férias telefonicamente. Havia uma outra coordenadora de outra equipa no ano anterior, com menos de metade dos professores e menos alunos, que fez um trabalho ótimo, que foi para outra escola, e eu como já era tutora senti-me muito desafiada pelo diretor, porque gosto muito de trabalhar, mas não gosto de cargos de chefia, e é o que tenho tido ao longo da vida.</p>	Designação para o cargo	2 CATE + 2 CPAE
<p>A vida faz com que eu aprenda isso e não há meio de aprender, nunca é voluntariamente, é porque dadas as circunstâncias, por amor à Escola eu devo fazê-lo.</p>		
<p>/Logo no início do ano o Diretor reuniu-se comigo e depois fizemos uma reunião com todos os tutores e ele fez uma apresentação do projeto e deu uma linhas orientadoras a todos, as atividades que poderíamos levar acabo, projeto um PowerPoint e foi falando sobre tudo o que era necessário.</p>	Necessidade de dar o exemplo aos colegas de departamento/equipas de trabalho	4 CATE + 5 CPAE + 1 P1 + 2 CD2 + 6 CD1
<p>A linha orientadora do decreto-lei está bem estruturada para aquilo que se deseja ser o trabalho com os alunos, é muito concreto e é ambicioso na medida em que trabalha o aluno de uma forma integral, que deveria ser uma forma como todos nós deveríamos trabalhar, em todas as turmas em todas as situações, mas mais ainda com estes miúdos. Acho que tem sido uma linha orientadora e também é para a Direção.</p>		
<p>Na primeira reunião apresentámo-nos e dei a conhecer a partilha de experiências anteriores ou não, havia colegas que não tinham experiência nenhuma, tal como eu não tinha no ano passado, apesar de eu já ter sido coordenadora do gabinete do aluno e de projetos vocacionados para esta área</p>		
<p>Depois enviei todos os documentos que tinha sobre a tutoria, praticamente todos os que a minha antecessora me passou</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Das pessoas designadas considero que não há ninguém que não tenha perfil para... até mesmo as pessoas que eu tinha uma ideia diferente, há pessoas novas este anos na escola, mas eu acho que essas pessoas que estão nas direções das escolas têm olho para piscar, então verifico que essas pessoas têm perfil e eu não tenho nada de achar, mas eu achava ao início que alguém mais da escola que já cá estava teria muito mais perfil, mas muitas vezes não têm horário, (vocês ao fazerem horários têm essa dificuldade), então chego à conclusão que vocês têm olho para piscar, pois todos eles têm uma faceta empática neste trabalho</p>	<p>Reconhecimento do perfil/ capacidades de trabalho dos docentes do departamento/equipa de trabalho</p>	<p>1 CATE + 1 CD2</p>
<p>No final do ano passado eu pedi aos meus alunos todos que escrevessem numa folhinha tudo o que sentissem, se tinham gostado, se não tinham gostado, o que esteve bem, o que este mal, o que eles ganharam, o que é que eles perderam, é tão positivo, foi tão bom, vindo de quem veio, eram alunos CEF, eu apanho sempre esses</p>	<p>Envolvimento dos alunos na avaliação das aprendizagens</p>	<p>1 CATE + 3 CPAE</p>
<p>Isso tentamos fazer sempre também uma boa cooperação entre os membros da equipa. Uma coisa que é pedida aos professores é que não nos fiquemos centrados, na nossa relação, aluno, tutorando e nós, mas também diretores de turma e coordenadores dos Cursos de Educação e Formação (CEF). Eu por exemplo, praticamente a grande quantidade de alunos que tenho são dos CEFs e então estou em contacto com a coordenadora dos CEFs e é fundamental com os diretores de turma</p>	<p>Relevância das situações informais entre colegas</p>	<p>2 CATE + 2 CPAE + 2 P1 + 4 CD1</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>E com os professores em geral, e uma coisa que tenho feito é que, se há uma coisa negativa vou abordando devagarinho para ver o que é que se passa ali. Se o aluno gosta do professor eu digo ao professor que o tutorando gosta desse professor, porque isso reforça, inconscientemente, nós somos assim, nós seres humanos, se alguém gosta de nós, e se alguém nos verbaliza isso, no próximo encontro nós vamos estar mais atentos e vamos passar essa mensagem, de tu és importante, tu...seu malandro, isto ou aquilo, mas estes miúdos precisam muito desse reforço, e então passar essa mensagem, aliás como na vida, passarmos aquilo que é bom também.</p>		
<p>Entretanto como já tinha preparado isto, só coloquei aqui o que foi dito à bocado e uma das coisas foi o tipo de apoio que damos aos miúdos e a coesão da nossa equipa. O que me deixou muito feliz. Acho que temos de trabalhar assim e acabamos por sentir outra vontade de...(entretanto alguém realçou o facto detambém fazemos com autorização da direção que é, alguns de nós têm determinado tipo de alunos, que já estão na “border line”, e que para quem a tutoria é mais uma, e às vezes para eles uma sala de aula vai contra os seus princípios, às vezes começamos nos corredores, no pátio, não sei onde, numa caminhada à volta da escola para os cativar e partilhamos....</p>	<p>Necessidade de trabalho colaborativo com os professores</p>	<p>2 CATE + 4 CPAE + 3 P1 + 9 CD2+9 CD1</p>
<p>quem gere muitas vezes não faz ideia do que isso representa de esforço extra dos carolas das escolas, pois só assim as coisas aparecem feitas. Muitas vezes à cargos ou tarefas ou o que quer que seja que têm um tempo de destinado muito curto. Há situações em que a coisa é mais calma,0 mas há situações em que é necessário mandar, eu tenho situações de alunos que estão abrangidos pela CPCJ e volta e meia à essa necessidade. Os processos todos que é necessário ler, normalmente estes miúdos são aqueles que têm um processo deste tamanho... normalmente não cabem nas divisórias, são muito volumosos, depois é necessário, contactar os pais</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Como esta escola tem tantos alunos em psicologia... agora houve uma reunião convocaram-se os pais, foi feito um convite para uma sessão com as psicólogas, ao final do dia, mas aparecem poucos pais.</p> <p>No início do ano foi feita uma reunião com os pais e foi entregue um compromisso pedagógico e tomaram conhecimento do que era a tutoria, porque é que propúnhamos estes alunos para a tutoria, alunos com duas retenções. Não era uma questão de autorização, era mesmo assim, Isto foi feito no início de outubro</p> <p>Os trabalhos em si são divulgados através das turmas em geral, mas nós já temos feito encontros só da tutoria. Por exemplo no ano passado fizemos um almoço de Natal com os pais e alunos.</p>	Envolvimento dos pais nas atividades da Escola	3 CATE + 2 CPAE + 6 P1 + 3 CD2
<p>Primeiro o meu coração bate mais depressa, depois tento pensar, acalmar, e dialogar com as pessoas. Por exemplo, eu não gosto de confusão, se estamos ali para trabalhar não é para brincar, não é para cumprir calendário, chamemos assim. Se esta estamos ali, então vamos aproveitar aquele tempinho para trabalhar e não para conversa que não têm nada a haver com aquilo, estilo...uma reunião com barulho é impensável para mim e os professores às vezes não têm bem a perceção disso.</p>	Boa relação com os colegas de departamento/equipa de trabalho	1 CATE + 1 CPAE +2 CD2 + 10 CD1
<p>Mandei um mail aos diretores de turma, mas também pedi aos professores tutores que procurassem saber quem são os seus tutorandos, pois são nomes, não fazemos ideia nenhuma de quem sejam, não são nossos alunos que estivessem em contacto direto com os diretores de turma</p>	Supervisão da delegação de competências	1 CATE + 1 CPAE + 4 CD2 +1 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Os pais que não compareceram, contactei todos os diretores de turma e pedi-lhes que os convocassem para tomarem conhecimento do compromisso dos seus educandos. Este compromisso é um papel muito viajado. Temos 4 alunos que não foram autorizados e depois há nove que nunca entregaram o compromisso, apesar das várias tentativas quer do tutor quer do diretor de turma, estes compromissos vão para os pais tomarem conhecimento e assinarem. Alguns não trazem isto, mas já estão na tutoria. Claro que há outros que não vão e o nosso papel é estar sempre em contacto com os diretores de turma, essa persistência e resiliências dos tutores, estamos sempre atrás deles, então não vieste à tutoria?, sim stora vou já, é no corredor, tivermos aquela conversa ali com eles e é uma forma às vezes de eles começarem a ir (confirmou que é a vivência autentica da escola).</p>	<p>Não valorização da escola pelos alunos e famílias</p>	<p>1 CATE + 1 CD1</p>
<p>Na altura o diretor sugeriu a articulação de procedimentos pedagógicos entre os tutores da equipa, fomentar momentos de partilha de experiências e de atuação, especificamente hoje vamos falar só disto, de trabalho colaborativo, nós fazemos muito isso e recorremos muito ao documento partilhado e isso ajuda imenso porque quando alguém está perdido também o outro diz, olha vê no documento partilhado. Mas também envio isto aos diretores de turma</p>	<p>Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico</p>	<p>1 CATE +3 CPAE + 5 P1 + 2 CD2 +4 CD1</p>
<p>O que eu disse foi, eu vou aprender a ser coordenadora, porque tinha acabado de receber a batata quente, e que contava com todos, que eu ia aprender com todos, contava que nós partilhássemos tudo o que pudéssemos e falei até da necessidade de sermos honestos, francos, diretos, não guardarmos as coisas porque quando se fala limpam-se e limam-se arestas.</p>	<p>Importância da colaboração entre professores</p>	<p>2 CATE + 2 CPAE + 4 P1 + 8 CD2+9 CD1</p>
<p>Que tentássemos todos, aquilo que vamos fazer com os alunos, fazermos também entre nós. Isso tem sido construído, entretanto vamo-nos conhecendo melhor e, entretanto, aparece mais um tutor, porque a tarefa inclui muitos alunos, após as avaliações do 1.º período, vários alunos foram encaminhados para a tutoria</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Esse documento foi aprovado agora na semana passada, em Conselho Geral: primeiro, é o Diretor comigo; depois, eu com a equipa.	Partilha das ações de melhoria com os professores e com o conselho geral	1 CATE +3 CPAE + 5 P1
Eu considero que eles recebem muito bem a nossa opinião, a nossa ligação direta ao “...” (referia-se ao Diretor) e ele está sempre disponível para ouvir que é fundamental e por outro lado tudo o que nós propomos ou dizemos é pensado, é normalmente aceite. Por exemplo, mais autonomia para falarmos com os miúdos em vez de ser em espaços fechados, falarmos lá fora no bar, havia um grupo de alunos que não queriam ir às tutorias e gostavam de jardinagem e foi pedido e claro que sim eles podem cuidar do canteiro.	Valorização da opinião do professor	2 CATE + 4 P1
Nós temos mesmo muita autonomia para...e como dizia o Carlos vamos desburocratizar tudo isso e só isso, já é integrar esses alunos, nos clubes ou naquilo que eles gostam. Temos liberdade para isso e isso é bom.	Articulação de atividades com outros departamentos	1 CATE +6 P1 + 5 CD2 + 5 CD1
os alunos fizeram os convites para o almoço de Natal e vieram todos aperlaltadinhos com os pais e foi muito bonito.	Participação dos alunos no planeamento de atividades	1 CATE + 3 CD2 + 2 CD1
o diretor faz muita questão disso, volta e meia, quando se reúne connosco, diz aos tutores que integrem o tutorando nas várias valências que a escola oferece e que contém sempre com o apoio da direção quer nas questões administrativas, burocráticas e que a porta esta sempre aberta para os tutores terem esse apoio da direção.	Necessidade de maior ligação entre o Diretor e os Coordenadores de Departamento/equipa de trabalho	6 CATE + 1 CPAE + 4 P1 +3 CD2 + 5 CD1
Ele dizia vamos desburocratizar as coisas, não vamos por os papéis para pedir autorização de...quando tiver autorização já o aluno não está lá. Isso é muito bom porque qualquer coisa que eu sinto necessidade, eu vou la bater à porta e peço socorro. E a mensagem foi passada e o mesmo acontece para todos os professores tutores, não é só para a coordenação das tutorias		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Todos os encarregados de educação dos alunos com tutoria foram convidados, o diretor fez a apresentação, apresentou todos os professores tutores e depois da primeira abordagem cada professor tutor foi para uma sala falar com os tutorandos e com os seus encarregados de educação e tomaram ali conhecimento do compromisso.</p>		
<p>Na nossa reunião de 11 de janeiro o diretor dizia a tal desburocratização, tentamos que os alunos vão naquele dia aquela hora ou podemos ter uma conversa e conquistamos os alunos...ainda ontem um aluno do CEF dizia: "ó stora" eu agora já não venho cá porque sou obrigado é porque me dá gozo e a mim (professora tutora) dá-me um gozo imenso porque esta conquista bilateral e muito bonita.</p>		
<p>A seleção dos professores tutores é feita pelo Diretor.</p>		
<p>Pode haver um projeto belíssimo, mas se não houver abertura do topo de quem gere, de entrega também, de ajuda e disponibilidade constante, o projeto é fadado ao insucesso.</p>		
<p>Aliás as tutorias como nós chamamos aqui, carinhosamente aqui na escola, são um "ai Jesus" do diretor, ele apostou todas as fichas nisto e diz mesmo que conta muito com os resultados disto e daí a reflexão criteriosa de seleção que fazem dentro daquilo que é possível.</p>	Articulação com o projeto educativo	1 CATE + 3 CPAE + 1P1 + 4 CD2 + 8 CD1
<p>Ainda este ano tenho pedido aos colegas que no ano passado estiveram na formação que partilharam não só os conhecimentos, que tinham aprendido, mas também práticas pedagógicas, de abordagem, foram muito ricas, e continuam a estar no terreno e porque muitos destes estiveram na formação, e ainda hoje falávamos disso, questionei uma colega nesse sentido.</p>	Desenvolvimento profissional	2 CATE + 2 CPAE + 3 P1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Em relação às atividades para além de deixar em aberto (espaço para o diálogo e para a ajuda), gosto sempre de preparar, de levar as coisas...por exemplo o aluno precisa de fazer um trabalho de inglês, essa não é a minha função de explicadora, mas ajudar-lhe a dar-lhe autoestima, ajudar-lhe a dar-lhe segurança, tudo está interligado.</p>		
<p>Este ano não tivemos formação, mas no ano anterior houve uma formação para professores tutores e muita gente se inscreveu e todos partilharam. A formação foi fora da escola, foi on-line, mas também houve as jornadas pedagógicas, eu não fiz essa formação, mas quem frequentou partilhou muita coisa, com os outros.</p>	Participação em ações de formação	1 CATE + 2 CPAE + 2 P1 + 6 CD2 + 4 CD1
<p>Ainda agora antes desta entrevista, estávamos em reunião e eu coloquei alguns tópicos, no caso de me ser questionado alguma coisa, e eu poder recorrer à minha cábula. Mas também porque nós somos uma equipa, e eu marquei como hipótese esta quinta-feira ou terça seguinte, exatamente porque eu queria falar com os membros da minha equipa e dizer que ia estar aqui hoje e partilhei e até disse que não fazia ideia se era ou não sigiloso, que não tinha sido pedido sigilo, mas eu pedia-lhes isso e até eu saber gostava de partilhar com eles isto e pedi-lhes sugestões sobre o que poderia aqui falar.</p>	Participação efetiva dos professores nos debates	1 CATE + 3 CPAE + 3 P1 +5 CD2+ 6 CD1
<p>Há muito a ideia de se falar do que é que está mal, mas é fundamental cultivarmos a teoria do bem, do bom. Os funcionários da Escola como disseste à bocado são muito simpáticos, e são pessoas que, muitos deles estão cá desde de sempre, vai fazer vinte anos que estou aqui, e os alunos já tiveram os irmãos e os tios que já passaram, e são muitas vezes os funcionários que se vêm nos intervalos Vê-se uma série de miúdos agarrados ao pescoço de um funcionário, não, mas de uma funcionária sim e eu às vezes olho e fico contente que isso aconteça.</p>	Preocupação com os fatores pessoais dos docentes, alunos e funcionários	3 CATE + 1 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>E depois às vezes são os funcionários que vêm dizer que o aluno tal está a precisar, o meu pescoço está torto porque às vez acabamos de ter uma conversa no intervalo e estão a dizer olá stora, os miúdos são extremamente afetuosos, também são o contrário, atenção... e há professores que nunca receberam esse abracinho mas também nunca deram esse abracinho, não é? Ali eu referia-me aos funcionários que desempenham um papel muito importante nesta escola porque eles às vezes detetam problemas ou sabem que há problemas, porque aqui num meio pequeno, muitos deles conhecem-se e sabem se faleceu este e se o pai e mãe se estão a divorciar, se há fome, quantos vezes alguns alunos foram encaminhados para reforço alimentar porque viemos a saber que eles necessitam.</p> <p>tem de se ser firme, mas meigo ao mesmo tempo, e pode até nem se ser meigo, mas ser-se algo que passa aos alunos, a nossa entrega e isso é fundamental.</p>		
<p>Eu acho que é aquilo que nós fazemos e depois é uma sensação de missão e de conquista e satisfação quando algo corre bem e às vezes também de preocupação/</p>	Como se sentem os docentes	1 CATE + 1 CPAE +5 P1 + 2 CD2 + 3 CD1
<p>Na nossa reunião de 11 de janeiro o diretor dizia a tal desburocratização, tentamos que os alunos vão naquele dia aquela hora ou podemos ter uma conversa e conquistamos os alunos...ainda ontem um aluno do CEF dizia: "ó stora" eu agora já não venho cá porque sou obrigado é porque me dá gozo e a mim (professora tutora) dá-me um gozo imenso porque esta conquista bilateral e muito bonita.</p> <p>porque, alunos que se metem em drogas, álcool, isto e aquilo, há a tentativa de falarmos com a psicóloga, com o centro de saúde, com as namoradas, eu tenho uma miúda que é a namorada de um outro que está nas tutorias que não é meu, e eu já pedi a colaboração da namorada, que ela tem ascendente.</p>	Propostas para a resolução de problemas	5 CATE + 1 CPAE + 1 CD2 + 1 CD1 2 CATE

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Claro que coloco a discussão os assuntos, peço para ligarem diretamente aos pais, outras vezes ao diretor de turma, outras vezes não aparecem na sala de aula e vamos à procura, pedimos desculpa ao colega, interrompemos e encontramos-los à saída da Escola.</p>		
<p>A nossa psicóloga Fátima é excepcional, já não tem mãos a medir, às vezes eu fico aflita com uma situação ou outra, falo-lhe e ela não tem horas, mas é capaz de arranjar uma hora para falar com eles, pelo menos de ouvir o miúdo. Arranja uma maneira de estar com ele.</p>		
<p>Nós quando temos situações concretas para resolver começamos por isso, nas reuniões de quinta-feira. Às vezes de uma semana para a outra não há nada de novo, utilizamos ou para consulta de processos, porque também é fundamental, porque cada vez que temos mais alunos novos, ou também para fazer aquilo que o diretor nos pediu e nós já fazíamos, que agora fazemos mais assertivamente, “o que tens feito com o aluno tal”, “eu estou a ter dificuldade com o aluno y”... ”o que tem resultado contigo”, partilhamos mesmo, claro que não é receita para ninguém mas são pequeninos ingredientes que podemos recorrer para tentar utilizar numa outra área, com outros miúdos.</p>		
<p>Entretanto também temos agora o apoio de duas psicólogas do Projeto Caleidoscópio de Vila Franca de Xira. Visa colmatar o absentismo, tem sido útil embora tenha começado à pouco, e provavelmente vamos ter mais resultados, apesar de termos uma psicóloga na escola de 2.º e 3.º ciclo a quem nós recorremos constantemente, já não tem mãos a medir.</p>	Articulação com as entidades parceiras	1 CATE

Tabela B4

Unidades de Recorte das Entrevistas – Coordenadora do Plano de Ação Estratégica (CPAE)

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
A equipa resume-se a mim própria	Coordena 4 pessoas	3 CPAE + 1 CD2 + 1 CD1
A equipa de avaliação formativa tem três pessoas.		
A pessoa que está mais ligada a mim é o coordenador/responsável desta ação de melhoria que tem a seu cargo mais uma ou duas pessoas.		
depois é que trabalho com os diretores de turma, coordenadores de departamento e uma equipa responsável pelo acompanhamento de uma de ação de melhoria do plano ação estratégica, que é relativa à avaliação formativa e depois também com o coordenador do observatório de avaliação interna.	Articulação com os diretores de turma; com os coordenadores de departamento, com o coordenador do observatório de qualidade e com a equipa de avaliação formativa	3 CPAE
Os contactos estabelecidos são sobretudo com os diretores de turma. Maiores partes das medidas aparecem expressas nos planos de turma		
As medidas do PAE são preparadas em reuniões de departamento, nos laboratórios de aprendizagem que é a medida 2 do nosso PAE		
Não há reuniões formais a não ser em casos excecionais, já reuni formalmente com o Diretor e com os coordenadores de ciclo.	Realização de reuniões formais e informais	5 CPAE + 2 P1 + 3 CD2+2 CD1
A intenção era ter mesmo grupos mais reduzidos e não prolongar isto pois se fosse um departamento de cada vez, seria algo para durar um período inteiro.		
Não reunimos informalmente.		
Nas situações de grande grupo reunimos na A2 (não têm auditório) que funciona como o “nosso anfiteatro”.		
O facto de eu estar disponível para qualquer esclarecimento, o facto de eu ter feito aquelas reuniões, em que em concreto o que cada um na sua área de atuação deveria fazer e em que documentos é que deveriam surgir essas evidências, saber em concreto onde iríamos recolher dados para confirmar se aquilo que estava estipulado no PAE estava de facto a ser realizado.	Forma como o professor coordenador assume o seu modo de trabalhar em equipa	2 CPAE
Sobretudo estou sempre disponível para algum colega que me queira colocar alguma questão relativamente à forma de operacionalizar o PAE		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Para o espaço que a escola tem aquele é o mais adequado.	Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	2 CPAE + 1P1 + 2 CD2 + 2 CD1
Fizemos a reunião em três grupos para que pudesse haver um contacto mais estreito e o grande grupo faz com que por vezes as pessoas possam estar menos atentas àquilo que está a ser transmitido.		
Há subgrupos de disciplina, de ano de escolaridade, para que consigamos arranjar as melhores estratégias para dar cumprimento ao que é pedido no plano de ação estratégica.	Necessidade de trabalho colaborativo com os professores em grupo de ano	3 CPAE + 4P1
No caso do laboratório de aprendizagem vai para além de que tarefas se podem propor aos alunos, que decorrem da avaliação formativa, mas também no sentido de terem instrumentos de avaliação comuns àquele ano de escolaridade, apesar de os professores serem diferentes.		
Estas reuniões de trabalho são normalmente com professores da mesma disciplina, pode ser com professores do mesmo ano de escolaridade ou de outros anos.		
Para que o meu trabalho com a turma resulte, e que pode não resultar com outra, tem por traz um trabalho com aquele grupo e depois decidimos, cada professor tem a sua oportunidade de adequar à turma em concreto, aquilo que eu chamo deliberação pedagógica.	Valorização da opinião do professor	4 CPAE + 4 P1
É fácil entender as dificuldades que as pessoas têm ou porque é que estão a sentir determinado tipo de dificuldades, mas tento ser o tão aberto quanto possível para que possa de facto ajudar, não é que eu seja uma iluminada, naquilo que eu acho que consigo fazer, tento ser o mais acessível possível.		
O relacionamento, saber ouvir as pessoas no sentido de me saber colocar		
No próprio conselho de turma, tendo-se este deparado com uma situação que não estava de acordo com aquilo que era pedido, o próprio conselho de turma deu sugestões		
Porque foram criados tempos no horário para além das reuniões de departamento e de conselho de turma, há um tempo de reunião cujo objetivo é trabalharmos colaborativamente e nesta primeira fase entre os professores de departamento, em que cada departamento seleciona como prefere trabalhar...	Necessidade de tempo para as tarefas não letivas	6 CPAE + 2 P1 + 6 CD2 + 9 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Existe o período no horário da componente não letiva que é à quarta e à quinta-feira à hora de almoço para as pessoas trabalharem colaborativamente e também à quarta-feira a partir das cinco que é á quando o pedagógico reúne.</p> <p>Esses tempos são geridos de acordo com as necessidades onde aparece também as tais reuniões de laboratório de aprendizagem, onde os docentes de um departamento ou de um grupo disciplinar ...</p> <p>As reuniões estão marcadas pelo diretor como oportunidades para reunirmos e depois cada grupo gere esse tempo em função das necessidades.</p> <p>Os prazos são apertados na medida em que há tanta coisa na Escola que tem de ser feito, não é só o PAE, parece que uma pessoa acabou uma tarefa e nesse dia já chegaram mais cinco e, portanto, uma pessoa anda sempre ...</p> <p>mas as coisas têm de ser feitas e pensadas com tempo e fazer-se alguma coisa, não podemos ficar parados eternamente sem haver ação, correndo o risco de às vezes não se fazer bem, mas isso faz parte.</p>		
<p>Pois isso... não sei, fui por designação...como frequentei...</p> <p>como era coordenadora dos diretores de turma e frequentei a ação de formação no âmbito do programa nacional de promoção do sucesso escolar, fui eu o Diretor mais outra colega do primeiro ciclo, deixei de ser coordenadora dos diretores de turma e passei a ser coordenadora do PAE</p>	Designação para o cargo	2 CPAE
<p>Nas reuniões gerais que tivemos expliquei aos colegas quais as responsabilidades que nos cabiam no âmbito do conselho de turma ou do conselho de departamento.</p> <p>É tentar resolver da melhor maneira que se conseguir. Aqui na Escola não tenho problema em pedir ajuda e as pessoas ajudam.</p> <p>É muito no âmbito do departamento e ou do conselho de turma,</p> <p>Por exemplo nestas reuniões de avaliação, em que uma ou outra situação foram dadas sugestões aos colegas que não estavam de alguma forma a cumprir uma ou outra situação do plano de ação e foi dada uma ou outra sugestão, pistas...isto na própria reunião de conselho de turma.</p>	Necessidade de dar o exemplo aos colegas de departamento/equipas de trabalho	5 CPAE + 1 P1 + 2 CD2 + 6 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
portanto essa ação não estava a ser desenvolvida naquela turma, então foram dadas pistas em concreto de poder ser feito isto ou aquilo.		
Penso que a Escola tem muitas dificuldades em aplicar as medidas de promoção para o sucesso escolar porque não tem autonomia suficiente para decidir em termos de números de professores que necessita para aplicar essas medidas uma vez que que o número de professores está determinado pelo número de alunos.	Dificuldade em gerir recursos humanos	5 CPAE
A gestão de recursos torna-se muito complicada para que consigamos ter os recursos necessários para as dificuldades que vão surgindo		
A Escola teve mais um recurso a propósito do plano nacional para o sucesso escolar que é uma mais-valia, mas é limitada do ponto de vista dos recursos necessários,/ gostaríamos de ter mais professores a fazer coadjuvação, temos no âmbito do plano de ação estratégica um único colega de matemática para fazer coadjuvação em sala de aula, mas faz coadjuvação em qualquer disciplina, dependendo das necessidades de cada turma,		
De período a período essas necessidades são aferidas e há uma redistribuição do colega pelas diferentes turmas abrangendo as turmas do 1.º ano ao 9.º ano. Do 1.º ao 3.º ciclo. Mas só um horário é insuficiente. Gostaríamos de ter mais, mas foi o que foi atribuído.		
Mas há imensas disciplinas que não têm esse colega para apoiar e têm que desenvolver na mesma esse tipo de atividades		
Ora na origem da definição do nosso plano de ação estratégica pensámos em algo que nos queixamos à muito tempo...é que os alunos são pouco envolvidos no processo ensino aprendizagem.	Envolvimento dos alunos na avaliação das aprendizagens	4 CPAE
E nessa medida definimos que duas das medidas do plano, em particular são, o aluno autoavaliar-se em conjunto com o professor e o professor certifica essa autoavaliação.		
Esta ação resulta de um inquérito que foi aplicado no âmbito do observatório da avaliação interna em que os alunos diziam que os alunos usavam muito as tecnologias, mas eles não.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
o que aparece como concretizado aferimos através de um inquérito aos alunos, e vai ser através daí sobretudo que vai haver a ligação para eu apurar o que foi implementado e qual é a perceção dos alunos relativamente à implementação dessa medida e para servir os objetivos do acompanhamento dessa ação de melhoria.		
Nós falamos muitas das vezes de modo informal sobre as ações que devem ser levadas a cabo.	Relevância das situações informais entre colegas	1 CPAE + 2 P1 + 4 CD1
Há aqui algumas dificuldades em termos de conceito, o que determinada medida quer dizer na prática, enquanto implementada e dos impactos que essa medida possa vir a ter...eu creio que a minha relação com eles acaba por ajudar, eu vejo uma grande diferença entre as reuniões do primeiro período e antes do final do segundo período.	Preocupação do coordenador de departamento ou outro com fatores pessoais dos docentes, alunos e funcionários	3 CATE + 1 CPAE + 1 CD2 + 3 CD1
Sim de um modo geral sim. Muito embora (hesitou várias vezes) isto é o primeiro ano, e para muitos colegas que estão aqui pela primeira vez no Agrupamento temos que fazer esse trabalho.	Necessidade de vinculação dos professores ao agrupamento	2 CPAE + 2 CD2+1 CD1
Este ano foi um ano de grande mudança, este é o primeiro ano do projeto, eu acho que há colegas que ainda não perceberam a necessidade...o impacto...ou o que daqui pode resultar.		
Fazemos partilha em relação ao Plano de Turma, mostramos muito, até porque no próprio conselho de turma à diretores de turma de outras turmas e acabamos por nos aperceber de uma e de outra turma...	Necessidade de trabalho colaborativo com os professores	3 CPAE + 3 P1 + 9 CD2 +9 CD1
Esta recolha de dados é no âmbito do plano de turma. Há uma outra vertente que é do observatório de aprendizagem, há atas, registos das tarefas, que vão sendo feitas ao longo dessas sessões de trabalho colaborativo onde os professores definem como vamos implementar...por exemplo na planificação surge que vão ser implementadas TIC nas turmas de 7.º ano (na disciplina x) e depois nessas reuniões de trabalho, trabalham em conjunto para ver como pode ser aplicado isso, e depois cada professor adapta á realidade da turma.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Crítérios de avaliação comuns, defini estratégias em concreto e formas de operacionalizar o trabalho autónomo, aquela turma está a ter uma determinada dificuldade e eu não consigo resolver aquilo, se calhar há outro colega que tem uma maneira diferente de trabalhar daquela que eu tenho e de apresentar e então dá-me uma pista e pode ser que as coisas se alterem...</p>		
<p>Por exemplo uma medida que tem a ver com “Escola com pais”, o caso concreto tem a ver com o chamar os pais à Escola não só para aquelas situações de reuniões para tomar conhecimento da assiduidade, de comportamento e aproveitamento dos alunos mas para atividades que os pais possam de alguma maneira interagir, ou porque vêm a uma sessão de uma disciplina, porque a sua formação académica ou a sua profissão lhe permite vir falar sobre um determinado assunto...</p>	<p>Formas de participação para trazer os pais à escola</p>	<p>2 CPAE + 4 P1 + 3 CD2</p>
<p>A “Escola com Pais” inicialmente só estava destinada ao primeiro ciclo para ir progressivamente para os outros anos e foi alterado em pedagógico. Depois decidimos se fazemos para um ciclo ou para todos.</p>		
<p>Agora os resultados escolares que são por disciplina serão apresentados em conselho pedagógico e pedidos a cada departamento que faça a sua análise, comparando com os resultados do ano passado, com as metas que estão no projeto educativo, com a evolução que houve em relação ao período anterior.</p>	<p>Participação/ligação ao Conselho Pedagógico</p>	<p>3 CPAE + 1 P1 + 2 CD2 +1 CD1</p>
<p>/Quando o PAE foi a conselho pedagógico este fez algumas alterações e quando foi a conselho geral foi aprovado, mas também com algumas alterações. Portanto a última palavra é do conselho geral</p>		
<p>E quando o PAE chegou a pedagógico, nem todas as pessoas do pedagógico foram ouvidas nesses primeiros contactos, mas em pedagógico o PAE foi alterado</p>		
<p>Ainda não pensamos como vamos fazer a divulgação do PAE de cada turma. Porque isso terá de ser feito no final deste ano através da recolha dos dados, porque o PAE tem previsto a vigência de dois anos e termina agora e faremos isso no final deste ano. Por isso vai ter de ser apresentado.</p>	<p>Supervisão da delegação de competências</p>	<p>1 CPAE + 4 CD2 +1 CD1</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>neste momento o plano é, no primeiro ano e aplicação foi para turmas do 1.º ciclo. Depois para todas as turmas do 5.º e todas as turmas do 7.º ano.</p> <p>Os planos de turma vão ficando disponíveis na página do Agrupamento, a qualquer pessoa. Os planos de turma não são nominais, não aparecem nomes de alunos e até os próprios pais podem consultar, e basicamente o que eu tenho trabalhado é o acompanhamento dos planos de turma. Portanto, eles chegam-me diretamente pelo diretor de turma ou eu tenho acesso a eles através do Diretor.</p> <p>A ajuda, no sentido de irem às aulas uns dos outros é no âmbito do plano de ação estratégica, está no projeto educativo no âmbito da supervisão.</p>	Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico	3 CPAE + 5 P1 + 2 CD2 + 4 CD1
<p>Eu tive a monitorizar os planos de turma e foram dadas indicações no sentido de que aspetos poderiam ser melhorados ou alterados e julgo que a pouco e pouco as coisas estão a ser melhor interiorizadas</p> <p>Depois foi a monitorização dos planos turma pois como disse das quatro medidas três aparecem nos planos de turma</p> <p>E dessa monitorização foi dado feedback aos conselhos de turma dos planos de turma e, portanto, agora estamos agora a recolher novamente essa informação</p> <p>O nosso plano de ação estratégica tem quatro medidas e três dessas aparecem no plano de turma.</p>	Supervisão do planeamento de atividades pedagógicas	4 CPAE + 1 P1 + 1 CD2 + 4 CD1
<p>É o trabalho colaborativo entre os professores e em conselho de turma.</p> <p>E se cada um de nós conseguir lidar com as diferenças que todos temos, trabalhamos para um objetivo comum, que no fundo é isso que nós pretendemos ao ensinar aos nossos alunos, para saberem estar em sala de aula, podem ter interesses diferentes, mas estão a trabalhar para um objetivo comum. Depois porque é mais fácil partilhar ou é mais fácil trabalhar com uma base de trabalho partilhada, do que estar a trabalhar sozinho e fazer tudo sozinho.</p>	Importância da colaboração entre professores	2 CPAE + 4 P1 + 8 CD2 + 9 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Para através do inquérito vamos recolher dados em duas vertentes. Em relação a reuniões houve reuniões formais no primeiro período para apresentação do PAE para que os colegas soubessem quer na vertente de professor ou inserido no conselho de turma ou no departamento soubessem em concreto que ações tinha de levar a cabo. Apresentei a todos os professores do Agrupamento divididos em três sessões (em que os departamentos foram divididos). Essa apresentação também está disponível na página do Agrupamento.</p> <p>O PAE é divulgado também no conselho geral porque é ele é que o vai aprovar. Na sequência dos resultados há uma nova definição de um plano de melhoria e o conselho geral é que aprova.</p> <p>As equipas começaram recentemente a trabalhar e a perspetiva é nós aferirmos no âmbito do PAE e em conjunto com a equipa que está responsável por essa ação de melhoria, aferirmos no que diz respeito ao PT (Plano turma)</p>	Partilha das ações de melhoria com os professores e com o conselho geral	3 CPAE + 5 P1
<p>Só fazemos a monitorização no âmbito do plano de turma e a monitorização dos resultados escolares no final de cada período, em que cada departamento por disciplina identifica as dificuldades e quais as estratégias que vai adotar, em que eu sei, porque já li esses documentos e existem determinadas estratégias que vão ser reforçadas ou implementadas, que são estratégias do PAE.</p> <p>São promovidos momentos de reflexão no final de cada período em grupo, depois de saírem os resultados escolares por período, sobretudo em conselho de departamento, porque a análise dos resultados em conselho de turma foi feito na avaliação do período, no âmbito do PT, se há alguma coisa a melhorar e a aprofundar.</p> <p>O desenvolvimento do PAE é feito através da monitorização e dos contactos que vou estabelecendo. Ou porque sou eu que tenho alguma dúvida em relação ao que li ou que vi ou porque falo com o colega e é o colega que tem algumas dúvidas, quanto ao modo de operacionalização, de expressar a forma como irá ser operacionalizado</p>	Autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola	4 CPAE + 6 P1 + 2 CD2 + 2 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
O PAE está, em algumas vertentes, relacionado com o plano de melhorias e teremos que fazer uma avaliação e, portanto, isso está inserido nessa apresentação ou destacado e o trabalho de cada turma vai ter de ser apresentado.		
Daí o próprio aluno em conjunto com o professor define um conjunto de atividades que deve levar acabo em sala de aula num tempo letivo que é criado, naquilo a que nós chamamos de trabalho autónomo, para superar as dificuldades e que podemos recorrer ao colega que foi colocado na Escola no âmbito do plano de ação estratégica para dar esse apoio	Participação dos alunos no planeamento de atividades	1 CPAE + 3 CD2 + 2 CD1
Quando foi da monitorização do PT eu identifiquei o que não estava de acordo com o planeado e reportei ao Diretor e aos diretores de turma. O Diretor também reportou aos diretores de turma. Depois foi dado tempo para que as situações fossem corrigidas.	Necessidade de maior ligação entre o Diretor e os Coordenadores de Departamento	1 CPAE + 4 P1 +3 CD2 + 5 CD1
Por outro lado, a utilização das TIC por parte dos alunos em sala de aula como forma de motivar os alunos, despertar o interesse e ensinar a utilizar as novas tecnologias, que do ponto de vista da aprendizagem é mais os jogos e as aplicações que utilizam para conversarem uns com os outros/.	Preocupação com as novas tecnologias	3 CPAE + 3 P1 + 1 CD2 + 3 CD1
Isto é um instrumento que permite, por exemplo alunos que vieram do estrangeiro, Rússia, Ucrânia, e há muita coisa que com o telemóvel eles conseguem logo fazer a tradução. Assim como há outras questões, nomeadamente dos e-manuais e fazer uso das novas tecnologias em sala de aula.		
é este tipo de trabalho...como é que eu vou implementar as TIC? Porque há colegas aqui que não têm prática. Nem todos nós temos a mesma formação e a mesma apetência, então há colegas que estão mais à vontade nessa área e que podem ajudar.		
O plano de ação estratégica articula com o projeto educativo e está na página do Agrupamento	Articulação com o projeto educativo	3 CPAE + 1P1 + 4 CD2 + 8 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Os planos turma articulam com o projeto educativo, na medida em que há uma nova direção, com um ano e há um novo programa. Há um novo projeto educativo e todas as medidas do plano de ação estratégica estão lá, ou como um objetivo ou como uma ação para atingir um determinado objetivo.		
Para já o contributo do PAE pressupõe um grande trabalho, o PAE só resulta se houver um grande trabalho colaborativo entre os professores e isso em termos de objetivos do projeto educativo é algo que se tem de ter sempre presente		
Eu também tenho à vontade suficiente com as pessoas quando acho que faço alguma coisa que não está a ser feita da melhor maneira, de apresentar e expor isso.	Desenvolvimento profissional	2 CPAE + 3 P1
Fomos ouvindo as pessoas, os colegas de todos os departamentos, com e sem cargos para definirmos em concreto o que é que iríamos apresentar.		
Eu acho que a minha opinião geralmente é bem recebida, até porque quando se pensou do PAE que derivou da ação de formação onde estive eu, o Diretor e do 1.º ciclo nós não definimos sozinhos o que íamos fazer aqui na Escola	Participação em ações de formação	2 CPAE + 2 P1 +5 CD2 + 4 CD1
como era coordenadora dos diretores de turma e frequentei a ação de formação no âmbito do programa nacional de promoção do sucesso escolar, fui eu, o Diretor mais outra colega do primeiro ciclo, deixei de ser coordenadora dos diretores de turma e passei a ser coordenadora do PAE		
às vezes lemos a mesma coisa mas cada um de nós tem uma interpretação diferente. Isso é a parte mais interessante...é preciso ter muito cuidado porque nem todos entendemos as coisas da mesma maneira. E aquilo que para mim parece ser óbvio pode ser completamente interpretado de outra maneira e causa logo...ruído?	Participação efetiva dos professores nos debates	3 CPAE + 3 P1 + 5 CD2 + 6 CD1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Acho que isto é um indicador de que as pessoas participam e que aceitam. Por exemplo já não sei precisar se foi em pedagógico ou em conselho geral, mas inicialmente foi previsto uma turma de cada ano onde os resultados escolares eram mais fracos, para envolver mais pessoas do que os professores de um só ano, e depois isso foi alterado, mantendo-se apenas para o 1.º ciclo e não para os outros anos. Acho que é revelador de que as pessoas sentem que podem dar a sua opinião.</p>		
<p>Sobre colocar à discussão os assuntos, eu pessoalmente não consigo trabalhar de outra maneira. Se eu tenho dúvidas em relação a alguma coisa, eu vou tentar saber qual a opinião das outras pessoas sobre isso e mesmo não tendo dúvidas questiono-me muitas vezes se esse será o caminho, se será o mais adequado? Ou o que faz mais sentido? E isso só é possível se falar com as outras pessoas, nos vários grupos de que faço parte</p>		
<p>Sobre o que sentem os professores, a sala de professores é um espetáculo...às vezes basta olhar para a pessoa, quando estamos a falar com ela para perceber que não está a ser fácil. Por desabaços, comentários e observações, que são feitas com pertinência,</p>	<p>Os docentes sentem-se cansados confortáveis e funcionais</p>	<p>1 CPAE +5 P1 + 2 CD2 + 3 CD1</p>
<p>porque para as pessoas estarem envolvidas têm de ser ouvidas.</p>	<p>Os professores têm de ser ouvidos</p>	<p>1 CPAE</p>
<p>Relativamente aos assuntos que pretendemos ver melhorados das discussões sinto que resultam respostas claras, até por aquilo que acabei de dizer. E agora no final deste ano vamos ter de pensar se é por aqui que queremos continuar ou se temos de mudar alguma coisa. Temos de analisar o impacto das medidas para decidir. Temos dados que nos permitam tomar uma decisão.</p>	<p>Preocupação com a Resolução de problemas (disciplinares-P1)</p>	<p>1 CPAE + 1 CD2 + 1 CD1</p>

Tabela B5

Unidades de Recorte das Entrevistas – Professora sem Cargos do 1.º ciclo (P1)

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
21 docentes no departamento (informação contrária à da Coordenadora de departamento).	Constituição do Departamento Curricular	4 P1
Uma professora é professora bibliotecária.		
Tem a professora de Inglês .		
Quatro professores de apoio educativo.		
Após o pedagógico uma vez por mês, em situações excecionais reúnem mais vezes	Realização de reuniões por solicitação exterior e por necessidade do grupo de docentes	2 P1
Este ano têm reunido mais vezes devido ao plano de ação estratégica.		
Nós falamos das nossas práticas e este ano ainda noto mais esta nossa necessidade de partilharmos mais umas com as outras, porque a nível de turmas, as turmas receberam alunos com mais dificuldades e de níveis familiares mais desestruturados e então as colegas têm sentido a necessidade de terem outro género de práticas também para darem resposta aos alunos	Realização de reuniões formais e informais	2 P1
Normalmente vem sempre do pedagógico...a nossa ordem de trabalhos está sempre relacionada com o que vem do pedagógico, só nos outros assuntos é que deixamos um espacinho para estas reflexões e para estas partilhas...		
Ela sempre que é colocado um colega novo, marca sempre uma reunião informal com todos nós e depois explica o funcionamento da escola.	Relevância das situações informais entre colegas	2P1
E estas práticas são faladas ao longo do ano, são partilhadas ao longo do ano, e os colegas informalmente...porque informalmente ajudamo-nos uma às outras.		
Sim, no observatório temos uma colega que é como se fosse uma direção do observatório, a colega é nossa representante do 1.º ciclo.	Conhecimento dos professores do departamento	1P1
Sim, reunimos sempre na mesma sala do 1.º ciclo, na sala da professora Vanda, é um espaço adequado.	Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	1P1
Sim existe, nós trabalhamos muito colaborativamente uns com os outros, é assim passa mesmo muito pelo trabalho de grupo de ano.	Necessidade de trabalho colaborativo com os professores em grupo de ano	9 P1
Como somos muitos só mesmo aquelas decisões que nos são pedidas a nível pedagógico, mas enquanto grupo de ano, nós trabalhamos mesmo muito, mesmo não sendo pedido pela direção, nós temos esta prática, no 1.º ciclo.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>E é neste momento que planificamos e avaliamos em conjunto.</p> <p>Preparamos atividades em comum, para cada ano de escolaridade.</p> <p>A nível das planificações planificamos por ano de escolaridade e planificamos com as AECs (planificações elaboradas em conjunto com os professores das atividades de enriquecimento curricular).</p> <p>Elaboração das planificações anuais, posteriormente as mensais já são planificadas em grupos de ano.</p> <p>Registos de observação.</p> <p>As grelhas de verificação.</p> <p>A análise dos resultados também é feita pelo grupo de ano.</p>		
<p>Nós agora até ao final do segundo período tivemos que fazer a monitorização do que já foi feito e enviamos à Natália porque agora vai ser discutido no próximo departamento.</p> <p>Quando fazemos a análise dos nossos resultados em cada período, tudo isso vai discriminado, por nós analisamos os resultados, obtidos em cada área, depois falamos sempre um pouco das estratégias que foram introduzidas em sala de aula que estão a ser desenvolvidas e depois no final apresentamos novas propostas...</p> <p>Mas é só esse momento (questionei novamente, mas sentem que o que está escrito no relatório é ouvido e depois é alargado a outros departamentos, à vida da escola?...), respondeu: à outros departamentos não...não fica confinado ao departamento e à direção...porque é apresentado em pedagógico.</p> <p>Porque nós temos de ir lá para cima e elas cá para baixo, está relacionado com a deslocação entre escolas e depois a nível de monitorização...agora já tivemos em momento de avaliação, em que avaliamos o que tem sido feito até agora..."e agora no 3.º período vou perder tantas coisa giras!" (a colega está grávida)...</p> <p>Como representantes de ano tivemos de preencher umas grelhas com todas as medidas e todas as atividades e depois são apresentadas em departamento e no conselho pedagógico pela coordenadora de departamento.</p> <p>Depois algumas de nós estão nas equipas dos planos de melhorias e depois o observatório vai analisar todas as medidas desenvolvidas ao longo do ano.</p>	Autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola	6 P1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Eu acho que o nosso departamento dá-nos oportunidade... nós temos muito aquele movimento de colaboração entre nós e nós tentamos sempre aproveitar as práticas de cada um para enriquecermos mutuamente.</p>	<p>Importância da colaboração entre professores</p>	<p>4 P1</p>
<p>Parecendo que não, acabamos sempre por partilhar umas com as outras...e como temos sempre aquele foco do seminário já sabemos.</p>		
<p>Então temos trocado muito ideias, como está a resultar numa sala, como está a resultar noutra...o que é que podemos fazer para melhorar</p>		
<p>Como temos esta prática de partilharmos umas com as outras...às vezes há atividades e estratégias que as colegas desconheciam, mas pelo facto de uma estar a experimentar, faz com que as outras também .../Por exemplo o que noto na escola de Arcena é a meditação...</p>		
<p>Tudo isso não é solicitado pelo pedagógico, mas somos mesmo nós também temos essa iniciativa. Este ano com o plano de ação estratégica também temos conseguido ter muita partilha, por exemplo como é que as coisas estão a funcionar a nível de sala, nós criamos vários elementos de avaliação formativa.</p>	<p>Partilha das ações de melhoria com os professores e com o conselho geral</p>	<p>4 P1</p>
<p>Estas atividades estão todas no plano de turma e nós em grupo de ano aquando da planificação do plano de ação estratégica nós reunimos as quatro e delineamos as atividades que gostaríamos de fazer em conjunto com os outros departamentos e depois entramos em contacto com as outras colegas, as colegas também tinham outras propostas para nós, depois alinhavamos as propostas para não haver uma grande sobrecarga...</p>		
<p>Nós temos sempre os momentos de reflexão, para além daqueles que nos são solicitados, pelo pedagógico, este ano temos refletido muito acerca do plano de ação estratégica.</p>		
<p>Sim, porque agora no final do 3.º período... nós é a primeira vez que estamos com o plano, porque no ano passado o plano não foi para todas as turmas, foi só para algumas turmas piloto, agora tivemos este momento de avaliação e no final do 3.º período vai haver outro momento de avaliação, em que vamos ver o que podemos melhorar para o próximo ano letivo, o que não correu tão bem, para podermos planificar já para 2018/2019...</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
Esta colega está numa das equipas do plano de melhoria e não faz parte do Plano de Ação Estratégica (PAE), para o PAE temos a colega Olga que no ano anterior esteve a coordená-lo. Ela no ano passado quando foi a elaboração teve um papel muito ativo ao nível do departamento, partilhou sempre connosco as ideias.	Reconhecimento das capacidades de trabalho dos docentes do departamento/equipa de trabalho	2 P1
Aqui na Escola quem o desempenha a ligação mais profundamente é a Natália (coordenadora de departamento) e lá em cima, é a nossa coordenadora de Escola		
A nível do PAA é que não e nós preparamos em departamento e levamos a pedagógico.	Necessidade de realizar a diagnose e a planificação em conjunto no início do ano	2 P1
após a avaliação diagnóstica como no final de cada período analisamos sempre os resultados obtidos.		
A nossa opinião tanto a minha como a das minhas colegas é sempre valorizada porque todos os temas são discutidos em departamento.	Valorização da opinião do professor	3 P1
A Natália nunca leva nada decidido somos sempre nós em conjunto que chegamos às conclusões.		
A nossa opinião tanto a minha como a das minhas colegas é sempre valorizada porque todos os temas são discutidos em departamento.		
Para nós em conjunto podermos adiantar algum trabalho, para não estarmos sempre a discutir tudo em departamento		
O nosso trabalho é sempre levado a pedagógico pela nossa coordenadora de departamento e pela nossa coordenadora de DTs (diretores de turma).	Participação no Conselho Pedagógico	1 P1
O próprio colega apresenta-se no departamento e depois as pessoas que vão trabalhar diretamente com a colega, aí apresentam as planificações, o trabalho que a colega terá de realizar, falam mais dos aspetos mais pedagógicos mas é uma situação mais informal, não é em departamento.	Processo trabalhoso de integração de novos colegas no início do ano	3 P1
E após o departamento acabamos por ser nós a acolhê-lo mais no dia-a-dia, porque no departamento não se fala muito de especificidades.		
Depois nas próprias escolas é que é feito esse acolhimento.		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Sim, esta é uma grande questão, por exemplo a participação dos pais, nós lá em cima não sentimos isto mas cá em baixo tem-se debatido muito de que forma é que os pais podem vir à escola, mas como postura de colaborar e não de apontar o dedo, nós lá em cima temos outros tipos de pais, os pais por norma já são muito colaborativos, e depois nós lá cima temos falado muito disso, de que forma é que trazemos os pais à escola, e de que forma as colegas poderão aproveitar algumas das nossas práticas para ver se começam a mudar mentalidades.</p> <p>nós vamos pedir a colaboração dos pais porque nós temos mães com formação dentro da área da psicologia, sociologia, da animação e nós estamos a pensar pedir mesmo ajuda a essas mãe desde que a direção dê autorização para elas lá estarem.</p> <p>Porque há uma das medidas que pertence ao 1.º ciclo que é a Escola com pais, então tudo isto foi discutido em departamento, este ano ela não tem um papel tão ativo, porque este ano quem tem o papel mesmo ativo é a coordenadora que é a Célia. Ela acaba por ser um transmissor.</p> <p>e o feedback que os pais têm transmitido é que é ...eles ficam com a perceção dos conteúdos em que têm que os ajudar.</p>	<p>Formas de participação para trazer os pais à Escola</p>	<p>4 P1</p>
<p>E este ano temos também outro projeto com uma mãe a nível de inteligência emocional, também têm sido trabalhadas as emoções, os comportamentos adequados, é uma mãe do 3.º ano, da escola de Arcena, começou com a colega que tem essa turma, e a professora titular falou no departamento, como não tinha formação nessa área, gostaria de trabalhar com os meninos e como tinha uma mãe com formação, que adoraria que esse projeto fosse desenvolvido...e pronto, foi aprovado em pedagógico...</p> <p>A nível de concentração com os miúdos, por exemplo, lá em cima o que eu noto foi que essa mãe teve reunida conosco e deu-nos imensas ideias diretrizes como poderíamos trabalhar com os miúdos...ali só não tinha ido à aula, para estimular a motivação e a concentração e depois, lá está...toda a escola...a maioria, toda a gente para os meninos meditarem...pronto, é este género de situação (respirou fundo, no sentido de manifestar mais convicção em relação à questão que lhe tinha sido colocada inicialmente)...a nível da estratégias da remediação comportamental,</p>	<p>Envolvimento das mães nas atividades da Escola</p>	<p>4 P1</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Temos uma mãe que é educadora social, que tem uns projetos fantásticos, o que tem acontecido é que nós a nível de sala trabalhamos muito esta parte comportamental e depois a verdade é que eles chegam ao intervalo e tem sido muito complicado. Os nossos do 1.º ano ao início ficavam assustadíssimos porque vêm de um jardim-de-infância, onde estão protegidíssimos e depois chegam ali e parece que são lançados no meio da selva.</p>		
<p>Nós no ano passado tínhamos uma turma com uma mãe que tinha formação, então pedimos autorização à direção se a mãe podia ir duas vezes por semana e entretanto este ano, queríamos alargar a todo o Agrupamento e o Carlos até nos tinha dado autorização, mas entretanto, chegou-se à conclusão que não era viável porque a senhora não conseguia vir a todas as turmas do Agrupamento, então a sugestão da direção foi ser a mãe a dar as diretrizes a nós para nós conseguirmos fazer alguma coisa.</p>		
<p>A “...” (referindo-se à coordenadora) desde logo assumiu uma postura de liderança partilhada e ela seria a representante de todo o departamento e que por isso iria sempre ter uma postura também de ouvinte em relação a nós.</p>	<p>Forma como o professor entende ser o trabalho do coordenador de departamento</p>	<p>3 P1</p>
<p>É um papel muito importante, porque é ela que leva todas as ideias do 1.º ciclo, tudo aquilo que nós defendemos, tudo o que acreditamos, todo o nosso trabalho.</p>		
<p>Disse que aceitava o cargo, tinha consciência que era um cargo bastante trabalhoso, à partida sabia que podia contar connosco e que todo o nosso apoio seria imprescindível.</p>		
<p>Através de eleição, foi eleita pelos membros do departamento, de acordo com a legislação.</p>	<p>Eleição de acordo com a legislação</p>	<p>1P</p>
<p>É ela que defende a nossa imagem e também leva as nossas ideias a pedagógico, é a nossa voz.</p>	<p>Os professores têm de ser ouvidos</p>	<p>1 P1</p>
<p>a nossa supervisão funciona do seguinte modo: “eu tenho 1.º ano e a minha colega do 1.º ano também, então nós sentamo-nos, e falamos sobre um dos conteúdos que nos esteja a preocupar mais na sala de aula e que seja uma disciplina que não seja a nossa área forte, porque nós no 1.º ciclo temos várias áreas para lecionar e então procuramos sempre que a colega vá dar uma aula dentro da disciplina que não seja aquela em que nos sentimos mais à vontade.</p>	<p>Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico</p>	<p>5 P1</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Por exemplo, eu e a minha colega Cátia, eu vou sempre dar uma aula de português e ela vai sempre dar uma aula de matemática, tem muito a ver com a formação de base de cada uma e esse conteúdo...</p>		
<p>Todas elas, nós efetuamos a supervisão pedagógica que normalmente é entre pares do mesmo ano de escolaridade.</p>		
<p>nós no 1.º ano fizemos português, matemática e estudo do meio e temos os conteúdos do 1.º período (só fizemos dois meses de avaliação formativa)</p>		
<p>por exemplo, eu no ano passado no 4.º ano, tinha um projeto de sala com a colega de inglês, em que eu estava sempre presente nas aulas dela e ela ajudava-me também nas minhas, e essa prática mantém-se a nível do inglês...</p>		
<p>e eles fazem autoavaliação e depois o professor também os avalia, normalmente não há discrepâncias, é engraçado como os meninos tão pequeninos têm consciência...nós fazemos com cores, temos o verde, o amarelo e o vermelho e normalmente a minha cor não difere muito da deles...e depois vai para casa.</p>	Partilha dos resultados da observação de aulas e da avaliação dos alunos	1 P1
<p>Os colegas do 3.º e 4.º ano estão presentes na atividade do <i>Scratch</i> "iniciação à programação", dado pelo professor de TIC do Agrupamento.</p>	Preocupação com as novas tecnologias	3 P1
<p>da parte da tarde, por acaso fui eu que fui apresentar a nível de instrumentos digitais, o que pode ser utilizado a nível de sala de aula, também para promover o sucesso educativo e para começarmos a corresponder um pouco à educação para o sec. XXI, porque os miúdos estão...estão a mudar e às vezes nós escolas também não...</p>		
<p>Nós nestes <i>workshops</i> temos uns limites de inscrições e nos nunca vamos às salas dos colegas do 1.º ciclo. Estes instrumentos digitais foram apresentados a cerca de 30 pessoas que vieram assistir e eu apresentei o trabalho que fui realizando com os miúdos ao longo do ano, as ferramentas digitais que usei, as ferramentas que eles experimentaram.</p>		
<p>Não têm professores tutores no 1.º ciclo no âmbito do apoio tutorial específico, só existe no 2.º ciclo.</p>		
<p>As nossas atividades passam muito a nível de sala de aula, para chegar aquele conteúdo o que é que vamos dar...são estratégias.</p>	Supervisão do planeamento de atividades pedagógicas	1 P1

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Nós depois também temos parceria com os colegas do 2.º ciclo, porque uma das medias do nosso plano é a articulação, com os outros departamentos e então pelo menos, foi definida uma atividade de articulação com os outros colegas, no pré-escolar...</p>	<p>Articulação de atividades com outros departamentos</p>	<p>7 P1</p>
<p>Estas atividades estão todas no plano de turma e nós em grupo de ano aquando da planificação do plano de ação estratégica nós reunimos as quatro e delineamos as atividades que gostaríamos de fazer em conjunto com os outros departamentos e depois entramos em contacto com as outras colegas, as colegas também tinham outras propostas para nós, depois alinhavamos as propostas para não haver uma grande sobrecarga...</p>		
<p>E é interessante porque os miúdos habituem-se muito a esta forma de trabalhar. Os meus hoje queriam saber nomes de escultores, então disseram logo, “professora, porque é que não enviamos um email ao 5.ºA, de certeza que eles nas aulas de EV devem trabalhar escultores (a professora riu-se com a graça dos miúdos) e eu disse, está bem...</p>		
<p>E mostramos aos colegas do restante Agrupamento, aos educadores (no ano passado, na parte da manhã apresentamos o projeto de articulação curricular que foi o <i>teacher try science</i>, 1.º ciclo, pré-escolar e 2.º ciclo).</p>		
<p>E por exemplo com o departamento de ciências os do 2.º ciclo de acordo com os conteúdos que estão a trabalhar em sala de aula, os alunos do 5.º ano prepararam um pedipaper sobre os animais e sobre a reciclagem que foram temas que eles trabalharam e que no 1.º ano também são trabalhados. Nós tentamos sempre que haja uma articulação. Nós no 1.º ano temos com o pré-escolar e com o 5.º ano.</p>		
<p>Porque nós temos um projeto no <i>colab</i> que é “A matemática e a arte” e então no 1.º período andamos de volta dos pintores, e agora este período são os escultores, achei-lhes um piadão (voltou a rir-se, dizendo, não podemos enviar um email ao 5.ºA?)...eles já estão nesta dinâmica, já se passaram dois períodos...é um projeto que é meu, está no meu PT porque no ano passado participei...</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Há, também temos agora outro projeto que é o do canto alentejano, que é o património mundial da humanidade e esse é com a escola toda de Arcena, também foi proposto pelo nosso departamento, também foi a pedagógico e também foi aprovado, é que os meninos estão com uma parceria com o grupo unido do Baixo Alentejo, amanhã vão começar os ensaios e no dia 24 de abril os meninos vão atuar com o grupo.</p>		
<p>O nosso Agrupamento estava na formação do <i>colab</i>, que foi uma iniciativa ao nível do ministério, no ano passado tivemos formações e tivemos mesmo o acompanhamento ao longo do ano, este ano também acabou.</p>	Participação em ações de formação	2 P1
<p>Nós pedimos uma formação em matemática e este ano tivemos formação em matemática, o ano passado também tivemos uma formação em avaliação formativa (perguntei se era o diretor que acabava por trazer para a escola essas propostas) Respondeu que sim, através do centro de formação o diretor fala com o centro e consegue sempre ali formações, dentro da área que nós solicitamos.</p>		
<p>Outra coisa que nos tem afligido muito em departamento...é a questão...e nós até vamos levar isso a pedagógico, é questão dos recreios, porque este ano sentimos mesmo um escalar da violência entre os miúdos, mesmo com os pequeninos do 1.º ano, os miúdos estão superagressivos, lá em cima a nível de recreio temos tentado encontrar várias estratégias, para ver se conseguimos colmatar isto.</p>	Participação/ligação ao Conselho Pedagógico	4 P1
<p>O pedagógico decide e sempre que há uma decisão em que nós não estamos de acordo, nós debatemos entre nós e depois apresentamos uma contraproposta, este ano já aconteceu e ambas as coordenadoras (de departamento e dos diretores de turma) levaram a nossa proposta.</p>		
<p>Porque às vezes o que nós sentimos é que os colegas, não têm muitas vezes a noção de como funciona o primeiro ciclo. Às vezes acham que o primeiro ciclo devia funcionar como o segundo e a verdade é que nós temos uma identidade muito própria, o bom disto é que sempre que nós argumentamos e fundamentamos as coisas devidamente, o pedagógico aceita sempre a opinião do departamento, respeitam sempre a nossa opinião, poderiam não o fazer.</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Este ano aconteceu com os registos de avaliação, porque como começamos a trabalhar com o novo programa de alunos, nós não fazíamos os registos no programa, e eles tinham feito uma proposta para nós que não era viável no primeiro ciclo e nós apresentamos uma contra proposta, para a apresentação da menção qualitativa dos conteúdos de cada disciplina (nos vários blocos que dá uma nota final) e uma apreciação global (nós temos por área) no final da ficha de avaliação, não temos síntese descritiva...eu como gosto muito de escrever tenho pena de não ter, mas na apreciação global depois eu escrevo.</p>		
<p>A nível de PAA não temos um PAA fechado, o “...” (referiu-se ao diretor) dá-nos a liberdade de nós selecionarmos as atividades mais importantes, e somos nós no início do ano letivo que delineamos todas as atividades, que pretendemos desenvolver ao longo do ano letivo e depois algumas vão surgindo como, a “edição pijama”, o dia da família (substituiu o dia do pai e da mãe), o magusto (muito tradicional com os elementos da casa do povo de Arcena).</p>	<p>Necessidade de maior ligação entre o Diretor e os Coordenadores de Departamento</p>	<p>4 P1</p>
<p>E cá em baixo também se têm queixado que os intervalos estão uma loucura (eu questionei se esta situação ainda iria ser levada ao diretor e se haveria outra que já tivesse sido levada e tivesse visto concretizar-se...) deixa-me pensar, acrescentou que sim, por exemplo no final do ano fazem sempre uma lista de novas propostas de formação e sim a direção tenta sempre corresponder</p>		
<p>Mas a Isabel (subdiretora) que também estava connosco, falou connosco e nós continuamos...então quando planeei o meu PT tentei ter logo um tema central em cada período que englobasse todas as áreas para continuar a trabalhar nesse âmbito.</p>		
<p>Nós a nível da organização escolar, passa muito pelos documentos, não é (tentei detalhar a importância deste contributo)? Temos ao nível do PAA...nós aí temos uma falha no nosso Agrupamento, porque nós não temos muito essa política, pois é nunca tinha pensado nisso, mas nós não temos por hábito fazer chegar... só nos relatórios.</p>		
<p>Sim, estas formas de trabalhar estão espelhadas no regimento.</p>	<p>Participação na reformulação do Regimento do departamento</p>	<p>1 P1</p>
<p>Nós agora como foi elaborado um novo projeto educativo tivemos que elaborar o nosso regimento de acordo com as novas diretrizes</p>	<p>Articulação com o projeto educativo</p>	<p>1P1</p>

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
<p>Por exemplo há colegas que têm muita formação ao nível das estratégias comportamentais, ajudam as colegas que podem ter esse género de problemas na sala.</p> <p>Porque nós aqui temos sempre o nosso seminário de formação interna que é em setembro, e nesse seminário nós levamos sempre a nível de departamento as práticas que mais se destacaram.</p>	Desenvolvimento profissional	3 P1
<p>Para além de tudo isto também temos o seminário de formação interna... que eu acho que é mesmo aí, que é o reflexo daquilo que é feito, é pena é que só é um dia, não dá para mostrar tudo, de manhã fazemos sempre uma parte mais teórica e de tarde fazemos vários workshops.</p>		
<p>E mostramos aos colegas do restante Agrupamento, aos educadores (no ano passado, na parte da manhã apresentamos o projeto de articulação curricular que foi o <i>teacher try science</i>, 1.º ciclo, pré-escolar e 2.º ciclo), da parte da tarde, por acaso fui eu que fui apresentar a nível de instrumentos digitais, o que pode ser utilizado a nível de sala de aula, também para promover o sucesso educativo e para começarmos a corresponder um pouco à educação para o sec. XXI, porque os miúdos estão...estão a mudar e às vezes nós escolas também não...</p>		
<p>Temos colegas que trabalham o nível de iniciação à escrita (colegas com o método da cartilha, outros com o método global...outros o método sintético) , também partilhamos essas metodologias, sempre a pensar na melhoria dos resultados dos nossos alunos...</p>	Necessidade de trabalho colaborativo com os professores	3 P1
<p>Também temos uma colega que fez formação em pedagogia <i>Waldorf</i>, então ela também partilhou muito connosco, também há coisas que nós implementamos em sala de aula que também desconhecíamos,</p>		
<p>É assim, nós com a colega de Inglês tentamos sempre que haja um projeto comum, nós até estamos a ver se a nível de escola conseguimos sensibilizar as pessoas para o e-twinning, era uma forma de termos uma parceria mais vincada entre o colega de Inglês e o professor do 1.º ciclo, que era para as aulas não serem estanques...</p>		

Unidades de registo (UR)	Indicadores (Ind)	UR / Ind.
São estas mudanças que nós sentimos a nível de sala, mas é pena não haver uma partilha com os outros departamentos...se calhar nós com eles também iríamos aprender muita coisa	Falta de partilha com outros departamentos	1 P1
Este ano o que tenho sentido é uma grande sobrecarga de trabalho porque este ano foi um ano de muitas mudanças, foi o ano de implementação do plano de ação estratégica.	Os docentes sentem-se cansados, satisfeitos, confortáveis e funcionais	5 P1
Eu sinceramente acho que estamos satisfeitos, este ano estamos cansados, verdade seja dita, porque notamos uma grande diferença, nos outros anos tínhamos muito tempo para as nossas turmas e este ano tivemos de roubar algum tempo das nossas turmas para dedicar a mais relatórios a mais grelhas, também foi um ano de mudança, agora no próximo ano letivo já sabemos com o que contamos, já nos organizamos de outra forma.		
mas no geral eu tenho a certeza que as pessoas estão satisfeitas, há sempre uma ou outra...que pode reclamar mais um bocadinho...mas no final (pela entoação de voz, deu a entender que todos acabam por colaborar).		
Sim, por exemplo a nível dos resultados escolares, nós este ano sentimo-nos um pouco ansiosas, as novas turmas sofreram assim muitas mudanças e nós temos tentado a nível de departamento, ser muito objetivas e muito claras para justificar o porquê dos resultados.		
...Este ano foi mesmo a população, a nível social...foi a própria população em si, o flagelo que temos sentido este ano, é a entrada e saída constantes de alunos, e depois já tem acontecido, nós temos recebido casos a nível comportamental, casos muito duros, de miúdos que são convidados a sair de outras escolas, e isso tem sido uma realidade que nos angustia muito, realmente estamos a notar a nível de turmas...que são miúdos que conseguem mexer com uma turma inteira, uma escola inteira.		
Mas depois para além disso no final dos departamentos falamos sempre um bocadinho sobre as nossas turmas, sobre as preocupações, sobre as nossas inquietações de modo a que as colegas nos possam ajudar	Necessidade de tempo para as tarefas não letivas	2 P1
tivemos que reformular o projeto educativo e isso obriga, a mais reuniões, mais horas na escola, nos anos anteriores não senti isto		

Anexo C – Grelha Completa de Análise de Conteúdo

Tabela C1

Grelha completa de análise de conteúdo

Blocos Temáticos	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
1. Condições estruturais Do Departamento Curricular/equipa de trabalho	Organizacionais	Constituição do departamento curricular/equipa de trabalho	8 professores do departamento de ciências experimentais	2 CD1
			21 docentes no total do departamento do 1.º ciclo que integra 16 professores do 1.º ciclo, 3 professoras de apoio educativo, 1 professora bibliotecária e 1 professora de Inglês	4 P1 + 2 CD2
			1 Coordenadora do plano de ação estratégica	3 CPAE
			12 professores do apoio tutorial específico	1 CATE
		Diferentes tipos de reuniões	Realização de reuniões por solicitação exterior e por necessidade do grupo de docentes	2 P1 +1 CD2 + 1 CD1
			Realização de reuniões formais e informais	3 CATE + 6 CPAE + 2 P1 + 3 CD2 +3 CD1
	Físicas	Espaço próprio para o departamento	Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	3 CATE + 2 CPAE + 1P1 + 2 CD2 + 2 CD1
			Possibilidade de trabalho no espaço disponível	1 CD1
		Polivalência do espaço do departamento	Aproveitamento do espaço disponível para diferentes atividades	2 CD2+1 CD1
			Existência de espaço próprio para reuniões do departamento	1P1 + 2 CD2+ 2 CD1

Blocos Temáticos	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
2. Funções do coordenador de departamento curricular/coordenador de equipa de trabalho	Coordenação e apoio aos docentes	Integração e acompanhamento dos professores no departamento curricular/equipa de trabalho	Conhecimento dos professores do departamento/equipa de trabalho	1 P1 + 1 CD2 + 4 CD1
			Necessidade de dar o exemplo aos colegas de departamento/equipas de trabalho	4 CATE + 5 CPAE + 1 P1 + 2 CD2 + 6 CD1
			Processo trabalhoso de integração de novos colegas no início do ano	3 P1 + 1 CD2 + 4 CD1
			Dificuldade de adaptação dos novos colegas no início do ano	3 CD1
		Promoção da colaboração entre docentes	Maior necessidade de trabalho colaborativo no início do ano	2 CD1
			Necessidade de trabalho colaborativo com os professores	2 CATE + 4 CPAE + 3 P1 + 6 CD2 + 8 CD1
			Necessidade de trabalho colaborativo com os professores em grupo de ano	4 CPAE + 4 P1 + 1 CD2
			Necessidade de realizar a diagnose e a planificação em conjunto no início do ano	2 P1 + 8 CD2 + 2 CD1
			Importância da colaboração entre professores	2 CATE + 2 CPAE + 4 P1 + 8 CD2 + 6 CD1
		Identificação das características de coordenação dos docentes do departamento/equipa de trabalho	Avaliação de desempenho dos professores do departamento	3 CD2 + 4 CD1
			Supervisão da delegação de competências	1 CATE + 1 CPAE + 4 CD2 + 1 CD1
			Inserção positiva na Escola	1 CD1
			Dificuldade em conciliar o papel de coordenador de departamento com o de professor	1 CD1

Blocos Temáticos	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
		Resposta aos desafios do contexto	Contexto social problemático (do Agrupamento)	1 CD1
			Necessidade de tempo para as tarefas não letivas	4 CATE + 6 CPAE + 2 P1 + 4 CD2 + 9 CD1
			Dificuldade em gerir recursos humanos	5 CPAE
	Eleição/designação para o cargo	Acesso ao cargo de coordenador de departamento/c coordenador de equipa de trabalho	eleição pelo conhecimento do trabalho anterior	1 P1 +1 CD2+3 CD1
			Reeleição pela capacidade de colaboração	1 CD1
			Boa relação com os colegas de departamento/equipa de trabalho	1 CATE + 1 CPAE +2 CD2 + 10 CD1
			Importância do papel de outras equipas de trabalho na Escola	3 P1
			Eleição de acordo com a legislação	1 P1
			Designação para o cargo	2 CATE + 2 CPAE
			3.Organização e práticas desenvolvidas nos Departamentos/equipas de trabalho	Contributo do coordenador departamento ou de outro cargo para o desenvolvimento da organização escolar
Participação na reformulação do Regimento do departamento	1 P1 + 1 CD2 + 3 CD1			
Articulação com o projecto educativo	1 CATE + 3 CPAE + 1P1 + 4 CD2 + 8 CD1			
Apoio Profissional	Incentivo à Participação em ações de formação	1 CATE + 2 CPAE + 2 P1 + 6 CD2 + 4 CD1		
	Desenvolvimento profissional	2 CATE + 2 CPAE + 3 P1		
	Principais atividades do departamento/equipas de trabalho	Supervisão interpares		
Supervisão colaborativa do trabalho pedagógico				1 CATE +3 CPAE + 5 P1 + 2 CD2 +4 CD1

Blocos Temáticos	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			Partilha dos resultados da observação de aulas e da avaliação dos alunos	1 P1
		Autoavaliação	Autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola	4 PAE + 6 P1 + 2 CD2 + 2 CD1
		Articulação com órgãos da escola	Participação/ligação ao Conselho Pedagógico	3 CPAE + 1 P1 + 2 CD2 + 1 CD1
			Articulação com as entidades parceiras	1 CATE
			Articulação com os diretores de turma; conselhos de turma; com os coordenadores de departamento, com o coordenador do observatório de qualidade e com a equipa de avaliação formativa	3 CATE + 3 CPAE
		Orientação do ensino	Participação dos alunos no planeamento de atividades	1 CATE + 1 CPAE + 3 CD2 + 2 CD1
			Envolvimento dos alunos na avaliação das aprendizagens	.1 CATE + 3 CPAE + 1CD2
4. <i>Perceção dos atores sobre a colaboração</i>		Compromisso com a Instituição/Agrupamento de	Os docentes sentem-se cansados confortáveis e funcionais	1 CATE + 1 CPAE + 5 P1 + 2 CD2 + 3 CD1

Blocos Temáticos	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
	Desenvolvimento da relação interpessoal	Escolas/Escola	Necessidade de maior ligação entre o Diretor e os Coordenadores de Departamento/equipa de trabalho	6 CATE + 1 CPAE + 4 P1 +3 CD2 + 2 CD1
		Articulação com as famílias	Envolvimento das mães nas atividades da Escola	4 P1
			Formas de participação para trazer os pais à Escola	3 CATE + 2 CPAE + 4 P1 + 3 CD2
			Não valorização da escola pelos alunos e famílias	1 CATE + 1 CD1
		Reconhecimento de capacidades relacionais	Forma como o professor entende ser o trabalho do coordenador de departamento	3 P1
			Forma como o professor coordenador assume o seu modo de trabalhar em equipa	2 CATE + 2 CPAE + 1 CD2 +5 CD1
			Preocupação do coordenador de departamento ou outro com fatores pessoais dos docentes, alunos e funcionários	3 CATE+ 1 CPAE+ 3 CD2 +3 CD1
			Propostas para a resolução de problemas	5 CATE + 1 CPAE + 1 CD2 + 1 CD1
		Contributo para a mudança	Participação efetiva dos professores nos debates dependente de fatores pessoais e contextuais	1 CATE + 3 CPAE + 3 P1 +5 CD2+ 4 CD1
			Valorização da opinião do professor pelo coordenador de departamento/equipa de trabalho	2 CATE +4 CPAE + 3 P1 +2 CD1
			Não Valorização da opinião do professor pela Escola	1 CD2
			Os professores têm de ser ouvidos	CPAE + 1 P1+ 1 CD1

Blocos Temáticos	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			Possibilidade de ultrapassar a resistência em aceitar as regras da escola	1 CD2 + 4 CD1
			Articulação de atividades com outros departamentos	1 CATE + 6 P1 + 5 CD2 + 5 CD1
			Partilha das ações de melhoria com os professores e com o conselho geral	1 CATE + 3 CPAE + 5 P1 + 1 CD2
		Sentimento de pertença ao grupo	Relevância das situações informais entre colegas	2 CATE + 2 CPAE + 2 P1 + 1 CD2 + 4 CD1
			Reconhecimento do perfil/ capacidades de trabalho dos docentes do departamento/equipa de trabalho	1 CATE + 1 P1 + 2 CD2 + 5 CD1
			Necessidade de vinculação dos professores ao agrupamento	2 CPAE + 2 CD2 + 1 CD1

**Anexo D – Grelha de Observação das Reuniões de
Departamento**

Tabela D1

Análise da Observação da Reunião do Departamento de Ciências Experimentais

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto prévio	Informou sobre a presença da investigadora na reunião e apresentou-a		-		X	X		-	Sala de aula pouco iluminada	“Em comboio” e a coordenadora numa mesa à frente a dirigir
	Informou que se esqueceu de introduzir um ponto na ordem de trabalhos: “critérios de classificação e atitudes”				X	X				
Ponto 6: A Diagnose	Se não estiverem à-vontade eu ajudo		Inquieta			É para ser apresentada até 31 de agosto, e as competências têm que integrar o guião matriz da prova				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 5: Prêmio de competências	Informou que os alunos vão receber prêmios e sugeriu que trabalhassem com o DCExp	Mas não temos de propor só os alunos que se destacaram?	Confusa							
		Eu não tenho nenhum que vá para as ciências								
		Não fizeram nada a mais do que lhes foi pedido, por isso não há nada a destacar	Confusa							
Ponto 6: Diagnose 18/19		Em relação ao novo decreto-lei 55 (recentemente publicado) proponho que a "Diagnose" fosse substituída pela avaliação formativa (aqui o assunto anterior foi interrompido).	Confusa			O assunto sobre prêmio de competências foi interrompido com a intervenção da última professora sobre a diagnose				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 4: Ponto da situação sobre os conteúdos lecionados	Apresentou um documento para preencher				X	Faço isto mais tarde convosco	X			
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19	Apercebeu-se da falta de tempo e perguntou: "Anabela podes vir amanhã?"					Não se percebe a resposta, fez-se silêncio				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19	Sobre a matriz: eu sei que deveria saber mais sobre isto mas isto foi colocado no pedagógico; o pedagógico propôs que a oferta complementar saísse do crédito de escola para o desenvolvimento de competências pessoais; propôs a possibilidade de desdobramento do apoio ao estudo	Não se sabe se fica afeto a alguém ou se é só para quem sobra? (talvez este "ficar afeto" se referisse a uma disciplina)		X						

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19	Tentamos que o desdobramento viesse para as ciências para tentar fazer-se aula prática mas foi uma novela..., ele não se comprometeu no pedagógico (referia-se ao Diretor) pois as pessoas ouvem que é para as ciências e desata tudo a pedir... mas eu vou voltar a enfatizar que só é funcional se for uma disciplina	Também lá têm a Físico-química que já está a perder tempos pela segunda vez	Confusa, diálogos cruzados, contestação							

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19	Eu fiz uma simulação em excel para provar, mas ele disse que acha que temos 45 minutos a mais, depois não tirou a razão, mas “prefere ter alunos com muitas horinhas...” (referia-se à preferência do Diretor)	A mesma professora: nessa altura perdemos 45 minutos em cada aula... e todas as professoras começaram a interagir, em discussão...	Confusa			Concluíram que não adiantava continuar a discutir pois já tudo estaria decidido				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19	A CD continuou e informou que no domínio da autonomia curricular será “uma oficina do saber” no âmbito da cidadania e desenvolvimento. Poderá estar a professora de clubes e projetos e o apoio da psicóloga, tudo para o trabalho de projeto e irá estar o diretor de turma e outro professor.	O que é que a psicóloga está lá a fazer?	Inquietação							

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19	Ela esteve imensas horas no pedagógico a explicar isto e acrescentou em tom de interrogação... O que foi inquinado no pedagógico? E apresenta a seguir uma proposta de matriz curricular		Contestação			A CD disse: "não têm de me convencer a mim eu é que tenho de o convencer" (referia-se ao Diretor)		Estou cheia de dúvidas existenciais... eu vou falar hoje com o Diretor		
	Vamos aproveitar a presença do Diretor para tirar dúvidas sobre a diagnose.							O Diretor comentou: "o atual despacho não revoga o "1F" (despacho anterior) e retirou-se (o Diretor) não alimentou a ansiedade demonstrada pelas professoras		

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19	Um conselho, é para ir com muita calma... já devíamos estar a trabalhar nas aprendizagens essenciais e nos DAC (domínios de articulação curricular) e se já perceberam o que fizeram de errado no ano anterior	Há muita coisa para pensar, critérios de avaliação, testes...	Confusa							
Ponto 2: Análise da proposta da Matriz Curricular para 18/19		45 minutos para uma disciplina não funciona e isto está previsto para professores com insuficiência de horas, como complemento de educação artística... multimédia... e a questão são os recursos físicos da Escola	X			O Diretor está mais permeável e eu vou falar com ele, apesar de cansado este final de ano está a correr bem				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 3: Autoavaliação do Departamento	Reparando nas horas (18 horas): acham que podemos passar para a autoavaliação?	Tu é que mandas				Deixamos a autoavaliação para outra reunião				
	Eu não mando nada vocês é que mandam	Eu preferia		X						
	Vamos então deixar isto e não podemos fazer isso à distância?	Estás a pensar marcar a reunião para quando?		X						
Ponto 8: Outros assuntos	Acrescentou: o relatório de autoavaliação (talvez se referisse á autoavaliação no âmbito da avaliação de professores) é para apresentar até 31 de agosto			X		Não houve deliberações				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Conclusão do ponto 2: Análise da proposta de matriz curricular para 18/19	Vou projetar e mostro que está previsto. Deixem-me dizer uma coisa, este ano está tudo diferente dos outros anos. Os assuntos do pedagógico de 6 de julho tiveram de ser adiados		X			Matriz Aprovada em Conselho Pedagógico				
Ponto 3: Autoavaliação do Departamento	Apresentou o modelo do relatório de autoavaliação do departamento e referiu o plano de ação estratégica			X		Terminou a reunião referindo que um ponto a melhorar era o Diretor levar a sério o que nós	Uma proposta negociada do dia e hora da reunião seguinte			
	Referiu que a realização deste trabalho pode ser feita em grupo disciplinar através do “documento partilhado”			X		escrevemos aqui nos pontos a melhorar				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
	Apresentou a lista dos pontos fortes e fracos do PAE que o DCExp analisou			X						

Nota. Reunião realizada no dia 16 de julho de 2018, às 16.45 horas, com 7 professoras presentes no início, incluindo a CD1. A condução da reunião não respeitou a ordem de trabalhos. O grupo esteve atento com fraca participação das professoras. Os assuntos apresentados pela CD deram oportunidades de discussão, mas as professoras dirigiam-se sempre à CD. A CD ao longo da reunião demonstrou-se sempre disponível para ajudar na concretização das tarefas propostas. Relativamente à implementação da flexibilidade curricular, percebeu-se sempre o clima de discordância em relação à maior parte das professoras.

Tabela D2

Análise da Observação da Reunião do Departamento do 1.º Ciclo

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto prévio	CD2 começou por introduzir uma chamada de atenção para que os presentes se envolvessem nos momentos a seguir		-		X	X			Sala de aula pouco iluminada	“Em comboio” e a coordenadora numa mesa à frente a dirigir
	Referiu que já tinha tido duas reuniões de conselho pedagógico e dada a natureza dos assuntos a tratar necessitaria de saber quem iria fazer a ata dessa reunião				X	Discussão partilhada entre colegas e no final disponibilizou-se uma professora				
Ponto 1: Informações do Conselho	Prazo de entrega dos PIA até ao dia 20 de julho			X						

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Pedagógico	As informações do pedagógico enviados posteriormente			X						
	Destaco que os horários do ATL mantêm-se no próximo ano e o ano letivo começa a 17 de setembro			X						
Ponto 2: Projeto de flexibilidade curricular/gestão curricular	A modificação foi na disciplina de expressões	Os professores começaram a falar entre eles	Confusa							
	Precisamos de pensar os recursos em sala de aula e nas equipas multidisciplinares				X	Faço isto mais tarde convosco	X			
	Vai haver um seminário em setembro para afinar como se faz.	Não é no horário letivo que se faz esse trabalho é quando se tem disponibilidade mental para a pessoa estar	Conversas laterais			Não se percebe a resposta, fez silêncio				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
		Isto é tão complexo para discutir sem ler a legislação	Conversas laterais							
	Uma coisa tem de se fazer é levar a proposta ao Diretor									
Decreto-lei 55 de 2018	Portanto o que eu tenho para discutir é o "55" que é muito extenso e depois o currículo que o Diretor propôs									
	Apresentou um <i>powerpoint</i>									
	No domínio de autonomia curricular um nome proposto é "oficina do saber"									

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
	Podemos não concordar	Fala sobre a forma como se pode dinamizar o projeto tendo por base a sua experiência anterior	Gerou-se discussão							
	Uma Escola que dá asas para voar”, que tem como base os temas da Cidadania	Com outros projetos anteriores como o <i>teacher try science</i> o produto foi um filme								
	Apresentou a proposta de distribuição curricular para o primeiro	Outra professora deu exemplo de outro filme da Escola do seu filho	Diálogo construtivo							
		Outra professora referiu que o que se pretende no final é perceber “quais as forças que a turma tem”	Diálogo construtivo							

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
		É o trabalho colaborativo que está em causa e o trabalho de articulação entre ciclos								
		A professora que falou do filho: “como mãe todas as semanas os pais estavam envolvidos”.								
	Nós do 1.º ciclo já estamos habituados a trabalhar assim, mas estou para ver como é que os outros ciclos vão trabalhar assim	Entretanto outra professora acrescentou: “o trabalho de projeto é mesmo assim, uma “bagunça” de sala em sala, mas é uma experiência extremamente interessante								

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
	O horário fica igual, mas há uma semana que se faz a dinâmica do tema para apresentar à comunidade									
	As visitas e estudos é que vão ser um problema, mas será só para o ano		Ao final de 45 minutos apenas 3 professoras tinham interagido na discussão (21,4 % de participação)							
	Temos de decidir a respeito deste assunto e aí outras professoras interferiam na discussão	Não concordo com o projeto de filosofia para crianças pois dizem que é flexível, mas depois “impõem coisas na tua turma”								
		Eu acho que pode ser aplicado numa turma e não ser aplicado noutra.								

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
	Os temas têm de ser trabalhados com quem está com a turma, tem de haver uma planificação do que se vai fazer e no final do trabalho tem de haver um feedback	Se uma professora acha que se tem de trabalhar a escrita e o contar história é preciso que se possa trabalhar as necessidades efetivas dos alunos				Depois de a professora anterior dizer tudo o que sentia informou que a continuidade do projeto para o ano seguinte tinha sido aprovada no conselho pedagógico.				
	Flexibilidade implica articulação com o Município com o Projeto Caleidoscópico	Honestamente para mim, "se já têm um programa pré-definido eu não concordo que nos tenhamos de sujeitar a esse programa								

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
	Certamente vamos encontrar consenso no início do ano seguinte: vale mais a pena e melhor	É necessário trabalhar algo que nós sintamos que faz sentido para os nossos alunos, com base nos problemas reais dos alunos.								
	Há pessoas que falaram pouco temos de dar oportunidade para se expressarem	Se eu tenho a liberdade para fazer o projeto e de repente as circunstâncias se alteram o projeto deve poder mudar-se.								
	Como propomos a DAC (domínio de articulação curricular)?	É preciso encarar uma nova prática em sala de aula	Coordenadora estimulou o diálogo sobre a divisão de horas			Ainda temos outro tema para falar hoje e podemos deixar a discussão deste assunto para segunda de manhã				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
	A Coordenadora fez uma síntese das propostas a apresentar ao Diretor	Eu acho que se deve fazer uma listagem de constrangimentos e segunda								
Pausa de 15 minutos e recomeço às 11.50 horas										
Ponto 5: Constituição de Turma	Vamos recomeçar que falta pouca coisa									
	O problema da constituição de turmas									
	Continuou e caracterizou as turmas que estavam previstas para o ano seguinte,	Tenho uma turma de 24 alunos, 1 tem trissomia 21 e alguns precisam de apoio e não têm.								
	As alternativas não são muitas” uma vez que não há recursos humanos como sabem e preciso de saber se é possível encontrar um caminho	O Diretor disse que era preciso saber se alguns pais tinham vindo viver cá para baixo para evitar as turmas mistas				Concluiu apresentando as vagas em cada turma e passou a outro assunto				

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
Ponto 3: Educação Inclusiva	Começo por sensibilizar e apresentou a possibilidade de assistirem a um seminário sobre a educação inclusiva	Isso é utópico, desculpa, isso é gozar com o professor								
	Disse que tinham mesmo que ler a legislação recentemente publicada sobre o perfil do aluno e as aprendizagens essenciais e apresentou o modelo em <i>powerpoint</i>	Isso é tudo muito bonito, mas na prática temos sempre que avaliar...e não nos podemos cingir a fichas de avaliação feitas do mesmo modo								
	Parecem um pouco complicadas estas palavras, mas não vamos trabalhar sozinhas, vamos trabalhar em equipa.	Não tem de ser "uma ficha de avaliação" se o processo é novo a avaliação também tem de ser	Confusão entre professores							

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
	Mas tu já fazes isto (para acalmar)	Há miúdos que aprendem a fazer, outros que aprendem a ouvir, há miúdos com melhor desempenho na oralidade e depois têm de fazer uma prova escrita...				Tem de ser sempre em equipa, não é o professor que vai decidir				
	Os alunos que estão no topo da pirâmide são os que necessitam de medidas adicionais. As medidas universais estão na base da pirâmide e são para todos e quando mostram dificuldades aplicam-se as seletivas	Eu estou para ver a burocracia, é mais trabalho não letivo								

Assuntos tratados	Introdução do assunto		Participação dos professores			Decisões sobre o assunto			Ambiente de trabalho	
	Coordenador de departamento	Professores	Muita	Escassa	Nenhuma	Tomada de decisão	Adiamento para outra reunião	Pedido esclarecimento ao Diretor	Tipo de sala	Disposição da sala
		Eu acho que deveria ter havido uma preparação dos professores. Tenho alunos com dificuldades que nunca tiveram apoio								
Outros assuntos	Entregar os PIAs até dia 20 de julho – auto-avaliações dos professores são para entregar até dia 31 de agosto	deixa-os viver de ilusões				Eu queria mesmo que vocês lessem, pois vamos ter muita dificuldade de análise do problema				
	Não queria deixar trabalho para ninguém. Para terminarmos só falta negociar como fazemos...					Eu vou de férias dia 23 e gostava de deixar tudo feito e é melhor fazermos em conjunto o que falta				

Nota. Reunião realizada no dia 13 de julho de 2018, às 10.00 horas, com 14 professoras presentes no início, incluindo a CD2. A condução da reunião não respeitou a ordem de trabalhos. O grupo esteve bastante participativo e sentiu-se que muitas professoras davam o exemplo da sua experiência pessoal para incentivar os colegas a novas práticas. Os assuntos apresentados pela CD deram oportunidades de discussão. Em

algumas situações existiram diálogos paralelos sem que a coordenadora deixasse alimentar confusões. Não houve oportunidade de discussão entre pares, as professoras dirigiam-se sempre à CD. A CD tentou sempre negociar as decisões. Relativamente à implementação da flexibilidade curricular, percebeu-se sempre o clima de discordância em relação à maior parte dos professores.

