



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***LÓGICAS DE ACÇÃO NA GESTÃO INTERMÉDIA DAS ESCOLAS:
O CASO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR DAS EXPRESSÕES***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ciências da Educação
Especialização em Administração Escolar**

Ana Paula Vicente Vitorino

2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***LÓGICAS DE ACÇÃO NA GESTÃO INTERMÉDIA DAS ESCOLAS:
O CASO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR DAS EXPRESSÕES***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ciências da Educação**

Especialização em Administração Escolar

Sob a orientação da Professora Doutora Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite

Ana Paula Vicente Vitorino

2011

DEDICATÓRIA

À VIDA que é um constante renascer...

Ao AMOR que ilumina e aquece o coração

À AMIZADE que nos dá poesia e cor, quando a tela da vida fica mais cinzenta.

AGRADECIMENTOS

“A memória é responsável pela colocação incessante do eu num aqui e agora evanescente, entre um passado plenamente vivido e um futuro antecipado, em movimento perpétuo entre o ontem que passou e o amanhã que é apenas uma possibilidade. O futuro puxa-nos para a frente, a partir de um ponto longínquo e quase invisível, e garante-nos a vontade de prosseguir a viagem, no presente.”

(Damásio, 2010, p.363)

Este curso de mestrado proporcionou um despertar para novos caminhos profissionais e pessoais e um infinito universo bibliográfico até então desconhecido. Na fase final ultrapassaram-se as fases de grande instabilidade emocional e a solidão da escrita graças ao apoio, ao estímulo e à disponibilidade de pessoas a quem devo manifestar a minha gratidão

À Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora que conduziu cientificamente, com conselhos oportunos, “um imenso rio revolto para um lago de águas plácidas e transparentes”.

Aos Professores do curso pelas aulas e debates estimulantes e enriquecedores.

Aos directores dos agrupamentos onde se desenvolveu o estudo pela autorização e facilitação de acesso à respectiva instituição e a todos os professores pela sua disponibilidade ao cederem um bem considerado actualmente precioso, o seu tempo e o “cerne” deste trabalho (as entrevistas).

Ao Mário, André, João e José, (marido e filhos) pelo seu amor incondicional e pelas palavras sábias e misteriosas que me facultaram a energia para seguir em frente.

Aos meus pais e irmã com as suas presenças fortalecedoras também me ajudaram a chegar à meta.

RESUMO

O tema da investigação prende-se com a gestão intermédia das escolas, especificamente, o departamento curricular de expressões (DCEXP).

Este estudo analisa as mudanças provocadas pelo novo modelo de estrutura intermédia estabelecido pelo DL nº 75/2008, de 22 de Abril, tendo em conta os vários modelos de agrupamento de escolas vigentes no actual sistema educativo. Procurou-se conhecer a perspectiva de directores, coordenadores de departamento de expressões e professores do mesmo departamento sobre os processos organizacionais e as lógicas de acção desenvolvidas. Para consolidar as múltiplas interrogações e o trajecto final assentar numa reflexão solidamente construída, o *corpus* teórico envolveu duas grandes temáticas: abordagem da escola como organização e o seu desenvolvimento no sistema educativo português.

Em termos metodológicos, optou-se por um estudo qualitativo, com características exploratórias e descritivas. Para a recolha de dados, seleccionámos três agrupamentos de escolas de três concelhos limítrofes ao distrito de Lisboa (um agrupamento vertical, um agrupamento horizontal e um mega agrupamento). Os sujeitos participantes de cada agrupamento foram os directores, os coordenadores do departamento curricular de expressões, um professor do mesmo departamento com muita experiência profissional e um com menos experiência. Realizaram-se doze entrevistas semi-estruturadas, constituídas por um conjunto de questões formuladas a partir dos objectivos e organizadas em temas. Para analisar os dados, utilizámos a técnica de análise de conteúdo.

A análise das representações dos diversos grupos de entrevistados permitiu vislumbrar que, apesar da aceitação das mudanças estabelecidas pelos normativos vigentes, as lógicas de acção mantêm-se centradas nas disciplinas de forma fragmentada, dificultando processos colaborativos interdisciplinares.

A insatisfação em relação ao actual modelo é consensual em todos os grupos de entrevistados tendo presente a sua complexidade que resulta de aspectos relacionados com a sua dimensão e multidisciplinaridade. No entanto, também vislumbrámos aspectos potenciadores do DCEXP que o valorizam na organização escolar e no processo educativo dos alunos.

Palavras-chave: Organização Educacional; Agrupamentos de Escolas; Gestão intermédia; Departamentos Curriculares; Departamento de Expressões.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse Intermediate Educational Management, specifically, the Curricular Department of Expressions (DCEXP).

This research analyses the changes brought about by the new model of intermediate structure established by the DL nº75/2008, 22nd April, considering the various types of school groupings from the current educational system. We tried to gather opinions from various headmasters, comparing every possible angle with the organizational procedures, and the logic of the developed actions, as well as the views of the teachers and heads of the Department of Expressions. In order to consolidate the multiple questions and to set the answer in a well prepared and structured reflection, the main theory involved two major themes: the approach of school as a private organization and its development in the Portuguese Educational System.

The methodological approach that supported the thesis was basically qualitative, based on a descriptive and exploratory research framework. The study took place in three school groupings, of three different areas, around the district of Lisbon (vertical, horizontal and mega school groupings). The agents in each group were the headmasters, the coordinators of the Department of Expressions, a teacher from the same department, with considerable professional experience, and another one with less experience. Twelve semi-structured interviews were held. They consisted of a set of questions, organized in themes and formulated bearing in mind the established goals. To analyse the data we used the method of content analysis.

The analysis of the gathered data allowed us to understand that, although the changes established were accepted, the logic of action is still centered in the subjects, in a fragmented way, making the interdisciplinary process of cooperation difficult to achieve.

The general dissatisfaction in relation to the actual model is common to all groups of interviewees. This happens due to the complexity of the model, which results from its dimension and “multidisciplinarity”. Nevertheless, we were also able to identify some aspects capable of valuing and potentiating the role of the DCEXP in the school organization and in the educational process of students.

Keywords: Educational Organization; School Groupings; Intermediate Management; Curricular Department; Department of Expressions.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	I
Abstract.....	II
Índice.....	III
Lista de abreviaturas	V
Índice de gráficos	VII
Índice de quadros.....	VII
Índice de anexos.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Colaboração e desenvolvimento organizacional da escola.....	4
1.1. A Escola como organização.....	4
1.2. Cultura organizacional da escola.....	7
1.3. Formas de trabalho entre docentes no contexto da escola.....	12
2. A escola no sistema educativo português.....	19
2.1. Autonomia e gestão democrática das escolas.....	19
2.2. A criação dos agrupamentos de escolas.....	24
2.3. O papel dos departamentos curriculares.....	28
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	34
1. Problemática e questões orientadoras do estudo.....	34
1.1. Definição do problema.....	34
1.2. Objectivos e natureza do estudo.....	38
1.3. Fases do estudo.....	41
2. Caracterização do contexto e dos participantes.....	42
2.1. Contextualização sumária dos três agrupamentos.....	42
2.1.1. Agrupamento horizontal de escolas (AG HE).....	45
A) Caracterização.....	45
B) Descrição geográfica e social.....	45
C) Perfil da comunidade escolar.....	45
D) Organização dos órgãos de administração e gestão.....	46
E) Breve síntese da avaliação externa.....	47
2.1.2. Agrupamento vertical de escolas (AV HE)	47
A) Caracterização.....	47
B) Descrição geográfica e social	48
C) Perfil da comunidade escolar	48
D) Organização dos órgãos de administração e gestão.....	49
E) Breve síntese da avaliação externa.....	50
2.1.3. Mega agrupamento (MEGA AG)	50

A) Caracterização.....	50
B) Descrição geográfica e social.....	51
C) Perfil da comunidade escolar.....	51
D) Organização dos órgãos de administração e gestão.....	52
E) Breve síntese da avaliação externa.....	53
2.2.Caracterização dos sujeitos participantes.....	53
3 Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados.....	56
3.1. Entrevista semi-estruturada.....	57
3.1.1. Análise de conteúdo.....	59
3.1.2. Análise documental.....	61
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
1.Condições estruturais do Departamento de Expressões.....	63
2.Funções e características do Coordenador de Departamento de Expressões.....	67
3.Organização do Departamento de Expressões.....	72
4.Processos de trabalho do Departamento de Expressões.....	81
5.Cultura organizacional do Departamento de Expressões.....	88
CAPÍTULO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
 	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	
Legislação consultada.....	114
Anexos.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
AG	Agrupamento
AHE	Agrupamento Horizontal de Escolas
AVE	Agrupamento Vertical de Escolas
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CP	Conselho Pedagógico
CD	Coordenador de Departamento
CDCEXP	Coordenador do Departamento Curricular de Expressões
CE	Conselho Executivo
CEI	Currículo Específico Individual
CSH	Ciências Sociais e Humanas
D	Director
DC	Departamento Curricular
DCEXP	Departamento Curricular de Expressões
DE	Desporto Escolar
DEP	Departamento
EB1/JI	Ensino Básico 1ºciclo e Jardim de Infância
EE	Educação Especial
EEXP	Entrevista Exploratória
EF	Educação Física
EVT	Educação Visual e Tecnológica
EV	Educação Visual
EI	Educação de Infância
ES	Escola Secundária
ESE	Escola Superior de Educação
FQ	Físico - Química
LP	Língua Portuguesa
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MAT	Matemática

ME	Ministério da Educação
MEGA AG	Mega Agrupamento
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Actividades
P	Professor
PE	Projecto Educativo
PEI	Programa Educativo Individual
PCT	Projecto Curricular de Turma
RI	Regulamento Interno
SE	Sala de Estudo
SUBDEP	Subdepartamento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média da idade dos grupos de entrevistados.....	55
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Nº de pessoas (alunos, docentes e não docentes) e nº de turmas de cada AG	43
Quadro 2 - Análise sumária dos projectos educativos dos 3 agrupamentos do estudo....	44
Quadro 3 - Distribuição turmas/ grupos de crianças pelas escolas do AG HE.....	45
Quadro 4 - Órgãos de administração e gestão do AG HE e respectiva composição.....	46
Quadro 5 - Distribuição turmas/ grupos de crianças pelas escolas do AG VE.....	48
Quadro 6 - Órgãos de administração e gestão do AG VE e respectiva composição	49
Quadro 7 - Distribuição turmas/ grupos de crianças pelas escolas do MEGA AG.....	51
Quadro 8 - Órgãos de administração e gestão do MEGA AG e respectiva composição.....	52
Quadro 9 - Dados socioprofissionais dos sujeitos participantes	54
Quadro 10 - Dados profissionais dos sujeitos participantes.....	55
Quadro 11 - Parte inicial das entrevistas e validação das mesmas.....	58
Quadro 12 - Temas, categorias e subcategorias	62
Quadro 13 - Tema 1 - Condições estruturais do departamento	63
Quadro 14 - Tema 2 - Funções e características do coordenador de departamento	68
Quadro 15 - Tema 3 - Organização do departamento	72
Quadro 16 - Tema 4 - Processos de trabalho do departamento	82
Quadro 17 - Tema 5 - Cultura organizacional do departamento	88

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I** - Guiões das entrevistas exploratórias
- Anexo II** - Protocolos das entrevistas exploratórias
- Anexo III** - Síntese geral das entrevistas exploratórias
- Anexo IV** - Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentação
- Anexo V** - Guiões das entrevistas
- Anexo VI** - Plano das entrevistas
- Anexo VII** - Protocolo da entrevista do Professor do AG horizontal – E4
- Anexo VIII** - Protocolo da entrevista do Coordenador de Departamento de Expressões do AG vertical – E6
- Anexo IX** - Protocolo da entrevista do Director do mega AG – E9
- Anexo X** - Análise de conteúdo referente aos cinco temas do estudo

INTRODUÇÃO¹

A força impulsionadora que ajudou a trilhar o caminho deste curso de Mestrado assentou em razões de índole pessoal e profissional. Pessoalmente, a principal razão prendeu-se com a profunda vontade de querer aprender e passar esse testemunho, nomeadamente aos filhos. Em termos profissionais, a motivação resultou de uma constante insatisfação com o envolvimento e com a experiência adquirida, durante 25 anos, nos mais variados projectos [órgão de gestão, gestão flexível do currículo, projecto educativo, regulamento interno, projecto curricular de agrupamento e de departamento, projecto curricular de turma, coordenação de um grupo disciplinar e mais tarde de um mega departamento, como é o caso do Departamento Curricular de Expressões (DCEXP)], que surgiu com o Decreto -Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

O descontentamento deveu-se à dificuldade em gerir e interiorizar os múltiplos normativos que nos têm assolado nas últimas décadas, dificuldade que a formação contínua não ajudou a ultrapassar. Esta formação especializada será certamente uma mais-valia de forma a podermos dar resposta às necessidades profissionais presentes e futuras e à tomada de consciência da necessidade de, com frequência, alargar os conhecimentos para desenvolver as competências exigidas numa escola em constante e acelerada mudança.

Durante a década de 80 do século passado (Lima, 2011), as reformas educativas colocaram a tónica na reorganização curricular. Surgiram as orientações para a reunificação de disciplinas (grupos disciplinares), articulação vertical e horizontal de disciplinas e trabalho pluridisciplinar, o que pressupõe a assumpção do trabalho colaborativo como cultura profissional determinante para passar da concepção curricular às efectivas práticas curriculares.

Nos anos 90, as reformas educativas pautaram-se por mudanças de cariz organizacional, implicando a reestruturação das escolas com base em teorias gerencialistas (Dias, 2008). Num passado muito recente (última década) em nome da desburocratização, da inovação, da eficiência e da eficácia ocorreram dois marcos importantes no sistema educativo:

- A constituição dos agrupamentos de escolas, nomeadamente as escolas que tinham a sua história, o seu modelo organizacional e as suas lógicas de acção e que acompanhavam de forma evolutiva as mudanças preconizadas pelo poder central, foram obrigadas a agregar-

¹ O presente estudo não segue ainda o novo acordo ortográfico.

se. Com esta reorganização, foram definidas novas metas, planeamentos e objectivos na gestão de topo, reflectindo-se nos documentos orientadores (projecto educativo e regulamento interno);

- Um novo regime jurídico (Decreto - Lei nº75/2008) com implicações na gestão dos agrupamentos de escolas. Os Directores e os Coordenadores de Departamento deixaram de ser eleitos e determinou-se a criação de estruturas intermédias de gestão, coordenação e supervisão, multidisciplinares.

Tendo presente os obstáculos que têm dificultado as efectivas reformas educativas (problemas estruturais ligados aos processos e práticas de funcionamento das escolas), a questão de partida deste estudo encaminhou-se para a concepção das dinâmicas organizacionais e lógicas de acção dos diversos intervenientes num departamento curricular, especificamente no departamento das expressões.

O estudo encontra-se organizado em quatro capítulos (enquadramento teórico, enquadramento metodológico, apresentação e análise dos resultados e conseqüentes conclusões) que estão interligados e que se contextualizam.

O enquadramento teórico e conceptual que fundamenta o estudo empírico é formado por duas partes. Na primeira parte, abordamos a escola como organização, procedendo a uma descrição sumária da evolução da sua estrutura organizacional; o conceito de cultura organizacional da escola e as formas de trabalho entre docentes, nomeadamente processos de trabalho colaborativo e à valorização de lideranças fortes. Na segunda parte, o nosso *focus* centra-se no conceito de autonomia, salientando as tendências políticas no nosso sistema educativo, desde o marco histórico que determinou o período democrático na sociedade portuguesa até aos dias de hoje que têm sido no sentido de passar mais responsabilidade aos actores educativos, de lhes atribuir mais autonomia, responsabilidade e descentralizar funções. Com a ajuda do quadro legislativo existente, apresentamos os factores que levaram à reorganização das organizações escolares (redefinição da rede escolar, implicando novas unidades organizacionais/agrupamentos de escolas) e novas estruturas de gestão e coordenação pedagógica, nomeadamente o DCEXP. Neste capítulo, também fazemos uma reflexão sobre o papel dos departamentos curriculares, o estudo da acção do Coordenador de Departamento (CD), as suas funções, as lógicas organizacionais e as representações atribuídas às práticas decorrentes desta dinâmica.

No enquadramento metodológico tentamos delinear a problemática, as questões de investigação e os objectivos específicos que conduzem o estudo. A partir do tema do estudo emergiu a principal questão (cerne do estudo): *“Que concepções, dinâmicas organizacionais e*

lógicas de acção se desenvolvem actualmente no DCEXP dos vários tipos de agrupamentos de escolas? Os objectivos específicos definidos prendem-se com o descortinar das concepções de directores, coordenadores de departamento e professores do DCEXP sobre as mudanças introduzidas pelo novo modelo desta estrutura intermédia nos domínios estruturais, organizacionais, práticas de trabalho e na própria cultura da organização. Nesta parte também mostramos o contexto dos AG's do estudo (um AG horizontal, um vertical e um mega AG) e caracterizamos os participantes (sujeitos entrevistados).

O percurso de investigação é de natureza qualitativa, com características descritivas e exploratórias. Os instrumentos de recolha de dados centram-se nas entrevistas semi-estruturadas com posterior análise de conteúdo e na análise de documentos (projectos educativos, regulamentos internos e relatórios de avaliação externa).

Finalmente, numa breve conclusão, sintetizamos as ideias, os desafios, os projectos e as lógicas de acção que melhor possam espelhar uma estrutura complexa pouco estudada no âmbito da organização escolar (com muitas e diversificadas disciplinas) e como estão a responder os intervenientes do mesmo, perante o novo modelo de gestão, coordenação e supervisão pedagógica: com inércia, com motivação, com avanços ou recuos.

Em anexo, incluiremos os guiões e os protocolos das entrevistas e a análise de conteúdo referente aos temas das mesmas. Será seleccionado um protocolo por agrupamento tendo em conta a especificidade dos cargos e as funções desempenhadas por cada grupo de entrevistados.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Colaboração e desenvolvimento organizacional da escola

1.1. A Escola como organização

“O sonho humano é a alavanca essencial da mudança e do progresso. A utopia sempre antecipou o desenho de futuros alternativos.”

(Carneiro, 2001, p.167)

Iniciamos este tema com uma breve abordagem à teoria das organizações, salientando que os primeiros esboços das teorias gerais da administração e organização surgiram no início do século XX, correspondendo ao grande crescimento da indústria e do comércio (administração científica de Taylor, com ênfase nas tarefas, actividades, métodos e processos de trabalhos efectuados pelos operários nas fábricas, com o objectivo de haver uma maior eficiência industrial).

Chiavenato (2001) define o século XX como sendo o século das burocracias e das fábricas e sistematiza as organizações em três eras distintas (*era industrial clássica*, *era industrial neo-clássica* e *era da informação*) com práticas e visões diferentes.

A *era industrial clássica* envolveu o período desde a revolução industrial até aos anos 50 e caracterizou-se pela prevalência da burocracia e da racionalidade. A administração era centralizada e piramidal, com estruturas formatadas e padronizadas com uma visão mecanicista e racionalista do indivíduo.

O período entre os anos 50 e os 90 foi designado por este autor como a *era industrial neo-clássica*. Neste período, dominou a teoria estruturalista, com a valorização progressiva das teorias comportamentais, de sistemas e de contingência com ênfase na tecnologia, no “aparato tecnológico utilizado pela organização na produção dos seus bens e serviços” (pp. 27-28). A administração baseava-se numa visão sistémica e pluridisciplinar e a organização seguia uma estrutura matricial.

Na última década do século XX, o mundo transformou-se numa aldeia global, pelo que foi denominada a *era da informação*, caracterizada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Como afirma Chiavenato “As mudanças são mais rápidas, imprevistas, turbulentas e inesperadas”. (ibidem, p.27). Numa humanidade cada vez mais encaminhada pela eficácia e pela racionalidade, com as ideologias organizacionais pautadas por “(...) teorias de

mercado macroeconómico (...) às quais estão associadas concepções como “gestão por objectivos”, “gestão da qualidade” ou “eficiência” (Brunsson, 2006; Lipovetsky, 2011), a valorização e a preocupação com o ser humano em todas as suas dimensões têm sido determinantes e têm condicionado o comportamento das organizações. O ser humano passou a estar no centro das organizações e a ser visto numa vertente social, em interacção constante com os outros. Foram nascendo várias teorias psicológicas sobre o comportamento humano e o ciclo motivacional, as quais passaram a ser aplicadas também em termos organizacionais. Foram ainda surgindo ou ressurgindo conceitos como: motivação, liderança, comunicação, organização informal e dinâmica de grupo.

Não obstante estas teorias serem aplicadas ao sistema educativo, a escola, segundo Formosinho (2005), difere das outras organizações porque “(...) é uma *people processing organization*, isto é, ser uma organização cuja natureza é essencialmente a de transformar pessoas (...) que ainda estão num estágio de desenvolvimento (...)” (p.28).

Actualmente, a administração educacional, integrada nas ciências da educação, com os contributos de diferentes ciências sociais (administração, gestão, sociologia das organizações, ciência política, direito, economia e outras), tem vindo a desenvolver-se como um campo científico específico e profícuo para a análise da escola como objecto de estudo.

A escola em termos sociais e históricos passou por etapas com diferentes características, como nos diz Costa (2003a): inicialmente uma instituição familiar, depois militar, instituição religiosa (adaptada pela religião desde o século VI até metade do século XVIII) e depois a partir do marco cronológico do iluminismo e do início da revolução industrial, passou a ser considerada uma instituição estatal, ou seja, o sistema de ensino passou a ser tutelado pelo Estado, visando o seu controlo e orientação.

Com efeito, a segunda metade do séc. XVIII é um período fulcral na história da escola, do ensino e da profissão docente (Nóvoa, 1991). O movimento de secularização e estatização do ensino, porém, correspondeu sobretudo a um controlo mais rigoroso da organização do ensino e das formas de recrutamento do corpo docente, não colocando em causa os modelos organizacionais e escolares levados a efeito sob a tutela da igreja.

Assim, segundo Barroso (2005) o estado passou a deter a função de proporcionar o processo de escolarização com dois grandes objectivos: transmissão do conhecimento e dos valores sociais e a preparação dos trabalhadores para as fábricas. Portugal, considerado um país com “(...) administração centralizada e com predomínio do sistema público de educação (...)”, foi aplicando ao seu sistema de ensino e nomeadamente às escolas, os modelos da administração pública a esta

nova organização pedagógica (p.13). Será apenas nos anos 80 e 90 do século XX que a organização e a estruturação das escolas sofrerão uma enorme mudança com as reformas preconizadas pela legislação da administração central. As alterações nos contextos culturais e sociais têm efeitos nas políticas educativas e por sua vez nas organizações escolares

À luz da administração educacional, a escola, considerada como uma organização muito complexa, importante e singular, faz parte intrínseca da sociedade e é influenciada pelas conjunturas históricas, sociais, políticas e económicas. Como organização, a escola tem sido estudada, definida e caracterizada a partir de diversas abordagens, que integram diferentes modelos de análise, múltiplas perspectivas e diferentes interpretações sobre o seu significado e o papel que representam nos vários contextos (sociedade, local e/ou comunidade educativa). Como nos recorda Hutmacher (1999), numa visão mais weberiana e mais centrada nas estruturas,

“Um estabelecimento de ensino actual pode ser considerado como um colectivo e como um sistema de relações de trabalho, (...) isto é, uma entidade social de produção (...) com coordenação e divisão do trabalho (...) um agrupamento permanente de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para finalidades específicas (...)” (p.57).

No final do século XX e início do novo milénio, a escola passa a ser estudada através de abordagens que abrangem os conceitos de globalização, educação, conhecimento, economia de mercado e as mudanças nas lógicas de acção dos actores envolvidos na organização escola. O fenómeno da globalização, designado como diversificado e complexo, que tem vindo a reestruturar e influenciar a nível, económico, social, cultural, tecnológico, ambiental, ético e educativo os povos numa dimensão mundial, tem consequências nos grandes sistemas (estado-nação), nas estruturas que os formam e no próprio indivíduo. A partir desta rede global, tornaram-se usuais os conceitos de economia do conhecimento e sociedade do conhecimento (Giddens, 2000).

A noção de sociedade do conhecimento tem sido utilizada para afirmar a necessidade de mudanças na educação. Segundo Morin (2000), citado por Alarcão (2000) a educação deve ter como primeira finalidade fazer com que o indivíduo consiga transformar a informação em conhecimento. Para a autora, “(...) se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (pp. 15-17). Este conhecimento, conseqüentemente, prepara o sujeito para dar resposta aos desafios da sociedade do século XXI.

De acordo com Sarmento (2000), o conceito de modelo de organização escolar envolve “(...) dimensões teóricas, interpretativas ou normativas (...)”, através dos quais se caracteriza, recorrendo a imagens ou a metáforas, um objecto que é a escola. As várias dimensões podem

centrar-se mais nas estruturas da organização ou nos aspectos simbólicos ou nas interações sociais ou em várias dimensões (pp. 103-105). Costa (2003a) sistematiza as imagens organizacionais, que conceptualizam as teorias organizacionais da escola metaforicamente desde a escola como empresa, como burocracia, democracia, arena política, anarquia e escola como cultura.

Canário (2005) explicita que, no âmbito da sociologia da educação, as análises conceptuais sobre a escola passaram de abordagens muito abrangentes, centradas nas relações globais entre a escola e a sociedade para abordagens menos latas, concentradas a nível da própria escola, com análise sobre “(...) as decisões de orientação política geral e os comportamentos dos actores individuais (...)” até aos estudos das lógicas de acção dos actores escolares em determinados contextos., ou seja, “(..) estudos que valorizam a abordagem intensiva e qualitativa de situações singulares e contextualizadas” (p.38).

Por sua vez, Lima (2006a) propõe a distinção entre modelos organizacionais analíticos/interpretativos (engloba a concepção da escola como organização educativa ou unidade social) e modelos organizacionais normativistas/pragmáticos (compreende as teorias relacionadas com a dinâmica, ou seja, com a acção de organizar, com os processos em si) (p.22); este autor refere que “(...) as possíveis correspondências entre imagens/metáforas organizacionais, teorias e paradigmas sociológicos de análise organizacional, são bastante mais complexas e difíceis de estabelecer do que algumas interpretações parecem pressupor (...)” (ibidem, p.33) O mesmo autor salienta que no início da década de 90 do anterior século,

“(...) emergiu em Portugal um movimento de profunda reconceptualização nos estudos da área da administração educacional (...), baseados no recurso crítico a paradigmas, teorias ou metáforas organizacionais com objectivos de compreensão, interpretação e análise dos fenómenos organizacionais e administrativos da educação escolar” (ibidem, p.55).

1.2.Cultura organizacional da escola

“(...) as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar.”

(Lima, 2003, p.20)

O conceito cultura de escola, polissémico, tem sido apresentado segundo várias abordagens, no entanto, de uma forma geral é consentâneo que a dimensão cultural da organização escola tem presente duas vertentes: a interactividade que a mesma estabelece com o exterior e a que estabelece no seu próprio interior (Torres, 1997; Costa, 2003; Barroso, 2005). De acordo com

Torres (1997), “(...) a cultura, seja qual for o seu contexto de produção, é um processo social e organizacionalmente construído” (p.189).

Para esta autora, cultura e organização traduzem-se num processo lógico de contínua construção e reconstrução onde coexistem factores exógenos e endógenos à organização escolar (ibidem, p.88). Deste processo, surge a cultura organizacional de uma escola. Como factores exógenos são consideradas variáveis políticas (orientações governamentais políticas e educativas), variáveis sociais (características sociais/processo de sociabilização de cada elemento da estrutura organizacional) e variáveis socioprofissionais (provenientes da profissionalização dos professores). Dos factores endógenos constam as variáveis organizacionais (modelos de organização da escola definidos nas suas normas internas) e as variáveis de sociabilidades escolares (“(...) construção de redes de sociabilidade e convivialidade (...)” no local de trabalho) (ibidem, p. 89).

Para Torres a organização escolar “(...) encontrar-se-ia assim, numa zona de tripla confluência cultural: a primeira, proveniente de *baixo*, via actores sociais, a segunda, proveniente de *cima*, via Ministério da Educação (ME), e uma terceira resultante de influências institucionalmente construídas” (ibidem, pp.87-88).

De acordo com Barroso (2005), a cultura de escola pode ser abordada segundo três perspectivas: funcionalista, estruturalista e interaccionista. Numa visão funcionalista, a escola desempenha o seu papel de transmissora de conhecimento e de cultura, a partir das finalidades que cada sociedade define para a formação e educação dos alunos. Mas a própria escola também produz a sua cultura específica, “(...) através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc”, o que configura a visão estruturalista. Por outro lado, como cada escola é uma realidade própria, a perspectiva interaccionista defende a cultura organizacional da escola, “(...) produzida pelos actores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e na relação com os saberes” (p.42), ou seja, o conceito de cultura organizacional de escola, nesta perspectiva integra o conceito de cultura de escola. O autor entende da seguinte forma o conceito de cultura organizacional:

“(...) corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc” (ibidem, p. 56).

Na verdade, a rede de relacionamentos que desenrolamos no dia-a-dia de uma escola é constituída por relacionamentos formais e informais. Esta rede “(...) é um conjunto debilmente articulado de grupos pequenos (...) onde (...) uma boa parte do que é pensável/impensável,

possível/impossível, numa escola negocea-se através de inúmeros diálogos interiores, de cada um consigo próprio e com os outros (interiorizados)” (Hutmacher, 1999, p.50). Neste contexto, cada vez mais se realça a importância da redefinição do papel do professor e os eixos em redor dos quais se centra o seu profissionalismo. Como define Loureiro (2001),

“a (s) cultura (s) dos professores não é (são) mais do que a soma do que os professores pensam, dizem e fazem, enquanto membros de uma mesma comunidade profissional. Esta decorre, por sua vez, de um conjunto de condições e processos endógenos e exógenos que vão contribuindo continuamente para a configuração e reconfiguração da sua actividade” (p.12).

Nos anos 70, como salienta Costa (2003a), numa perspectiva empresarial (sociedade japonesa), surgiu o conceito de *corporate culture*. Este conceito sustenta que uma empresa ou uma organização só pode ter sucesso se tiver uma cultura forte consignada num líder/gestor/fundador colocado no topo da organização, substituindo os modelos tradicionais de gestão (planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho) e se der ênfase à parte social e humana da organização, ou seja, às questões simbólicas (valores, sentimentos, etc.) de forma a envolver todos os membros da organização num sentido de pertença à mesma. Deal e Kennedy (1988) citados por Costa (2003a) consideram a cultura como uma variável que pode ser construída, moldada e alterada, entendida e gerida.

Cada escola/agregação de escolas tem a sua história, os seus ideais, a sua cultura, os seus sucessos e fracassos e as suas subculturas internas, derivadas das múltiplas interacções entre os membros da comunidade educativa e numa visão holística, Gama (2008), por sua vez, salienta:

“Esta visão de cultura, como conceito organizacional não é consensual, existindo visões antagónicas sobre este conceito. Para uns autores a cultura organizacional é vista como um todo da organização, para outros a cultura organizacional é composta pelas várias culturas que existem na organização. Os defensores das “corporate cultures”, que utilizam a palavra no singular, argumentam que a cultura é uma variável interna porque é produzida pela própria organização. Os defensores da cultura como resultado de culturas, subculturas ou contraculturas dentro da organização, baseiam-se que a organização é formada por pessoas com papéis diferentes, ideologias e posições, o que origina que se integrem em subculturas ou mesmo em contraculturas. Esta perspectiva da “cultura”, como englobando subculturas, enquadra-se nas escolas ocidentais, porque as sociedades ocidentais, têm tradições filosóficas que envolvem a diversidade individual e cultural” (pp.57-58).

Em face do exposto, a cultura organizacional está intimamente ligada ao conceito de liderança que, por seu turno, a literatura reconhece como sendo uma “força” poderosa nos processos de mudança educacional. De uma forma geral, o conceito de liderança tem evoluído desde a visão unipessoal do líder que tinha características pessoais/inatas e que o diferenciava dos outros, até ao líder que aprende a sê-lo através de teorias/métodos e que partilha as suas capacidades. Segundo Bryman, (1996, citado por Castanheira, 2010), a liderança “(...) é visto como um processo de influência sobre um grupo de modo a atingir determinados objectivos”. Para a autora, actualmente

a grande maioria das definições comporta três temáticas: influência, grupo e objectivos (p.2). Esta noção vem ao encontro das teorias de gestão escolar que defendem os conceitos de liderança partilhada e liderança intermédia valorizando o trabalho em equipa com a respectiva divisão de tarefas por toda a organização e a criação de redes de partilha e de colaboração.

Goleman, Boyatzis e Meckee (2002), sustentam que para liderar não basta a aptidão intelectual e a “(...) a clareza do pensamento analítico e conceptual (...)” (p.46). A inteligência emocional que é formada por quatro domínios (auto consciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações) também é uma aptidão fundamental. Os autores acentuam o seguinte:

“Formas talentosas de liderança só ocorrem quando se juntam a cabeça e o coração – o sentimento e o pensamento. São as duas asas que tornam possível que o líder voe. (...) o intelecto por si só não faz um líder; os líderes concretizam visões porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem, convencem – e geram ressonância, o que é crucial” (ibidem, p. 46).

A capacidade de liderar, segundo Giuliani (2003), é uma constante aprendizagem e exige uma diversidade de competências: dominar as emoções nos momentos de crise; definir prioridades; reflectir primeiro e decidir depois; rodear-se de pessoas de grande qualidade profissional e pessoal; desenvolver e transmitir fortes convicções; ser leal. No entanto, o autor afirma ainda: “(...) mas há um outro aspecto da arte de liderar que passa pela afirmação da nossa humanidade” (p. 457).

Outros autores como Fullan (2003) e Sergiovanni (2004), têm vindo a sustentar teorias de liderança que não menosprezem a dimensão pessoal e cívica nas organizações escolares e privilegiem a reflexão e a compreensão. Defendem teorias de liderança aplicadas à organização escolar, desenvolvidas por todos os intervenientes na comunidade educativa e baseadas em valores democráticos e relacionados com a natureza humana, questionando as teorias de liderança e administração empresarial. Sergiovanni (2004) acredita que a excelência da educação, passa por escolas encaradas como comunidades com ritmos, objectivos e missões intrínsecas e onde a liderança se coaduna:

“(...) com a resolução de problemas, a liderança que respeita os colegas, a liderança como responsabilidades partilhadas, a liderança que serve os objectivos da escola, a liderança que é forte o suficiente para exigir muito de toda a gente e liderança terna o suficiente para dar ânimo ao coração – são estas as imagens de liderança que precisamos para as escolas como comunidades” (p.243).

De acordo com Hargreaves e Fink (2007), a liderança educativa por parte de directores tem efeitos indirectos nos resultados dos alunos, assim explicitados:

“Os directores melhoram a aprendizagem dos alunos, ao influenciarem os adultos que afectam essa aprendizagem de uma forma mais directa. E os adultos parecem desenvolver-se e ter mais sucesso,

quando são envolvidos num sistema que dá forma aos processos e às práticas pelos quais são responsáveis.” (p.133).

Estes autores defendem que escolas mais eficazes estão fortemente relacionadas com lideranças eficazes e definem 2 grandes tipos de liderança:

- Liderança transformacional com uma base hierárquica, cujo líder é uma pessoa “carismática que “ (...) inspira e motiva os outros para o seguirem e também para liderarem (...) dentro dos seus parâmetros (ibidem, p.134).

- Liderança distribuída – tem por base conceptual que os docentes que estão em contacto permanente com os alunos, têm mais competências para promoverem mudanças educativas nas que venham a melhorar as aprendizagens dos alunos e conseqüentemente melhorias na escola e torná-las mais eficazes; este tipo de liderança contempla características que envolvem a partilha, a democraticidade, a participação, entre outras e podem ser formais (por exemplo, os coordenadores de departamento) ou informais. Os autores referenciam inúmeros estudos² que advogam as vantagens da liderança distribuída, e que descrevem do seguinte modo:

- “os docentes que exercem papéis de liderança, (...) contribuem para o desenvolvimento da escola e para a mudança na sala de aula” (ibidem, p.137);

- “promovem a colaboração entre colegas dentro das escolas e entre elas, uma cooperação que conduz à eficácia, à melhoria e ao desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino”;

- “melhoram os processos de tomada de decisão existentes na escola”;

- “reforçam a auto-eficácia, o ânimo e a permanência dos docentes na profissão”;

- “tratam a liderança como uma propriedade emergente de um grupo e não como algo que é função de um individuo”;

- “aumentam o sucesso dos alunos nas escolas desfavorecidas” (ibidem, pp.137-138).

Em relação a este tipo de liderança, Hargreaves e Fink (2007), apresentam uma escala com vários níveis dependendo do tipo de escola (tradicional versus escolas novas ou escolas inovadoras) e do tipo de líder principal (o director). A escala de distribuição, numa perspectiva de progressão, vai desde a *delegação tradicional*, passando pela *delegação progressiva*, *distribuição orientada*, *distribuição emergente* até à *distribuição assertiva*. Os autores também salientam o seguinte:

“(…) cada padrão de distribuição tem pontos fortes e fracos. (...) Em última instância, a liderança que se mantém centrada na aprendizagem e que perdura ao longo do tempo é uma liderança deliberadamente distribuída que se alarga a toda a escola ou a todo o sistema educativo, que constitui uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida” (ibidem, p. 175).

² Rosenholtz (1989); Malen, Ogawa e Kranz (1990); Hopkins e Jackson (2003); Harris (2002); Lipman – Blumen (2004), entre outros.

Muitas vezes fala-se de liderança como sinónimo de gestão e o mesmo acontece com as designações de líder e gestor. Castanheira (2010) apresenta várias interpretações a partir de estudos existentes³ e transmite-nos, que apesar de poderem ser conceitos distintos ou não, acabam por estar interligados e ter o mesmo peso na organização. Citando Bush (2000) e Coleman (2004) a autora esclarece que a liderança e a gestão se conectam do seguinte modo:

“(…) conceitos como visão, missão e valores (...) prende-se com o estabelecimento de uma visão para o futuro desejável da organização e a gestão com os processos e estruturas necessárias ao funcionamento da organização, mais orientada para o planeamento, organização e execução, para o uso dos recursos com a resolução de problemas” (p.54).

Esta visão sobre as culturas docentes também engloba as relações de trabalho que se desenvolvem na organização escolar com múltiplas interacções profissionais. Vários estudos⁴ têm caracterizado as situações de interacção profissional que podem ir do individualismo docente à colaboração.

1.3. Formas de trabalho entre docentes no contexto da escola

“Não existe nada que não possa ser mudado pela acção colectiva consciente e intencional, munida de informação e apoiada pela legitimidade.”

(Castells, 2000, p.489)

Como analisámos nos subcapítulos anteriores, uma organização escolar desenvolve de forma autónoma e descentralizada uma cultura de escola conducente à implementação do seu próprio projecto educativo e que preste os seus serviços de forma eficaz. Em termos normativos, a par das questões sobre a autonomia e gestão das escolas, e consequentes alterações nas estruturas organizacionais, tem-se apelado à importância de uma cultura profissional colaborativa com práticas de trabalho que contrariem o isolamento e o individualismo.

Para enquadrarmos esta cultura profissional que apela ao trabalho colaborativo, importa salientar que cada pessoa, neste caso, cada professor é único e desenvolve no seu dia-a-dia na organização escolar uma teia de relações. Como explicita Lima (2003),

“(…) devemos considerar por um lado a representação do conhecimento profissional dos profissionais (formação específica), os seus valores e crenças (formação pessoal), comportamentos e práticas na escola (modos de agir e de interagir com os outros profissionais), o que pensam e o que sentem mas também “os laços interactivos que constroem e sustentam com os seus colegas nos seus locais de trabalho” (p.51).

³ Yuki (1989); Day(2003); Everard, Morris e Wilson (2004); Earley e Weindling (2005).

⁴ Hargreaves (1998); Neto-Mendes (1999); Lima (2002); Formosinho e Machado (2009)

Esta teia de relações tem várias vertentes, uma vez que, além da ligação aos alunos, também estabelece ligações com os membros da estrutura hierárquica, com os colegas do seu grupo disciplinar e de departamento e com elementos da comunidade educativa (comunidade local, pais e encarregados de educação, entre outros (Silva, 2006). Esta vertente predominantemente social, caracterizada por Spradley (1980) “ (...) uma multiplicidade de dimensões: espaço, actores, actividades, objectos, ritmos temporais, acontecimentos, sentimentos”, traduz-se numa complexa teia de práticas exigidas ao professor e à sua forma de participação na escola e na comunidade educativa (cit. Dias, 2008, p.53).

Na verdade, as práticas de trabalho dos docentes têm sido coerentes com uma organização escolar tradicionalista, com edifícios escolares arquitectonicamente impeditivos de se desenvolverem práticas de trabalho em equipa e promotoras de uma cultura profissional individualista com o professor centrado na turma (Formosinho e Machado, 2009). Estas práticas de natureza mais individual, no entanto, têm sido um grande entrave às mesmas.

Perrenoud (2002a), na sua obra *Aprender a negociar em educação*, salienta que as mudanças “(...) passam por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho” (p.38) e analisa as reacções às mudanças da seguinte forma: com uma adesão parcial, com uma resistência passiva ou com uma grande inércia. O mesmo autor define uma taxonomia da mudança em educação sob três formas: estruturais, curriculares e nas práticas pedagógicas. O mesmo autor salienta que as práticas só terão sentido e eficácia se forem livremente escolhidas, na base de um raciocínio profissional e de uma reflexão ética que ninguém pode decretar.

Na visão deste autor e de outros (Hutmacher, 1999; Lima, 2003; Formosinho, 2005 e Lima, 2006a), as mudanças das práticas profissionais não se submetem às lógicas dos decretos centralmente definidos e dificilmente são interiorizadas, daí a importância da negociação com os vários elementos envolvidos.

Bolívar (2007) caracteriza as mudanças na educação, de uma forma geral, por modelos/teorias sucedâneos ao longo dos tempos e que têm sofrido avanços e recuos. Desde as teorias de projectos inovadores (aspectos metodológicos e didácticos da sala de aula), passando pela descentralização e autonomia das escolas (capacidade de tomada de decisões a nível da própria escola), pela reestruturação da organização escolar com mudanças internas (liderança e novos papéis dos professores), pelas teorias gerencialistas e racionalizadoras (prestação de contas pelos resultados obtidos nas aprendizagens dos alunos para o interior e exterior da escola).

Para o autor, independentemente de qualquer teoria sobre mudança educativa que se possa abordar, o propósito final de todas é a melhoria das aprendizagens dos alunos de forma equitativa, ou seja, uma inovação, seja curricular, organizativa ou profissional, só o poderá ser se recair na qualidade da aprendizagem dos alunos. O mesmo autor enfatiza a importância do núcleo da acção docente (os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula; (...) o discurso sobre estratégias metodológicas (modelos de ensino, práticas efectivas de ensino, etc.) (...))” nesse processo de melhoria (p.38).

Outros autores como Knapp et al. (2003), citados por Bolívar (2007, p.46), apresentam um modelo interactivo que engloba três sistemas: a melhoria da aprendizagem dos alunos; aprendizagem profissional e aprendizagem do sistema com cinco áreas de acção:

- Estabelecer o foco na aprendizagem;
- Construir comunidades profissionais que valorizem a aprendizagem;
- Comprometer o meio externo naquilo que é relevante para aprender;
- Actuar estrategicamente e partilhar a liderança;
- Criar coerência.

O trabalho docente faz-se no dia-a-dia de forma individual e/ou colaborativa. De acordo com Neto-Mendes et al (2004) a complexidade actual do nosso sistema educativo tem implicações na organização pedagógica em dois grandes domínios:

- Acção educativa na sala de aula com o grupo turma (“agrupamento base de alunos”);
- Coordenação pedagógica da escola traduzida no trabalho desenvolvido na disciplina, considerada a “unidade de organização do conhecimento” (p.144).

Em termos evolutivos, a coordenação pedagógica foi-se traduzindo no papel de delegado e/ou subdelegado de grupo, disciplina ou de especialidade (no contexto nacional) até ao actual coordenador de departamento. Estas alterações têm por base questões inerentes ao currículo mais “centrado e contextualizado na escola” (p.146). Para operacionalizar esta cultura interdisciplinar, pressupõem-se novas formas/dimensões de trabalho entre os professores, nomeadamente o trabalho colaborativo.

Hargreaves (1998) conceptualiza as culturas docentes em quatro grandes dimensões: **individualismo; colaboração; colegialidade artificial e balcanização**. Segundo o autor, o individualismo docente está patente em três formas que têm a ver com as condições do local de trabalho e são as seguintes:

- *Individualismo constrangido* - tem a ver com os incómodos organizacionais prestados pela escola, como seja, a estruturação dos tempos e dos espaços [(...) estruturas arquitectónicas escolares de tipo celular, escassez e baixa qualidade dos espaços disponíveis para os adultos trabalharem em conjunto (...) dificuldades em conseguir horários que permitam aos professores trabalhar em conjunto (...)] ou a compreensão do currículo. (p.193).

- *Individualismo estratégico* – atitudes tomadas pelos professores face às pressões inerentes ao desempenho das suas múltiplas tarefas que extravasam o trabalho na sala de aula;⁵

- *Individualismo electivo* – baseia-se em questões de natureza pessoal de trabalho e de índole, política, religiosa, filosófica ou outra e “(...) que é vivida menos como resposta à força das circunstâncias ou como cálculo estratégico de investimento eficiente em termos de tempo e de energia, mas antes como forma preferida de se agir profissionalmente, durante todo ou parte do tempo” (ibidem, p. 194).

Nesta taxonomia do individualismo, o autor evidencia três aspectos interligados relativos ao tempo de preparação do trabalho/tempo de planificação: *o cuidado pessoal, a individualidade e a solidão*. Também considera que estas vertentes do individualismo electivo têm sido alvo de críticas pouco sensatas e defende que “(...) a individualidade e a solidão não têm recebido o reconhecimento que lhes é devido, não tendo sido suficientemente tido em conta pelos reformadores e investigadores que trabalham no sentido de melhorar a qualidade do ensino” (ibidem, p.205).

Quanto à **colaboração**, numa escola podem existir vários níveis, que se traduzem em partilha: partilham-se os recursos, os conhecimentos, as práticas e a co-responsabilização dos alunos e as relações pessoais. Para materializar esta partilha e desenvolver um trabalho eficaz nas diferentes dimensões (planificação, intervenção e avaliação), tem-se defendido a criação de uma cultura de práticas partilhadas/trabalho em equipa entre os docentes como forma de tornar as escolas mais eficazes, melhores, capazes e diferentes. Na verdade, as novas estruturas organizacionais, por exemplo, “os centros escolares agrupados”, exigem a imperativa necessidade de trabalhar em conjunto. Na espiral de pressupostos e de modelos teóricos que temos vindo a apresentar, principalmente sobre as teorias de mudança educativa, advoga-se que o entrave às mesmas têm por base a inexistência de trabalho colaborativo entre os professores, com vista a uma eficácia da organização que se traduza num funcionamento da mesma a todos os níveis (valorização da escola através de uma cultura de qualidade e de excelência que melhore a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos).

Novamente com base em Hargreaves (1998), analisamos as culturas de colaboração sob duas dimensões: as **culturas de colaboração** que são caracterizadas por serem voluntárias, espontâneas, orientadas para o desenvolvimento de projectos individuais e colectivos e de formação pessoal e profissional, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis (p.217); as culturas onde predomina

⁵ Neto-Mendes (2004), na esteira de Lortie (1975), que designou por privatismo docente o “(...) fechamento do professor aos seus pares, visível não só na recusa em colaborar com outros, mas também em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na indisponibilidade para a planificação e preparação colectiva de aulas, o que se traduz no exercício doméstico destas tarefas” e de Woods (1979); Smith (1991), que nos transmite outra visão de privatismo, esclarecendo que pode “(...) pode ser uma estratégia de resistência eficaz face quer às pressões dos pares, quer às da direcção da escola, da administração local, regional ou central” (p. 123).

a **colegialidade artificial**, onde encontramos relações entre os professores contrárias às anteriores e, segundo o autor, caracterizam-se por serem reguladas artificialmente, compulsivas, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço e previsíveis. Este tipo de cultura é determinado por exigências administrativas, que se traduzem inadequadas, inflexíveis e ineficazes (ibidem, p.234). Existe uma obrigatoriedade para se trabalhar em pares, pequenos/grandes grupos em reuniões ou sessões colegiais/colaborativas com convocatórias e registo de presenças como um fardo administrativo - burocrático.

Apesar de todo o apelo às práticas partilhadas, persiste a identidade muito enraizada pela disciplina que leva ao conceito de **balcanização**, ou seja, “(...) criam-se subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola”, denominadas culturas balcanizadas (ibidem, p.240). Este tipo de cultura, tem representado uma série de características que passamos a explicitar:

- Permeabilidade baixa – os professores de uma disciplina, limitam o seu desenvolvimento profissional e as suas aprendizagens ao núcleo do seu grupo disciplinar. Trabalham isoladamente marcando fronteiras;
- Permanência elevada – os subgrupos constituídos tendem a permanecer durante muito tempo, no mesmo nível de ensino, por exemplo;
- Identificação pessoal – derivado das características anteriores, as identidades profissionais tendem a solidificar-se
- Compleição política - “Estas subculturas são repositórios de interesses próprios. (...) Os desequilíbrios de poder e de status existentes entre os grupos que estão delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldades em obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de usufruto de boas condições de trabalho” (ibidem, p.242).

O mesmo autor desperta-nos para algumas controvérsias decorrentes deste tipo de cultura, do seguinte modo,

“A influência da balcanização (...), perpetua o mito da imutabilidade entre os seus professores, dissimulando a capacidade de iniciativa individual que muitos deles possuem para melhorar os seus conhecimentos e aptidões e restringindo as oportunidades de que dispõem para aprender uns com os outros, particularmente cruzando fronteiras disciplinares” (ibidem, p.251).

Esta lealdade à disciplina cria obstáculos à formação de equipas educativas que devem emergir de novas categorias organizacionais, que fujam às estruturas pedagógicas existentes (Formosinho e Machado, 2009, p.31).

O conceito de trabalho colaborativo não se reduz à vertente *mecânica* de partilha de tarefas, mas requer a partilha de conhecimentos específicos da formação profissional de cada um e da sabedoria acumulada. Esta perspectiva global assenta na análise de autores como Fullan e Hargreaves (2001) que salientam o seguinte:

“(...) estabelecer práticas de partilha de conhecimento podem ser um caminho para a criação de culturas de colaboração” e que “...os professores só serão mobilizados através da atenção e do

respeito, graças ao trabalho em equipa com pessoas talentosas e ao desenvolvimento de uma experiência partilhada” (pp.69-88).

Lima (2002), cita Little (1990) e define o termo colaboração como uma forma de trabalho em conjunto e interactivo que “assenta na responsabilidade partilhada nas diferentes áreas da organização escola” (p.53). O autor entende que o mesmo tem contribuído,

“(…) para um desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria. Também se tem sugerido que em ambientes de trabalho marcados pela acção conjunta e concertada de colegas a inovação é mais facilmente concebida, implementada e desenvolvida, os docentes iniciados são socializados mais adequadamente no início de um percurso profissional complexo e difícil e os alunos aprendem mais e melhor, por estarem em contacto com professores mais bem motivados e preparados (...)” (Lima, 2003, p. 20).

Quando se articula, compara e partilha práticas interpares, encontram-se respostas mais adequadas e menos morosas em aspectos inovadores, criam-se situações de maior tranquilidade de forma a melhorar as competências pedagógicas e profissionais e simplifica-se o papel dos professores. Esta articulação/partilha pode-se desenhar de várias formas, seja através do trabalho colaborativo e/ou colegial ou de equipas educativas (equipas multidisciplinares de professores), (Neto-Mendes, Costa e Pereira, 2004 e Simões 2005).

Formosinho e Machado (2009) advogam o modelo “(...) de equipas educativas enquanto fórmula organizacional capaz de concretizar a colaboração entre docentes e de assegurar uma gestão integrada (...)”, especificamente, reestruturações organizacionais (lideranças educativas intermédias, nas estruturas de gestão intermédia, distribuição do serviço docente, mudanças no modelo formal das turmas) (prefácio).

“Estas equipas educativas pressupõem uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares e apresenta três dimensões organizacionais: o agrupamento dos alunos, a integração curricular e as equipas multidisciplinares e preconizam a organização do processo de ensino segundo o modelo” AGRUPAR educativamente os conteúdos em ÁREAS INTERDISCIPLINARES, AGRUPAR educativamente os alunos em GRUPOS DE TURMAS, AGRUPAR educativamente os professores em EQUIPAS EDUCATIVAS” (pp. 41-53).

Apesar das tentativas de inovações e mudanças educativas que privilegiam o trabalho colaborativo, vários estudos nacionais e internacionais⁶ continuam a confirmar a existência de práticas individualizadas nas escolas com diferentes níveis de ensino.

⁶ Hargreaves (1998); Neto-Mendes (1999); Lima (2002); Formosinho e Machado (2009), entre outros.

Neto-Mendes (2004), tem desenvolvido trabalhos de investigação sobre a organização da escola secundária portuguesa e o trabalho dos professores e conclui que o trabalho dos docentes está dividido entre o individualismo docente e o trabalho colaborativo, afirmando:

“O trabalho dos professores vive espartilhado entre duas dimensões tão distintas entre si: o individualismo (presente na sala de aula) e o trabalho colaborativo (exigido pelos múltiplos contextos de acção na organização escolar), (...) por um lado, a do isolamento da sala de aula a que o professor é remetido por força de uma organização pedagógica que não tem a competência de decidir; por outro a de uma colegialidade presente em múltiplos contextos de acção na organização escolar, como o conselho de turma, o conselho de grupo, e o departamento curricular e o conselho pedagógico (...)” (p.122)

Para reforçar este dualismo individualismo/colaboração, Formosinho e Machado (2009) advogam que o trabalho individualista se mantém de uma forma sólida porque a nível organizacional as escolas se conduzem segundo um modelo centralista e burocrático (“o currículo⁷ é utilizado uniformemente a nível nacional, assim, como, as concepções e orientações sobre o modo de estruturação e concretização relativamente a conteúdos, metodologias e controlo das aprendizagens curriculares”) Estas condicionantes de índole organizacional, levam a formas pedagógicas com carácter transmissivo e colectivo onde domina o paradigma normativo - prescritivo (por exemplo o calendário escolar emanado pelo poder central e a organização curricular que determina grelhas horárias semanais e cargas horárias por disciplina uniformes acabando por limitar o professor à sua sala de aula e aos seus alunos).

Seja na criação de equipas educativas, na criação de redes de colaboração (por exemplo, com outras escolas ou agrupamentos ou estabelecimentos de ensino superior), no trabalho interpares em pequenos/grandes grupos, na articulação interdisciplinar/intradisciplinar, na mudança nos domínios estruturais, organizacionais, na partilha de práticas, ideias e recursos com outras escolas/agregações de escolas, o importante é existir um trabalho que permita o crescimento pessoal e profissional de cada um e do grupo.

Bolívar (2007), refere que as reformas educativas têm fracassado, entre outros factores, pelos políticos não terem vindo a reconhecer que as teorias e as práticas das mudanças educativas devem dar tanta importância à dimensão pessoal e profissional (identidade profissional) dos locomotores do ensino que são os docentes como às questões de ordem administrativas emanadas do poder central (p.40). Segundo o autor, estamos numa era que se caracteriza socialmente pela “(...) auto-realização dos indivíduos, enfrentando os problemas sociais ou educativos de um modo

⁷ Para Costa *et al* (2004), “(...) o currículo escolar (...) é a grande referência dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende fazer passar de geração em geração. Como tal, modifica-se ao longo do tempo, sofrendo as alterações inerentes aos condicionalismos sociais” (p.50).

individualizado ou biográfico. (...) a identidade profissional dos professores é o resultado de um processo dinâmico entre as demandas sociais ou administrativas do ensino e a afirmação de si” (pp.40-41). O desenvolvimento organizacional da escola e as novas modalidades de gestão educativa deve ser articulado com o desenvolvimento profissional de cada professor.

2.A escola no sistema educativo português

2.1.Autonomia e gestão democrática das escolas

“Hoje, mudar a escola é, sobretudo, procurar um novo sentido para a escola. Por isso, esta construção de sentido, por todos os intervenientes (...), além de construir uma condição da própria mudança das suas estruturas e formas de gestão, deverá estar na origem do próprio processo de reconceptualização da escola enquanto organização educativa. Se tal não acontecer (...), depois do século XX ter sido o século da escola, o século XXI será o século do seu fim”.

(Barroso, O século da Escola: Entre a utopia e a burocracia, 2001)

O conceito de autonomia verifica-se na forma como cada escola determina a utilização do conceito e no modo como a processa e de acordo com Hutmacher (1999) é fundamental “ (...) a organização interna, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações do trabalho (...)” (p.57).

Lima (2002) considera que o processo de autonomia das escolas tem estado longe de o ser, porque “(...) a autonomia é implementativa, técnica, processual, não é uma autonomia de poder de decisão, não há uma co-autoria na construção da escola (...)”, porque o poder central continua a legislar e a controlar todas as orientações (p.25). O mesmo autor considera que autonomia é sinónimo de responsabilidade e de distribuição de poder (ibidem, p.32).

De acordo com Dias (2008) a autonomia da escola é um conceito que tem vindo a evoluir, pois tem-se verificado transformações organizacionais para além das transformações de âmbito técnico que envolvem a modernização das estruturas escolares. Para a autora “(...) as alterações nos padrões de colegialidade, de liderança, de regulação política e de relação com a comunidade (...)” também reflectem efeitos dessa autonomia (pp.11-18).

Lima (2011), considera que o conceito de autonomia tem sido,

“(...) desprovido de sentido político substantivo e não significa mais auto governo, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados; significa ao invés, algum grau

de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzida por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior e acima de cada escola concreta (...) e remete as escolas para uma condição politicamente, e administrativamente, periférica e subordinada” (p.15).

No período do Estado Novo, os modelos de gestão e administração escolar, eram de autoridade hierárquica, fruto de uma política educacional controlada politicamente e ideologicamente. Depois de uma longa ditadura, as escolas estavam ansiosas para mudar, principalmente a nível funcional e organizacional. Entre 1974 e 1976, muitas convulsões políticas e sociais ocorreram na nossa sociedade em todos os sectores, nomeadamente na educação (Lima, 2002). Com o Decreto-lei 769-A/76⁸ de 23 de Outubro (designado “Decreto Lei da Gestão Democrática”), apesar de se manter a centralização administrativa, definiu-se uma nova organização da estrutura escolar: o órgão de topo⁹ – Conselho Directivo (formado por professores eleitos pelos seus pares, por um período de um ano), o órgão intermédio representado pelo Conselho Pedagógico – formado pelos docentes representantes de conselhos de grupo disciplinar e o órgão de base formado pelos conselhos de docentes de ano, de turma ou de curso. O primeiro órgão exercia funções executivas, enquanto o segundo tinha um carácter essencialmente deliberativo, sendo a orientação pedagógica da escola a sua principal função.

Iniciou-se assim um processo de desburocratização interna da escola, cujos princípios assentavam na substituição progressiva de uma autoridade hierárquica com “(...) um modelo liceal de organização da escola (...)” onde os reitores e directores eram nomeados por confiança política (Lima, 2002, p. 14) por uma autoridade colegial, onde os professores eram eleitos para gerir as escolas “(...) a partir de colectivos internos em que os professores têm uma posição dominante.” (Afonso, 2002, p.5). De acordo com este último autor, este Decreto-Lei 769-A/76 “(...) marcou de uma forma muito significativa a forma como as escolas se organizaram (...)”, afirmando mesmo que “(...) foi uma mudança radical de organização e gestão das escolas” (ibidem, p.10).

O período pós revolução do 25 de Abril é, pois, marcado por uma política educacional democrática e participativa, mas ainda muito centralizada pelo ministério da educação, a nível político e administrativo e não isenta de críticas por parte dos professores, das associações que os representavam e de investigadores na área das ciências de educação (Afonso, 1994 e 2002; Lima, 2002; Barroso, 2005; Formosinho, 2005 e Dias, 2008). Os princípios da democracia foram sendo implementados na dinâmica da escola, mas de acordo com Formosinho (1989), citado por Dias

⁸ Só contemplou as escolas do ensino preparatório e secundário.

⁹ Formosinho (2005), explicita que o topo da organização pode ser considerado como “uma metáfora mecânica” (o que se vê mais alto) e o “centro da organização”, como uma metáfora orgânica de um ser vivo, onde está a sua vitalidade (p.15).

(2008) “As escolas continuam a ser, por isso, essencialmente “serviços locais do estado”, destituídas de poderes próprios e com escassas relações com as comunidades envolventes” (p.35).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nos anos 80, e com o projecto global de actividades desenvolvido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), o sistema educativo passou por várias reformas muito importantes.

Como nos diz Neto-Mendes (1999),

“(…) na década de 80 a escola herdeira do modelo organizativo taylorista tinha uma grande vontade de reformular a organização estrutural (...) foi um momento de grande “fome” reformista — é conhecida, por isso, por “década das reformas” a situação das reformas em Portugal relativamente à vaga reformista na Europa central e restante mundo industrializado reconhecendo que as reformas “mudam” a escolas, mas também as escolas (através da acção dos diversos actores) “mudam” as reformas” (p.6).

Vários autores como Teodoro (2001), Flores (2005), Estêvão (2006) e Lima (2006) são unânimes em considerar os anos 80 profícuos em normativos que perspectivam a descentralização e/ou a desconcentração das estruturas da administração educativa e, por sua vez, da própria organização escola em relação ao poder central, de forma a criar redes de ligação com as comunidades locais (criação do conceito de comunidades educativas) melhorar a eficácia organizacional das escolas e consequentemente a melhoria dos resultados dos alunos. Nesta análise temporal, não podemos descurar a adesão de Portugal à União Europeia como alavanca principal do desenvolvimento político, social e económico. Todos os apoios e medidas implementadas se reflectiram nas políticas educativas com vista à melhoria da qualidade do ensino e à sua modernização. De acordo com Teodoro (2001), citado por Castro (2010),

“(…) a reforma educativa passa a ser apresentada como meio por excelência que permitiria ao sistema de ensino responder aos desafios da integração europeia e da construção do mercado único, através do contributo que daria para a dimensão económica com a rápida elevação da qualificação dos recursos humanos. Surgem normativos e práticas em congruência com este espírito apelando para uma participação na gestão do sistema e para uma melhoria na formação profissional. A gratuitidade e obrigatoriedade assumem-se definitivamente como instrumentos para a universalidade do ensino básico e começa a esboçar-se um ensino sequencial e articulado” (p.24).

Na sequência da publicação da LBSE, cujos principais objectivos eram “ (...) alargar os processos de participação a novos intervenientes, modernizar e desburocratizar o sistema educativo” (Dias, 2008, p.36), pela primeira vez, as escolas, desde o 1º ciclo até ao nível secundário, apresentavam a mesma estrutura organizativa, a qual assentava em três níveis (direcção, administração, gestão e orientação pedagógica). Tendo sempre presente a LBSE, foram surgindo diplomas que preconizaram mudanças em relação ao centralismo dos serviços estatais. No final da década de 80, o Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, estabeleceu o regime jurídico de autonomia das escolas do

2º, 3º ciclo e ensino secundário nos domínios cultural, pedagógico e administrativo, através da elaboração de um projecto educativo e de regulamentos de funcionamento parciais para sectores e serviços escolares. Este DL designava que cada escola poderia estabelecer as suas margens de autonomia “(...) de forma diferenciada, de acordo com as suas especificidades e a um ritmo cadenciado pelos tipos de liderança em acção (...)” (Formosinho, 2005,p. 122).

Entretanto, os sucessivos governos foram-se debatendo com dificuldades inerentes aos efeitos da globalização que foi influenciando os domínios sociais e políticos e por sua vez o sistema educativo que teve de se adaptar à nova realidade. Pacheco (2009) interliga da seguinte forma a globalização, a educação e as mudanças necessárias na educação:

“Pensar global, agir globalmente, de modo a criar-se a ideia de que um Estado não sobrevive fora do circuito de produção da nova ordem económica. (...) Ao valorizar a educação e a formação como trave-mestra da mudança, a globalização reforça os fundamentos da teoria do capital humano em que se acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo económico” (pp.108-109).

No final da década de 90, com base em concepções denominadas gerencialistas¹⁰, que pretendem que as escolas demonstrem resultados justificativos do investimento financeiro efectuado, surgiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio que estabeleceu o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. A aplicação deste decreto foi o culminar das reformas iniciadas na década de 80. Pretendeu-se estabelecer um novo paradigma na organização escolar, atribuindo-lhe mais autonomia e descentralizando algumas decisões. No seu preâmbulo estava patente a defesa da descentralização e da autonomia através da valorização da cultura própria de cada escola, como podemos analisar,

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.”

Este normativo tinha subjacentes as seguintes questões: reforçar a participação da comunidade educativa, nomeadamente com o estabelecimento de uma maior complexidade das estruturas de gestão intermédias de orientação educativa), reforçar a participação parental e comunitária, reforçar a liderança e a autonomia das escolas que se podia consagrar em vários domínios: administrativo, financeiro, pedagógico, organizacional e estratégico. Este processo necessitava de

¹⁰ Concepção que em termos gerais pretende que as organizações sejam “ (...) mais eficazes, flexíveis, competitivas e inovadoras (...)” (Dias, 2008, p.25).

documentos orientadores, considerados instrumentos de autonomia (projecto educativo, regulamento interno - homologado pelo respectivo director regional e que daria a cada escola a capacidade de se organizar e funcionar tendo em conta as suas características e contexto local - e plano anual de actividades). Na aplicação deste modelo foram regulamentados novos órgãos de administração e gestão das escolas (a assembleia de escola, o conselho executivo ou director, o conselho pedagógico¹¹ e o conselho administrativo). Novos desafios foram surgindo, como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, os Cursos de Educação e Formação e os Percursos Alternativos que obrigaram à elaboração de currículos programáticos adaptados e à promoção do trabalho interdisciplinar com vários actores educativos.

Todavia para alguns autores, como Formosinho e Machado, (2009) “a escola do século XX, organizou-se segundo padrões técnico-burocráticos, comuns às grandes organizações sociais” (p.15). A administração da educação desde que ficou acoplada ao estado, estrutural e organizacionalmente, na opinião dos autores citados, não se desvinculou, “(...) não tem autonomia (científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa), é um serviço dirigido pelos serviços centrais através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções directas” (ibidem, p.17). O significado de autonomia de escola, de acordo com Roldão (2009) engloba uma série de competências como se salientam:

“É este o sentido da **autonomia da escola** – gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente a promoção das aprendizagens curriculares. Gestão essa que requer **iniciativa e responsabilização**, bem como a capacidade – e o poder – de **avaliar e reformular**” (pp. 37-38).

Lima (2011) também nos descreve a evolução da escola que ao longo dos últimos dois séculos tem passado por processos formais e racionais controlados pelo estado,

“(...) típico da modernidade organizada, centrado em variados elementos, tais como: a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização académica e profissional dos professores, o controlo do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de actividades de suporte administrativo, tendo em vista a consecução de um determinado projecto educativo” (p.156).

Numa perspectiva de melhoria dos resultados escolares dos alunos e tendo presente que a educação e o conhecimento são o cerne do desenvolvimento generalizado de uma sociedade, as políticas educativas têm vindo a transferir mais responsabilidades e poderes de decisão para as escolas. A escola tem uma grande responsabilidade, pois pede-se-lhe que seja eficaz e excelente, tem de se auto-avaliar, ser avaliada externamente, ser autónoma e estabelecer relações com os parceiros locais. No novo milénio, os vários Governos Constitucionais, reafirmaram nos seus

¹¹ Traduziu-se numa pluralidade de actores, decorrente quer da sua composição legal quer da formação dos Agrupamentos de Escolas.

programas para a educação o desenvolvimento de um ensino de qualidade e eficaz para todos. e consideraram importante alterar a administração e gestão das escolas. Assim, surge com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril um novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas. Da análise deste normativo, realçam-se alterações na composição dos órgãos de gestão, nomeadamente, o conselho geral que substituiu a assembleia de escola. Este órgão foi reforçado com elementos da associação de pais, da autarquia e da comunidade local e passou a ter funções de decisão sobre os instrumentos de autonomia (regulamento interno que define as regras de funcionamento, projecto educativo e plano anual e plurianual de actividades que englobam as decisões estratégicas e de planeamento, orçamento e relatório anual de actividades). Com a justificação que lideranças fortes garantem a eficiência e a eficácia dos resultados esperados, determina que a gestão das escolas se centre num modelo unipessoal (Director). Este modelo de gestão foi generalizado a todas as escolas não agrupadas e agrupamentos.

2.2.A criação dos agrupamentos de escolas

As leis derivam de um amadurecimento das teorias e paradigmas que cimentam as várias áreas estruturantes de uma sociedade (política, economia, educação e outras). Por vezes as decisões políticas baseiam-se em estudos de peritos/investigadores que são consultados como mais-valia dos corpos teóricos nacionais e internacionais.

O conceito de agrupamento de escolas não é recente e tem percorrido um percurso com avanços e recuos. Lima (2011) dá-nos uma visão desta evolução, partindo da Constituição da República de 2 de Abril de 1976 (que estabelece a constituição de “redes de estabelecimentos públicos de ensino que cubra todas as necessidades de toda a população”, art.º 75), passando pela criação das escolas C+S, em 1985, pela LBSE em 1986 (que prevê “vários tipos de estabelecimentos de educação e ensino”, incluindo agrupamentos¹²), até à designação de escolas básicas integradas em 1990, proporcionando o surgimento de várias configurações da rede escolar (pp. 86-87-90).

Em 1997, com o Despacho normativo nº 27 de 2 de Junho é regulamentada a possibilidade de se constituírem agrupamentos de escolas do 1º ciclo e pré-escolar com escolas do 2º e 3º ciclos e

¹² Como refere o disposto no art.º 40 no ponto 2, “o ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizados neles o ensino secundário”, designando-os no art.º 45, ponto 4 da seguinte forma: “a direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos (...) é assegurada por órgãos próprios (...)”

advoga que todos os ciclos devem estar representados no CP e desenvolver os respectivos projectos educativos e regulamentos internos (Pires, 2003, p.41).

Em Maio de 1998, chegamos ao contexto de agrupamento de escolas consagrado no normativo da autonomia administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, (Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio) que altera e reforça a lógica de ordenamento da rede educativa e consolida a criação de agrupamentos. De acordo com o disposto no Capítulo I, art.º 5, ponto 1 é definido o conceito de agrupamento e são explicitados os critérios para a sua constituição, conforme se apresenta:

“O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes: a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma; e) Valorizar e enquadrar experiências em curso”

Tendo em conta as lógicas das políticas nacionais e internacionais, o reordenamento da rede escolar tem tido subjacente a dispersão geográfica das escolas (principalmente do 1º CEB e dos Jardins de Infância, que conduzia em muitos casos ao isolamento profissional dos professores e educadores), a racionalização de recursos (humanos, materiais e financeiros), a promoção do desenvolvimento e da modernização do sistema educativo e a competitividade (avaliação do desempenho com publicitação dos resultados que contemplam a avaliação externa das escolas e a avaliação dos alunos, assim como, a possibilidade de existência de escolha parental). Para sublinhar estes princípios, no primeiro ano do século XXI e principalmente por imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar, são fixados os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, adiante designados por agrupamentos, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento (Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto).

Em 2002, o Decreto-Lei nº 208, de 17 de Agosto, aprova uma nova orgânica para o ME, traduzindo-se num instrumento de racionalização de recursos para modernizar a administração educativa. Este normativo contempla a existência dos conselhos municipais de educação que, no ano seguinte, são regulamentados pelo Decreto-Lei 7/2003, de 15 de Janeiro. O diploma determina que os mesmos são responsáveis pelo processo de elaboração e aprovação da carta educativa. Esta por sua vez,

“(…) deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis” (art.º 11, ponto 3).

Foram-se desenhando várias matrizes de agrupamentos (horizontais, verticais) e escolas que não se agruparam e, no mesmo ano, o poder central estabelece que o processo será acelerado e conduzido em função de uma lógica de verticalização. Com efeito, este normativo dispôs que os agrupamentos verticais (compreendendo vários níveis educativos, desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, chegando mesmo, nalguns casos, a incluir o ensino secundário) deveriam ser privilegiados e que só seriam admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo respectivo director regional de educação. O mesmo despacho denomina os agrupamentos como **unidades de gestão** e cada escola ou jardim-de-infância que os constituem como **subunidades de gestão** (Despacho 13303/2003 de 8 de Julho). De acordo com Lima (2010) existia alguma flexibilidade na formação dos agrupamentos:

“Desde a Lei de Bases até ao novo regime de administração e gestão escolar, publicado em 1998, que todos os normativos produzidos admitiram uma considerável diversidade de soluções de agrupamentos de escolas, embora os últimos diplomas acentuassem uma tendência racionalizadora e conferissem maior protagonismo aos agrupamentos de tipo vertical (associando escolas de distintos níveis de ensino)” (p.38).

O mesmo autor salienta que as “subunidades de gestão”, que já tinham uma posição periférica, se não mesmo marginal, em relação à administração central e regional, podem tornar-se periféricas ainda em relação à unidade de gestão do agrupamento, isto é, à escola-sede do agrupamento. O autor afirma:

“Corre-se o risco de cada escola agrupada passar a uma condição duplamente periférica, ou seja, já não apenas periférica face às instâncias centrais e regionais, mas também periférica relativamente à escola-sede do agrupamento de que, formalmente, faz parte integrante” (ibidem, p.41).

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2004, das 12663 escolas da rede escolar, estavam integradas 11493, ou seja, 90.8% (ibidem, p. 101).

Prosseguindo a nossa análise cronológica, em 2008, surgem novas configurações regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril do qual já falámos e que possibilitam a **agregação de agrupamentos de escolas** e escolas não agrupadas, conforme está patente no art.º 7 que passamos a citar:

“Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades

administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

Em 2009, foi divulgado um relatório que o ME solicitou a uma equipa de peritos internacionais, coordenada por Peter Matthews, sobre política educativa para o 1º CEB no triénio 2005/2008. No capítulo 3 sobre a reorganização da rede escolar, foram apreciados vários pontos fortes alcançados com as estratégias definidas para essa mesma reorganização que culminou com a criação de agrupamentos de escolas. De uma forma geral, esta reorganização conduziu a:

- “ Inovações e uma melhor eficiência das escolas (menor taxa de retenção, melhores resultados a Matemática e a Inglês);
- Menor isolamento dos professores, que ultrapassaram dificuldades iniciais e estão agora bastante entusiasmados por trabalhar em conjunto e ter um espírito de equipa na escola;
- A oportunidade de alcançar coerência vertical (progressão) no planeamento e ensino do currículo e maior continuidade entre os diferentes ciclos” (p. 47).

No entanto, também foram detectados pontos fracos que se prenderam com a definição de lideranças eficazes e maior definição e reconhecimento na delegação de poderes. (ibidem, p. 49). Numa lógica de afirmação dos benefícios e das virtualidades da escolaridade percorrer um caminho sem mudanças (transição entre ciclos), em 2010, o Conselho de Ministros emite a resolução nº 44/2010, de 14 de Junho, na qual se pode ler:

“A resolução estabeleceu orientações para o reordenamento da rede, no sentido de a adaptar à escolaridade obrigatória de 12 anos, adequar as condições das escolas ao sucesso escolar e combate ao abandono, bem como de promover a racionalização dos agrupamentos, "de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.”

Esta temática continuou na agenda política e, em 2011, por despacho são definidos os procedimentos para a agregação de agrupamentos e de escolas não agrupadas (Despacho nº 4463/2011 de 11 de Março), insistindo-se na eficácia da agregação de unidades de gestão:

“ Considerando que os agrupamentos de escolas se têm afirmado como a mais eficaz unidade de gestão escolar em Portugal, consentânea com a finalidade do sistema de ensino público de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação, traçando percursos educativos coerentes ao longo dos diversos ciclos de ensino”.

Lima (2010) analisa e substancia esta questão, num friso temporal muito recente, da seguinte forma:

“O reordenamento da rede e o agrupamento das escolas (...)” tem sido feito “(...)através de uma lógica racionalizadora - centralizadora, de feição hierárquica e autoritária em muitos aspectos e não através de uma lógica associativa - autónoma e o discurso político passará a ser preferencialmente pela modernização do sistema e pela racionalização de recursos, pelo reordenamento da “rede nacional de ofertas educativas”, pela competitividade e performatividade” (pp.39-42).

Na verdade, a análise das políticas educativas internacionais mostra que não tem sido este o caminho seguido recentemente em vários países. Assim, no sistema educativo Finlandês, uma

das causas atribuídas à excelência do ensino é a pequena dimensão das escolas; em Nova Iorque, escolas de grande dimensão têm vindo a ser substituídas por outras bastante mais pequenas, tendo o insucesso escolar diminuído consideravelmente. Uma das razões políticas apontadas prende-se com a transição harmoniosa dos alunos entre os ciclos (motivo pelo qual os alunos mostram dificuldades e maior insucesso, [Viana (2010)]).

2.3.O papel dos departamentos curriculares

“O crescimento contemporâneo dos saberes não tem precedentes na história humana. Exploramos escalas outrora inimagináveis: do infinitamente pequeno ao infinitamente grande, do infinitamente curto ao infinitamente longo. A soma dos conhecimentos sobre o universo e os sistemas naturais, acumulados durante o século XX, ultrapassa em muito tudo aquilo que pôde ser conhecido durante os outros séculos reunidos. Como se explica que a proliferação acelerada das disciplinas torne cada vez mais ilusória toda a unidade do conhecimento?”

(Nicolescu, 2000, pp.7-8.)

Em 1976, quando foi regulamentada pela primeira vez a existência de um órgão com representatividade disciplinar (o conselho pedagógico que se constituiu através da portaria nº 679/77), surgiram as denominadas estruturas de **conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade**. Os representantes destas estruturas (**delegados de grupo, subgrupo ou disciplina**) eram eleitos anualmente e tinham como função a orientação pedagógica, a promoção da cooperação entre todos os elementos da escola e a coordenação interdisciplinar (ponto 3.1.9.).

Em 1989, perante o Despacho nº 8/SERE, de 3 de Fevereiro, foi redefinida a composição do CP que incluía para além dos delegados de grupo, também os **representantes de disciplina**. Esta alteração continuou a manter uma grande fragmentação das disciplinas, pois cada uma tinha o seu delegado ou representante. No mesmo ano estabeleceu-se a reorganização dos planos curriculares do ensino básico e secundário, ou seja, consagraram-se os mapas com os planos curriculares para cada nível de ensino (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto). Nos termos do art.º 6, foi criada uma área curricular não disciplinar - área escola - cujo objectivo era a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares e o estabelecimento de parcerias escola e instituições comunitárias e para a sua realização surge a expressão **áreas pluridisciplinares**. Desta medida, emergiu uma importante confluência de conceitos: **cooperação, grupo disciplinar, sequencialidade e áreas disciplinares**, conceitos que constituíram a semente do que

denominamos actualmente de articulação horizontal e vertical bem como o trabalho pluridisciplinar através da agregação de disciplinas.

Ao longo dos anos 90, surgiram diversos normativos que levaram o seu tempo a ser implementados; no entanto, as políticas educativas passaram a valorizar as estruturas intermédias de gestão e surge pela primeira vez, a noção de **departamento curricular (DC)**, coordenado por um professor designado **coordenador de departamento (CD)**. Esta nova estrutura conduz a uma diferente organização das áreas disciplinares e a mudanças na organização curricular geral das mesmas proporcionando a articulação disciplinar vertical e a interdisciplinar. O Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de Maio concebeu a estrutura departamento curricular, coordenada por um professor designado CD e mais tarde, o Despacho 27/ME/93, define com exactidão, as disciplinas ou grupos de docência que compõem cada DC. Na sequência, o tão estudado Decreto-Lei 115-A/98, estabelece:

“— Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.² — A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente: a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso” (capítulo IV, art.º 34, ponto 2).

Este DL também originou alterações na composição do CP, que se traduziu numa pluralidade de actores, decorrente quer da sua composição legal, quer da formação dos Agrupamentos de Escolas; atribuiu uma maior complexidade a este órgão e estabeleceu uma maior complexidade nas estruturas de orientação educativa, nomeadamente, os DC (constituídos por agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados). O número e a composição dos DC eram de acordo com o que cada escola definia no seu Regulamento Interno (RI), numa lógica de autonomia. O Coordenador de Departamento (CD) deveria ser um professor profissionalizado, eleito de entre os professores que pertencem ao Departamento.

Estas estruturas surgem na sequência da afirmação de uma lógica de interdisciplinaridade, facilitando a articulação curricular através de uma representação multidisciplinar representada pelos agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares e, passado um ano, estas estruturas são regulamentadas (Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho).

Dos vários normativos publicados na primeira década deste século, salientamos o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de

desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as competências as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE para este nível de ensino. Este DL engloba um novo conceito de currículo nacional e reforça a valorização e a responsabilização das estruturas intermédias de gestão e coordenação, atribuindo-lhes um papel preponderante na gestão curricular, reforça uma cultura interdisciplinar em oposição à fragmentação e ao isolamento e fortalece o trabalho colaborativo dos professores.

Com vista ao concurso de professor titular, o Decreto – Lei nº 200/2007- Anexo I, de 22 de Maio, estabelece um modelo de organização de **DC**, com quatro estruturas, para as escolas secundárias e seis nos casos de agrupamentos que tenham educação pré-escolar e 1º ciclo. Os **DC** passaram a ser os seguintes: Educação Pré-escolar, 1º Ciclo, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões. Este decreto também estabelece os grupos de recrutamento correspondentes a cada departamento. No entanto, só com a entrada em vigor do Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, os **DC** foram constituídos oficialmente em muitos agrupamentos de escolas. Como vimos antes, este DL define um novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas/agrupamentos, centrado num modelo unipessoal de direcção, mas além disso determinou com carácter obrigatório a criação de **mega departamentos**, numerosos e complexos. Estes DC são considerados estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. O CDC é um professor designado pelo Director podendo ser exonerado sempre que o mesmo o considere. A constituição dos DC visa, designadamente:

“a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente. A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (capítulo IV, art.º42, ponto2).

A criação dos chamados “mega departamentos” corresponde, assim, à intenção de agrupar professores e disciplinas, criando orientações e formas de controlo comuns. Na verdade, o modelo de funcionamento escolar organizado em disciplinas está “associado à educação estatal e colonizou, progressivamente, todo o meio educativo, estabelecendo-se como padrão dominante por volta dos finais do séc. XIX” (Goodson, 2001, p.73). Com o processo de escolarização a decorrer nas classes populares, configurou-se uma “arquitetura curricular” (Barroso, 2005, p.48) que teve como efeito a especialização de funções docentes, a compartimentação das matérias, alterações

de espaço e de horários semanais e diários (ibidem). No entanto, com a proliferação de disciplinas e tendo em conta a evolução constante do conhecimento em cada uma delas e as interrelações disciplinares que se foram estabelecendo (Goodson, 2001), tornou-se notória a necessidade de se definirem pontos de contacto entre as múltiplas disciplinas emergentes. Surgiram, desta forma, conceitos como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, sendo este último definido por Nicolescu (2000) como “aquilo que *está* ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina” (p.35).

Como analisámos no início deste subcapítulo, passámos da designação de disciplinas, a áreas disciplinares até chegar aos departamentos curriculares. No entanto, céptico, Pacheco, em 2001, salienta que destas alterações/mudanças que foram idealizadas com o objectivo de acabar com a fragmentação dos saberes e com a multiplicidade de disciplinas desconexas, criando estruturas chave na organização curricular da escola “(...) pouco ou nada foi implementada nas escolas, pelo que perdeu a inovação que porventura pudesse ter”(p 158).

Para Neto-Mendes, Costa e Pereira (2004) as estruturas intermédias podem ser analisadas segundo várias perspectivas. Numa perspectiva social, temos uma realidade pedagógica massificada e heterogénea que conduz a uma complexidade estrutural e organizacional das escolas que se torna insustentável e tem dificuldades em gerir sistemas de grandes dimensões. Numa perspectiva organizacional, torna-se imperioso realizar uma descentralização interna, e criar estruturas de nível intermédio que façam a articulação e a ligação entre o topo e a base. Do ponto de vista político, é necessário pôr em acção as directivas que consagram uma participação democrática de todos os professores na organização e gestão da escola, de formas diversas, com o objectivo de produzir e implementar projectos (projecto educativo, por exemplo), incentivar as práticas de colaboração profissional, com a necessidade de rentabilizar recursos e especialmente “adequar e contextualizar o currículo nacional à realidade específica dessa escola. Para estes autores, a noção de DC corresponde a uma estrutura de coordenação vertical dos professores de uma disciplina (intradisciplinar) e uma estrutura de coordenação horizontal dos vários professores de áreas de saber próximas (inter/pluridisciplinaridade). Mas a especialização disciplinar, enraizada nas várias culturas profissionais tem sido ultrapassada muito lentamente numa continuada postura defensiva de cada disciplina e dos seus conteúdos disciplinares (Abelha, 2007; Roldão, 2009), reforça esta ideia de inércia em relação ao desenvolvimento de uma cultura interdisciplinar que visa uma alteração à estrutura organizacional das disciplinas, referindo a necessidade de “(...) criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas (...) que se traduz na interdisciplinaridade curricular” (pp.34-35).

Alguns estudos recentes sobre a realidade portuguesa ajudam a clarificar o lugar desta estrutura nos agrupamentos de escolas, as suas funções e o papel desempenhado pelos diversos actores. Assim, de acordo com Lopes (2004), tendo em conta todas as directrizes normativas da administração central do nosso sistema educativo, numa perspectiva organizacional e estrutural, a organização da estrutura escolar alicerça - se, entre o **vértice estratégico de topo** (órgão com função de gestão global, elevada responsabilidade sobre a organização; que garanta a concretização dos seus objectivos de um modo eficaz; defina e desenvolva estratégias de actuação; funcione como um todo e de um modo integrado; supervise os recursos humanos e materiais; governe e controle globalmente a escola), o **vértice intermédio**, que tem as mesmas funções das do topo, mas no contexto da gestão da própria estrutura e **a base/ núcleo operacional** (conselhos de turma, sala de aula, conjunto de todos os professores e alunos)

Rodrigues (2006), por sua vez, define a estrutura intermédia, do seguinte modo: “Ser intermédia, significa que deve ser maleável e estar apta a ajustar-se, tanto às exigências do nível hierárquico superior, como às condições e às capacidades dos níveis hierárquicos inferiores” (p. 11).

Moreira (2008) recorreu à descrição organizacional de Minzberg (1995) para situar, na estrutura organizacional de uma escola, esta estrutura. Assim, este autor, citado por Moreira, define as componentes básicas de uma organização da seguinte forma: “(...) vértice (topo) estratégico, linha hierárquica, núcleo operacional (os órgãos operacionais ou hierárquicos detentores de autoridade e de poder de decisão), tecnoestrutura e serviços de apoio logístico (órgãos funcionais ou de staff com funções de aconselhamento técnico ou de apoio aos órgãos operacionais).” (p 14). Com base nesta descrição organizacional, o DC situa-se na *linha hierárquica - enquanto uma estrutura de gestão intermédia e o CDC como um elemento de ligação entre o Topo Estratégico e o Centro Operacional*. Esta autora realça que o conceito estrutura de gestão intermédia é marcante a partir dos pressupostos apresentados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo nos anos 80 do anterior século (p.64).

Segundo Formosinho e Machado (2009), para este novo modelo de reorganização e reestruturação da escola, a nível macrosistémico com o agrupamento de várias unidades de gestão e a nível mesosistémico com junção de vários grupos disciplinares em departamento, o “(...) protagonismo cabe mais às estruturas e aos responsáveis de gestão intermédia do que à liderança de topo” (p.13).

Se analisarmos o DC como um “teatro” com muitos actores e múltiplos espaços de actuação, é necessário focar o **Coordenador do Departamento Curricular (CD)** que actua neste nível

intermédio com funções diversificadas, pelo elevado número de papéis que lhe são atribuídos, como sejam: de avaliação, coordenação, gestão, liderança, mediação, mobilização e supervisão (entendida como uma apreciação, análise e observação de práticas com consentimento dos actores envolvidos). Todas estas funções estão interligadas, inter-relacionadas e têm a mesma importância, pois, quando uma falha, reflecte-se nas outras. Ainda com base nas teorias da administração referidas no Capítulo I, é de realçar a posição de Chiavenato (1999) que considera que, para um administrador de uma organização ter sucesso, são necessários três tipos de capacidades fundamentais: técnicas, humanas e conceptuais. Estas capacidades sobem numa escala hierárquica à medida que os níveis de exigência por inerência de cargos atribuídos são também mais exigentes no desempenho das suas funções.

- Capacidade Técnica – “ utilizar conhecimentos, técnicas e recurso materiais para a realização de tarefas específicas;
- Capacidade Humana – “capacidade e discernimento para trabalhar com pessoas, comunicar, compreender as suas atitudes e motivações e desenvolver uma liderança eficaz. Habilidade de lidar com pessoas implica, orientá-las, liderá-las e motivá-las continuamente;
- Capacidade Conceptual – capacidade de lidar com ideias e conceitos abstractos, onde quer chegar, definir o comportamento para futuras acções, capacidade de diagnóstico (resolução de problemas) e de visão futura (gerar novas ideias e inovação).

De acordo com Chiavenato, coordenar um grupo de pessoas implica um processo complexo com várias fases: “planear, organizar, dirigir e controlar a acção”. (pp.553-627). Rodrigues (2006), sintetiza o papel do CD de uma forma aglutinadora, afirmando: “é uma peça fundamental na coordenação do trabalho do departamento, na liderança dos docentes que o constituem e na articulação entre o departamento e as restantes estruturas existentes na escola” (p. 2). Na verdade, grandes desafios são pedidos a esta figura (CD), no sentido de se descentralizar na organização escola a liderança internamente, de uma forma colegial. Esta liderança denominada dispersa (Costa, 2000, citado por Gama, 2008, p.29), neste caso, acaba por difundir as ideias, os processos e as práticas do líder principal materializado no director executivo.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Problemática e questões orientadoras do estudo

1.1. Definição do problema

“Talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planear boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direccionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia.”

(Stake, 2009, p.31)

Os sistemas educativos mudam com a mudança de paradigmas e consequentes alterações legislativas. Novas dinâmicas sociais levam, portanto, a mudanças no sistema educativo e estas implicam transformações na estrutura organizacional da escola. Actualmente, como afirma Lima (2011) situados num modelo político dito pluralista e descentralizado (vertente participativa da parte dos cidadãos no exercício da vida democrática), preconiza-se que as organizações educativas desenvolvam modelos menos burocráticos, mais funcionais, logo com uma organização mais diferenciada.

Para compreender as modificações organizacionais referidas, abordámos no primeiro capítulo um conjunto de conceitos e modelos nos quais se inclui uma perspectiva da escola como comunidade educativa, com a valorização da dimensão comunitária, com poder decisivo sobre vários domínios (administrativo, financeiro, cultural, pedagógico, entre outros), com um modelo unipessoal de direcção e gestão e com um projecto educativo que assente em valores democráticos, de eficácia e de eficiência. Subjacente à aplicabilidade e ao sucesso deste modelo organizacional, está a distribuição e equilíbrio das responsabilidades, com a valorização das estruturas de gestão intermédia, nomeadamente os departamentos curriculares e o papel atribuído às estruturas de coordenação, gestão e supervisão pedagógicas e aos novos papéis de liderança e também à importância do trabalho colaborativo. Estas alterações sistémicas e organizacionais têm sido acompanhadas de diplomas legais que parecem reflectir alguma ambiguidade. Por um lado permitem que as escolas reforcem a sua autonomia, valorizem a qualidade educativa e pedagógica (depende dos projectos educativos e pedagógicos e das dinâmicas organizacionais que conseguem desenvolver), mas depois não dão grande legitimidade de decisão quando, por exemplo, direccionam a criação de agrupamentos de escolas ou a

implementação das estruturas de gestão e coordenação educativa (cumprimento de decisões governamentais).

Na realidade, a conceptualização da escola como organização tem suscitado novas reflexões e interrogações (Bolívar, 2007; Hargreaves e Fink, 2007). Como salienta Hamito (2007), Para “responder a estes conceitos de mudança, de inovação e de aprendizagem, a escola tem de desenvolver a capacidade de, ela própria, aprender. (...) de mobilizar competências de pensamento e de aprendizagem colectivos/organizacionais” (p.141). Ao serem confrontadas com as alterações emanadas a nível nacional ou local, as escolas desencadeiam processos adaptativos e de regulação interna. Ora os processos adaptativos são assimilados de maneira diferente por cada unidade organizacional, seja um agrupamento, uma escola ou um departamento curricular (DC), reflecte-se nas lógicas de acção.

Consoante seja num contexto individual ou colectivo, o conceito geral de acção pode significar o modo de agir ou modos de organização. Como afirma Sarmiento (2000), as escolas “ (...) são lugares de uma enorme visibilidade, onde permanece em grande parte oculto aquilo que nesses lugares é a vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença” (p.19) e as lógicas de acção são os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares (ibidem, p.147). Tendo em consideração a noção de acção e de agir, sustentámo-nos em Arendt, (2001) na sua interpretação da história contemporânea, onde a autora defende alguns factores como determinantes da condição humana e afirma:

“(...) a acção e o discurso são os modos como pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objectos físicos, mas enquanto homens. (...). É com palavras e actos que nos inserimos no mundo humano” (p.225).

Este estudo pode ser inserido nessa preocupação em desvendar as lógicas de acção das organizações escolares, procurando compreender os modos de agir e pensar dos principais actores. Com efeito, a recente reorganização da rede escolar através da criação de Agrupamentos de Escolas veio modificar lógicas de acção instaladas e criar as condições para a criação de novas formas organizacionais e relacionais que, no entanto, não têm sido pacíficas. Actualmente, coexistem no nosso sistema educativo, unidades organizacionais com características diferentes:

A) Agrupamento de escola vertical de dois tipos:

- Uma única escola oferece no mesmo edifício, os vários níveis de ensino, eventualmente desde o pré-escolar até ao secundário;

- Uma escola sede (centro de decisão com os órgãos de gestão de topo), normalmente com 2º e 3º ciclo, tem associadas várias escolas periféricas (EB1/JI, EB1 ou JI).

B) Agrupamento de escola horizontal:

- Várias escolas (EB1/JI, EB1 ou JI) agrupadas com uma escola sede.

C) Mega-agrupamentos:

- Uma escola sede (normalmente secundária) tem associadas escolas do 2º/3º ciclos e EB1/JI.

D) Escolas secundárias não agrupadas.

A nível organizacional, cada unidade passou a ter as suas estruturas intermédias de gestão, os seus coordenadores de departamento curricular (CD) que passaram a ser designados pelo director e os seus intervenientes viram-se confrontados com lógicas de acção e de relacionamento diferentes das anteriores.

Esta problemática tem ainda por base a nossa própria experiência profissional e pessoal na coordenação de uma estrutura intermédia de gestão (Departamento de EF e Desporto Escolar) durante a vigência do modelo do DL n.º 115-A/98 e da coordenação do Departamento Curricular de Expressões (DCEXP), segundo o modelo actual estabelecido pelo DL n.º 75/2008 que implementou uma liderança unipessoal (Director) e determinou a criação de mega departamentos, numerosos e complexos.

Para consolidar a nossa escolha, Bell (2002) e Afonso (2005), ajudaram-nos na definição da problemática e nas suas finalidades quando salientam que sermos investigadores em contextos profissionais que dominamos irá proporcionar um maior e entendimento e aperfeiçoamento do nosso desempenho. Afonso (2005) destaca,

“(…) a importância de não ignorar os “adquiridos” da experiência pessoal e profissional, com o objectivo ingénuo de tentar produzir uma investigação asséptica, pretensamente mais “neutra” ou “objectiva”. Na realidade, enquanto actor social, qualquer investigador actualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes, representações, os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real, moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica” (p.49).

Neste sentido, o presente estudo decorre quer da nossa motivação e vivência profissional, quer da relevância e pertinência do actual momento vivido pelas comunidades educativas e incide sobre as lógicas de acção nos órgãos de gestão intermédia, mais precisamente sobre o **departamento curricular das expressões (DCEXP)**.

Os objectivos destes Departamentos, que se configuram como órgãos de gestão intermédia nos Agrupamentos de Escolas, de uma forma geral, podem definir-se segundo duas perspectivas:

- Perspectiva *formal que engloba* a organização da própria estrutura como seja, a recolha e transmissão da informação relacionada com a estrutura em que se insere (assegurando a ligação entre as estruturas de base e o vértice) e a coordenação e orientação educativa que também envolve processos de planeamento e de tomada de decisão;

- Perspectiva *informal*, ou seja, as práticas e as lógicas de acção da estrutura intermédia que representa a questão nuclear da problemática de toda a investigação.

Especificamente, o DCEXP é formado pelos professores de um conjunto das disciplinas com características muito diferentes, podendo abarcar a Educação Física, a Música e demais Artes, até às Tecnologias da Comunicação e da Informação e mesmo a Educação Especial. Neste sentido, interrogamo-nos sobre os critérios de formação de um Departamento com tal diversidade disciplinar e didáctica e sobre as dinâmicas organizacionais e relacionais que no seu seio se estabelecem.

Perante esta perplexidade, como profissional e como investigadora, surgiu uma **questão de partida** que segundo Quivy e Campenhoudt (2003), deve ser o fio condutor de um projecto de investigação, a qual pode ser resumida da seguinte forma:

- ***Que concepções, dinâmicas organizacionais e lógicas de acção se desenvolvem actualmente no DCEXP dos vários tipos de agrupamentos de escolas?***

De forma a organizar conceptualmente o nosso estudo, reafirmamos que o desempenho global de uma escola depende da qualidade da sua liderança de topo e das lideranças intermédias, ou seja, da forma como a escola é gerida e das suas práticas, assim como da envolvimento e da responsabilização de toda a comunidade escolar nos processos de decisão e de monitorização, sempre com o pressuposto de uma melhoria da qualidade do ensino.

Depois da questão de partida, colocaram-se várias interrogações que extrapolaram a realidade do contexto profissional da investigadora. Na realidade, quisemos ir mais longe e perceber como é que cada unidade organizacional constituiu o seu DCEXP (estrutura de coordenação, gestão e supervisão pedagógica) e como é que os respectivos intervenientes assimilaram, interpretaram e deram resposta às alterações introduzidas pelos normativos que criavam estes novos Departamentos, nomeadamente os modos como se comportaram, interagiram e participaram em relação ao contexto onde se inserem. Sergiovanni (2004), ajudou-nos a reflectir sobre esta temática, mostrando que um novo contexto de investigação pode esclarecer quais as práticas individuais e colectivas de cada subcultura, nomeadamente a forma pela qual os profissionais de áreas distintas conseguem desenvolver o sentido de pertença, estabelecer redes de

relacionamento, valores e compromissos que possam constituir padrões práticos que originem linhas de acção.

Deste modo, surgem como perguntas de investigação mais específicas, questões orientadoras que desdobram a problemática globalizante atrás referida e permitem a definição de objectivos concretos que nortearão a recolha e análise dos dados:

- Como é que os directores dos agrupamentos, os coordenadores do DCEXP e os respectivos professores conceptualizam este departamento, à luz do DL nº 75/2008?
- Que funções são atribuídas ao Coordenador do DCEXP por ele próprio, pelos professores e pelos directores, nos diferentes tipos de agrupamentos de escolas?
- Quais são as dinâmicas organizacionais do DCEXP?
- Quais são as condições estruturais do DCEXP nos vários tipos de agrupamentos de escolas?
- Que tipo de práticas são privilegiadas na organização do trabalho entre os intervenientes no DCEXP, nos diferentes tipos de agrupamentos?

1.2. Objectivos e natureza do estudo

Tendo em conta o tema fulcral do estudo e a partir das questões anteriores, foram definidos os seguintes **objectivos específicos**, a saber:

- Identificar a concepção dos directores, coordenadores e dos professores sobre as mudanças provocadas pelo novo modelo de estrutura intermédia.
- Identificar as funções atribuídas ao Coordenador do DCEXP por ele próprio pelos directores e pelos professores.
- Descrever as lógicas de organização e gestão do DCEXP.
- Analisar as diferentes formas de organização dos agrupamentos, segundo o contexto (verticais/horizontais e mega agrupamentos).
- Analisar de que forma as alterações introduzidas pelo regime jurídico, vem alterar as dinâmicas de trabalho.
- Identificar os processos de participação dos intervenientes do DCEXP.

Para atingir estes objectivos, torna-se necessário equacionar aspectos epistemológicos e metodológicos, de modo a definir a orientação do estudo. Integradas nas Ciências Sociais e Humanas, as Ciências da Educação têm feito o seu percurso de investigação a par das correntes e teorias dessas mesmas ciências sociais. Afonso (2005a) descreve cronologicamente os

fundamentos epistemológicos e metodológicos destas últimas: desde a pedagogia positivista, passando pela tradição historiográfica, pela tradição sociológica, a antropologia e a etnografia, pela ciência política, até aos estudos sobre inovação. Neste sentido, o autor estabelece uma tipologia na investigação educacional em três categorias: os estudos históricos, os estudos experimentais e os estudos naturalistas. Estes últimos

“(...) privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção dos contextos de acção e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, as lógicas de acção, as culturas organizacionais e profissionais, e as construções identitárias” (ibidem, p.9).

Mediante este enquadramento, o nosso estudo situa-se no paradigma naturalista ou interpretativo, ao qual corresponde geralmente uma metodologia qualitativa, não excluindo, porém, o recurso a processos quantitativos ou mistos.

Bogdan e Birklen (1994), afirmam que a metodologia qualitativa “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (...)”, tendo como procedência directa de dados o contexto natural onde decorre o estudo (p.11 e 47). Tendo presente “(...) a acelerada mudança social e a diversidade dos universos de vida confrontam cada vez mais os cientistas com novos contextos sociais e novas perspectivas (...) o que agora se exige são narrativas limitadas no tempo, no espaço e na situação” (Flick, 2005, p.2). Este autor salienta que este tipo de investigação tem sido cada vez mais abraçado pelas ciências sociais porque é uma metodologia vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios. Como tal, deve ser encarada como um processo que engloba “(...) os procedimentos fundamentais de colheita e interpretação dos dados e de estabelecimento e apresentação dos resultados (...)” (ibidem, p. 13).

De acordo com Flick (2005) existem determinadas **características** que definem este tipo de investigação:

- O texto como material empírico – a forma de recolher informação, seja por entrevistas (dados verbais) ou por observação (dados visuais), “ (...) produzem dados que são transformados em textos, por meio da sua transcrição e registo” (ibidem, p.11); apoiando-nos em Afonso (2005a), reforçamos esta característica, dizendo que por ser *descritiva* deve ter em consideração todos os dados obtidos durante o estudo, ou seja,

“(...) procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, que tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (p. 43);

- Variedade de abordagens e métodos – este tipo de investigação utiliza nas suas práticas e nas suas análises uma grande diversidade de abordagens teóricas e respectivos métodos que devem estar directamente relacionados com o próprio processo de investigação e com a questão que se pretende estudar (Flick, 2005, p.6);

- A compreensão como princípio epistemológico – “O que se quer compreender é o ponto de vista de um ou mais sujeitos, o curso das situações sociais (conversas, discursos, processos de trabalho) e as normas sociais ou culturais relevantes para a situação” (ibidem, p.26);
- Adequação dos métodos e teorias - o objecto deve ser estudado no seu todo e integrado no seu contexto real a estudar e é determinante na escolha do método;
- Reflexão do investigador sobre o estudo - as perspectivas dos participantes na sua diversidade – são consideradas as “diferentes perspectivas dos sujeitos “ do estudo e os respectivos contextos sociais;
- A construção da realidade como base – todas as informações (opiniões, percepções, sentimentos) dadas pelos sujeitos são parte da construção do caso em estudo;
- A reconstituição dos casos como ponto de partida para fazer *a posteriori* comparações ou generalizações, ou seja, na análise de dados utiliza-se um raciocínio indutivo, não se confirmando hipóteses já existentes, pelo contrário, o investigador só irá apresentar a compreensão e o significado do seu estudo depois de ter recolhido os dados (ibidem, pp. 46-49); Em relação a esta característica Chevrier (2003), explicita a análise de dados indutiva, da seguinte forma,

“Após uma primeira colheita de dados, o investigador analisa-os e daí tira uma descrição rica e detalhada dos acontecimentos, tal como foram vividos e percebidos pelas pessoas implicadas na situação. A partir desta descrição o investigador elabora hipóteses visando compreender, total ou parcialmente, o fenómeno. Trata-se aqui de dar um sentido a acontecimentos e não de estabelecer uma ligação causal linear de sentido único” (p.88).

Segundo Groulx (1997), citado por Guerra (2008), na pesquisa qualitativa, consideram-se como objectos de estudo mais adequados os estudos do quotidiano e do vulgar, os estudos do sentido da acção e os estudos de pesquisa descritiva e exploratória. Estes últimos estudos tentam levar à explicação de conceitos e fenómenos sociais, descrevendo-os e interpretando-os.

A partir da problemática anteriormente identificada e tendo em conta os objectivos definidos, o estudo desenvolve-se numa perspectiva *qualitativa, exploratória e* com características *descritivas*, pois pretendemos a descrição de cada realidade/contexto envolvidos no estudo, a sua análise e compreensão, procurando apreender o fenómeno em profundidade.

Esta abordagem metodológica terá como objectivo global compreender com mais profundidade os diferentes contextos, as suas dinâmicas, procedimentos, interpretações múltiplas, diferentes ritmos, enfim, as diferentes perspectivas dos intervenientes, apesar do quadro legislativo ser o mesmo. Não podemos olvidar que a nossa questão de partida será a mesma para contextos distintos, digamos mesmo, contrastantes (três agrupamentos de escolas constituídos de forma diversa), com uma riqueza de estudo intrínseca o que também irá possibilitar descortinar os factores contrastantes/destoantes de cada contexto e de cada objecto de estudo.

1.3.Fases do estudo

Na fase de elaboração do pré-projecto, iniciámos o nosso percurso de investigadores com entrevistas exploratórias. Influenciados pelas leituras de Quivy & Campenhoudt (2003), navegámos para o desconhecido, mas tentámos que decorresse de uma forma muito flexível, sem questões muito precisas ou em demasia. Como dizem estes autores, foi “uma fase muito agradável da investigação: a da descoberta, a das ideias que surgem e dos contactos humanos”, (p. 70). As pistas de reflexão, para definir uma futura problematização, surgiram com as seis entrevistas exploratórias (EEXP) efectuadas no 3º período do ano lectivo de 2009/2010 a gestores/coordenadores de topo e gestores/coordenadores de nível intermédio. Entrevistámos 1 Director e 1 coordenador do DCEXP de um agrupamento horizontal de escolas (AG HE), 1 director e 1 coordenador do DCEXP de um agrupamento vertical de escolas (AG VE), 1 Subdirector de uma escola secundária não agrupada, e 1 Coordenador de um Departamento do Ensino Superior (este departamento é responsável pela formação de professores do 1º e 2º ciclo no Ensino das Línguas, Comunicação e Artes), (os guiões das entrevistas exploratórias, podem ser consultados no **Anexo I**). O protocolo das 6 entrevistas exploratórias pode ser analisado no **Anexo II**. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente com a concordância dos participantes, sendo elaborada uma síntese geral, porém, não foram tratadas através de análise de conteúdo (encontra-se no **Anexo III**).

Depois de analisar as entrevistas exploratórias, foi possível perceber que cada tipo de agrupamento dá origem a formas de organização e lógicas de acção próprias (AG horizontal, AG vertical, Escola secundária não agrupada) que suscitou um desafio maior para o estudo do que o que tínhamos previamente esboçado. Esta fase, para além de proporcionar treino no papel de entrevistadora, também foi muito importante para afinar o guião das entrevistas finais que utilizámos no estudo propriamente dito.

Numa segunda fase, procedemos à concretização do actual estudo, que decorreu em 3 unidades organizacionais/agrupamentos, situados em 3 concelhos do distrito de Lisboa. Contactámos os respectivos directores e apresentámos um pedido oficial formalizado pela Escola Superior de Educação de Lisboa a solicitar a realização da investigação o qual foi sempre deferido [**Anexo IV** - Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentação (exemplo de um pedido deferido pelo Director do AG HE)].

2.Caracterização do contexto e dos participantes

Este subcapítulo irá enquadrar e caracterizar os participantes no estudo, tendo sempre a preocupação de respeitar o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo que é a obtenção do consentimento informado, ou seja, “ (...) os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (Lima, 2006, p. 142). Numa primeira fase, far-se-á resumidamente a contextualização dos 3 agrupamentos seleccionados e caracterizaremos os sujeitos participantes.

2.1.Contextualização sumária dos três agrupamentos

A selecção dos três agrupamentos para desenvolver o nosso estudo prendeu-se com a existência de contactos nas respectivas direcções executivas. Depois de encetados os telefonemas com os Directores com a finalidade de solicitar a realização do estudo, criaram-se os alicerces para o desenrolar da nossa investigação. Por razões de ética em relação à mesma, convencionámos designar as unidades organizacionais, por **agrupamento horizontal de escolas (AG HE)**, **agrupamento vertical de escolas (AG VE)** e **mega agrupamento (MEGA AG)**. Todos os dados explicitados na contextualização e na caracterização foram obtidos no período correspondente ao ano lectivo de 2010/2011. Amavelmente foram-nos concedidos em formato papel alguns dos instrumentos de autonomia, nomeadamente o Projecto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI), o relatório de avaliação externa da Inspecção Geral da Educação (IGE) e os respectivos endereços das páginas electrónicas, através dos quais se fez uma leitura e análise pormenorizada. Seguidamente ao contacto com os directores dos agrupamentos para termos autorização para o estudo, a maneira de agir foi diferenciada: o director do AG HE fez questão de nos proporcionar uma visita guiada a todas as escolas da sua unidade organizacional e de nos apresentar pessoalmente às pessoas que o próprio seleccionou para a realização das entrevistas; a Directora do AG VE também nos mostrou a escola sede detalhadamente e no MEGA AG fomos apresentados a todos os elementos da direcção e depois de várias idas à escola sede, convidaram-nos para um lanche de Páscoa na sala de professores (momento muito agradável de convívio). Todos estes contactos permitiram-nos manter uma proximidade directa com cada realidade.

Não fomos exaustivos na caracterização de cada AG, todavia, podemos afirmar que de uma forma global, apesar dos 3 contextos do estudo estarem situados em concelhos distintos do distrito de Lisboa, todos têm características suburbanas. Os núcleos habitacionais que constituem os três AG do estudo são coincidentes (construção rápida e desmesurada de habitações com uma arquitectura desordenada, típica de zonas que eram de cariz rural e que sofreram um crescimento demográfico intensivo nos últimos anos). Estes núcleos são maioritariamente constituídos por famílias de nível social médio-baixo, com baixas habilitações e fracas expectativas escolares em relação aos seus educandos. Também em comum existe uma grande percentagem de alunos que beneficiam da acção social escolar e uma significativa diversidade cultural com predominância de culturas dos PALOP. O corpo docente é estável nos diversos contextos. Importa salientar que somente o MEGA AG tem o nível escolar do secundário com 9 turmas de cursos científico humanístico e 7 turmas de cursos profissionais. Para termos uma visão do número de pessoas que cada AG envolve na sua dinâmica diariamente, revelamos no quadro que se segue (**Quadro 1**), os números que quantificam em cada Agrupamento o número de alunos, o número de turmas, o total de docentes e não docentes.

Quadro 1: Nº de pessoas (alunos, docentes e não docentes) e nº de turmas de cada AG

AG	Nº ALUNOS	TOTAL DOCENTES	TOTAL NÃO DOCENTES	TOTAL DE PESSOAS	Nº TURMAS
AG HE	1280	80	22	1382	53
AG VE	1179	111	48	1338	58
MEGA AG	1468	170	40	1678	62

Pela análise do quadro anterior verificamos que o número de pessoas de cada AG encontra-se acima dos 1300 e o nº de turmas é superior a 50. O mega AG apresenta os números mais elevados em todas as colunas do quadro.

Depois de sucintamente termos traçado o retrato geográfico/social dos agrupamentos do estudo, expomos sumariamente, no **Quadro 2** uma síntese dos projectos educativos (documento orientador de cada organização) que nos transmite a visão e as linhas orientadoras de cada um.

Quadro 2: Análise sumária dos projectos educativos dos 3 agrupamentos do estudo

AG	TEMA GLOBALIZANTE/PLANO ESTRATÉGICO	PRIORIDADES EDUCATIVAS
AG HE	LÍNGUA PORTUGUESA –“ Português Língua Viva”	Inclusão e sucesso escolar Tecnologias da Informação e Comunicação Valorização do livro e da leitura Formação Contínua Parcerias Liderança
AG VE	“ Aprender a ver... Caminhos da Vida...”	Promoção do sucesso educativo Incremento da qualidade do sucesso Melhoria do clima e ambiente escolar Promoção da relação do AG de Escolas com a comunidade local e com as famílias dos discentes
MEGA AG	Plano Estratégico contempla quatro grandes eixos: A) Projectos Específicos Integrados na Comunidade B) Projectos Curriculares em Parceria Externa C) Capacitação Organizacional /Formação de Professores D) Projecto de Excelência	Integração da/e na Comunidade com Projectos Específicos Promoção de projectos curriculares em parceria externa Capacitação organizacional (comunidade de aprendizagem) Desenvolvimento de uma abordagem metodológica própria com base nas boas práticas no AG/noutros AG Assentar a prática pedagógica na procura e produção de conhecimento Valorização da autonomia dos alunos nas práticas pedagógicas Desenvolvimento de um projecto de excelência

Pela leitura do quadro constatamos que a promoção do sucesso educativo e as parcerias/contactos com a comunidade envolvente é, em todas as unidades organizacionais, a linha do horizonte estabelecida nos respectivos projectos educativos. Utilizando a expressão Missão, o MEGA AG, traduz de uma forma eloquente o seu plano estratégico:

“Num tempo de incertezas e permanentes mudanças, o AE [REDACTED] assume como Missão o prestar um serviço educativo que seja reconhecido, interna e externamente, como sendo de qualidade, na procura permanente de melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças e jovens que frequentam as escolas do agrupamento, procurando melhorar o trabalho pedagógico de cada professor a partir da reflexão conjunta sobre as práticas e da produção de conhecimento, assegurando deste modo uma real igualdade e equidade de oportunidades que permita formar cidadãos democráticos, críticos, solidários e capazes de conviver com e na diversidade”.

Após a leitura dos regulamentos internos, importa salientar que em relação aos artigos sobre as estruturas de orientação educativa, todos destacam a sua importância na colaboração com o conselho pedagógico e com o Director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo na perspectiva da promoção da qualidade educativa e na realização da avaliação de desempenho do pessoal docente, no entanto, cada AG tem as suas próprias estruturas de orientação educativa e organiza os Departamentos Curriculares de forma diferente. Relembramos que o Decreto -Lei nº 75/2008 “estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma)”.

2.1.1. Agrupamento horizontal de escolas (AG HE)

A) Caracterização

Este AG horizontal é constituído por Jardins de Infância e escolas do 1º CEB. Na sua composição constam 5 escolas (2 do ensino básico com 1ºCEB e JI e 3 só com 1ºCEB). De salientar que uma das escolas tem uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e ainda uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Nem todas as escolas dão resposta cabal às necessidades da população, encontrando-se crianças em lista de espera para o pré-escolar. Por outro lado, no 1º CEB, 86,8% das turmas funcionam em regime duplo, motivo pelo qual muitas crianças não têm actividades de enriquecimento curricular.

B) Descrição geográfica e social

O Agrupamento situa-se num concelho limítrofe do distrito de Lisboa e abrange 3 freguesias. No passado as zonas envolventes às várias unidades possuíam características rurais, tendo no final do século XX evoluído rapidamente para uma acelerada urbanização, com o crescimento de imensos prédios e o desaparecimento dos espaços verdes. Os denominados bairros/zonas suburbanas têm uma população jovem que contempla uma grande % de desempregados e servem de dormitório a uma grande parte da população que trabalha fora da zona onde se situam as escolas do AG. Dispõem de poucas infra-estruturas e são servidos pelo I.C.19 e por uma estação de comboios.

C) Perfil da comunidade escolar

No quadro seguinte apresentamos o número de turmas/grupos de crianças que frequentam este agrupamento.

Quadro 3: Distribuição turmas/ grupos de crianças pelas escolas do AG HE

ESCOLAS	EB 1	EB1	EB1	EB 1/JI		EB 1/JI	
				EB1	Ji	EB1	Ji
Nº TURMAS	8	4	20	13	2	4	2
TOTAL TURMAS	53						

De uma forma geral, observamos que este AG contempla 53 turmas, com cerca de 1180 alunos a frequentar o 1ºCEB e 100 a educação pré-escolar, num total de 1280 alunos. Estão referenciados 3% de alunos com NEE e 15% com dificuldades de aprendizagem. Existem alunos de outras nacionalidades com predominância de africanos oriundos de países de língua oficial portuguesa (7%) e brasileiros (3,5%). Necessitam de auxílios da acção social escolar metade dos alunos.

Os docentes são cerca de 80, na sua maioria do quadro de agrupamento. A sua idade varia entre os 31 e os 50 anos. O intervalo de idades com maior número de docentes situa-se entre os 31 e os 40 anos. Em relação ao tempo de serviço a faixa mais representativa tem menos de 10 anos de serviço.

Após a análise dos documentos, verificamos que existem 22 assistentes operacionais, 4 administrativos, 7 porteiros em regime de voluntariado, 12 cozinheiras e 11 funcionárias do ATL. Grande parte destes funcionários tem idades entre os 41 e os 50 anos e possui menos de 10 anos de tempo de serviço. Em relação às habilitações académicas predomina a escolaridade obrigatória (3º CEB).

Em relação aos pais e encarregados de educação constatamos que se dedicam predominantemente a actividades no sector secundário e terciário e apresentam as seguintes habilitações: ensino básico (61%), ensino secundário cerca de 30% e existem poucos elementos com estudos superiores.

D) Organização dos órgãos de administração e gestão

A partir da análise do RI elaborámos o seguinte quadro que representa a estrutura e a composição de cada uma das estruturas de administração, gestão e coordenação educativa.

Quadro 4: Órgãos de administração e gestão do AG HE e respectiva composição

ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	DESIGNAÇÃO E Nº DE ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O ÓRGÃO
CONSELHO GERAL	DIRECTOR; DOCENTES: 8; PESSOAL NÃO DOCENTE: 2; ASSOCIAÇÃO DE PAIS/REPRESENTANTES DOS E.E.: 1 por cada escola: 5; MUNICÍPIO: 2; COMUNIDADE LOCAL: 3; COMPOSIÇÃO: (21 elementos)
DIRECÇÃO EXECUTIVA	DIRECTOR; 1 SUBDIRECTOR; 3 ADJUNTOS; 2 ASSESSORES
CONSELHO ADMINISTRATIVO	DIRECTOR, que preside; SUBDIRECTOR ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito; CHEFE DOS SERVIÇOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, ou quem o substitua
CONSELHO PEDAGÓGICO	Director; Coordenador do Conselho de Docentes; Coordenadora do Jardim de Infância; Coordenadora do 1º ano; Coordenadora do 2º ano; Coordenadora do 3º ano; Coordenadora do 4º ano; Coordenadora do DEP EXP (Docentes do EE e de apoio educativo) ; Coordenadora da Biblioteca Escolar; Coordenador das TIC; Representante do Pessoal Não Docente; Encarregados de Educação (Representante da Associação de Pais da EB1) COMPOSIÇÃO: (12 elementos) ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA: Conselhos de Docentes (nas EB1CEB) Conselho de Educadores de Infância Coordenação de Ano Departamento de Expressões Docentes da Biblioteca Docentes das TIC

Pela leitura do quadro verificamos que o AG HE organiza-se de acordo com o regime de administração e gestão presente no DL nº 75/2008. Os seus órgãos de administração e gestão são o Conselho Geral, a Direcção Executiva, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O

órgão de gestão de topo é o Conselho Geral. Também constatamos que estão contempladas todas as estruturas de orientação educativa previstas no DL 75/2008, nomeadamente o DCEXP, apesar de ser formado unicamente pelos docentes da Educação Especial e do apoio educativo.

E) Breve síntese da avaliação externa

A avaliação externa realizada pela IGE baseia-se em 5 domínios que são avaliados qualitativamente. No *domínio liderança*, a avaliação traduziu-se em MUITO BOM. No domínio *resultados, prestação do serviço educativo e organização e gestão escolar* a avaliação traduziu-se em BOM. e no domínio de *capacidade de auto-regulação e melhoria do AG* foi SUFICIENTE. A avaliação revela ainda que, no domínio *prestação do serviço educativo*, não há uma prática regular de articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º CEB e entre os professores do 1º CEB e os professores das AEC; no domínio de *organização e gestão escolar*, os princípios constantes nos documentos orientadores não estão apropriados por toda a comunidade educativa; no domínio *liderança*, os órgãos de gestão e as estruturas de orientação educativa e supervisão trabalham activa e empenhadamente na consecução dos objectivos. Assim, “a organização das estruturas intermédias e a sua articulação sustentam-se no reconhecimento do trabalho, na promoção da qualidade dos serviços e de uma comunicação horizontal e vertical eficaz, permitindo uma visão global e mobilização de todos os intervenientes para os projectos e para os planos em desenvolvimento” (IGE, 2009,p 11).

2.1.2. Agrupamento vertical de escolas (AV HE)

A) Caracterização

O AG em causa é bastante recente, com existência legal desde 2004. Nesta altura era formado por uma escola sede de 2º e 3º CEB (pré-fabricada, de madeira e provisória durante cerca de 25 anos), uma escola EB1/JI e um JI. Em Setembro de 2010, foi inaugurado uma estrutura complexa com um edifício para a escola sede do 2ºCEB e 3º CEB (25 salas de aulas normais / 25 turmas) e um edifício com 1ºCEB e JI (com 3 salas de JI e 10 salas de 1ºCEB). Nesta unidade, existe um complexo desportivo com um pavilhão com 3 campos, uma sala de ginástica e um campo polidesportivo exterior), tem um refeitório comum (servem-se à volta de 500 refeições por dia). Além deste complexo, tem associado as seguintes escolas: Escola EB 1º C com JI (3 turmas de JI e 10 salas de 1ºCEB em regime duplo, ou seja, 20 turmas)

B) Descrição geográfica e social

O AG VE situa-se num concelho limítrofe do distrito de Lisboa Este AG fica num bairro com duas zonas habitacionais. Uma zona mais antiga com moradias unifamiliares (de origem clandestina), umas recuperadas e outras degradadas, e casas pré – fabricadas, onde actualmente residem famílias de diversas etnias, sobretudo ciganas, encontrando-se este bairro transformado em bairro de barracas. Na zona mais recente predominam os prédios altos, com construções novas e outras de cariz mais social ocupadas na sua maioria por famílias vindas de outras zonas do país, dos PALOP e de realojamentos devidos às cheias e à construção da CREL. Este bairro fica numa zona elevada e, há alguns anos, foi de grande utilidade à então vila, já que aí eram moídos os cereais produzidos na região. De uma forma sucinta podemos dizer que este AG fica numa zona suburbana considerada problemática em termos sociais e económicos.

C) Perfil da comunidade escolar

No quadro seguinte apresentamos o número de turmas/grupos de crianças que frequentam este agrupamento.

Quadro 5: Distribuição turmas/ grupos de crianças pelas escolas do AG VE

ESCOLAS	EB 1/JI		COMPLEXO EBI/JI e 2ºCEB/3º CEB				
	Ji	EB 1	Ji	2ºCEB	3ºCEB	EB 1	Ji
Nº TURMAS	3	20	3	14	11	5	2
TOTAL DE TURMAS	58						

Pela análise do quadro, concluímos que frequentaram em 2011, na educação pré-escolar, 216 crianças no 1ºCEB-421/2ºCEB-300/3ºCEB-242, num total de 1179 alunos, distribuídos por 58 turmas. Pela leitura dos documentos consultados, também podemos afirmar que cerca de 55,1% dos alunos beneficiaram de auxílios económicos, no âmbito da acção social escolar; a unidade organizacional, apresenta 11% de alunos estrangeiros e um elevado número de alunos oriundos dos PALOP. Muitos alunos provêm de um meio familiar, sócio económico e cultural desfavorecido. No 1ºCEB muitos alunos são de etnia cigana e uma parte significativa abandona o ensino básico e não inicia a frequência do 2ºCEB. Especialmente no 1ºCEB encontra-se um considerável índice de alunos com NEE de carácter permanente.

Dos 111 docentes, 56,8% pertencem ao quadro, ou seja, estão na carreira e 41,4% são contratados. A faixa etária mais representativa situa-se entre os 30 e os 40 anos.

Em relação ao pessoal não docente dos 48 trabalhadores, 28 estão há mais de 5 anos no AG e 40,8% situa-se na faixa etária entre os 40 e os 50 anos.

No que concerne aos pais e encarregados de educação, na sua maioria, a ocupação profissional está ligada ao sector terciário. Têm habilitação superior (7,4%); o 12º ano (21, 85), o 2º/3º CEB (35,5%) e o 1º CEB (21%). A direcção considera que existe uma manifesta falta de interesse pela vida escolar dos filhos/educandos reflectindo-se numa desresponsabilização das suas funções enquanto educadores no acompanhamento e apoio.

D) Organização dos órgãos de administração e gestão

A partir da análise do RI desta unidade organizacional, elaborámos o seguinte quadro que representa a estrutura e a composição de cada uma das estruturas de administração, gestão e coordenação educativa.

Quadro 6: Órgãos de administração e gestão do AG VE e respectiva composição

ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	DESIGNAÇÃO E Nº DE ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O ORGÃO	
CONSELHO GERAL	Directora ou quem a represente; DOCENTES (3 SEDE; 2 EB1/JI; 1 JI); PESSOAL NÃO DOCENTE: (1 ESCOLA SEDE; 1 EB1/JI); ASSOCIAÇÃO DE PAIS/REPRESENTANTES DOS E.E (ESCOLA SEDE 2; EB1/JI – 1; JI -1); MUNICIPIO: (3 EFECTIVOS (3 suplentes)); COMUNIDADE LOCAL 2 INSTITUIÇÕES COMPOSIÇÃO: (17 elementos)	
DIRECÇÃO EXECUTIVA	DIRECTORA; 1 SUBDIRECTOR; 2 ADJUNTAS	
CONSELHO ADMINISTRATIVO	DIRECTOR, que preside; SUBDIRECTOR ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito; CHEFE DOS SERVIÇOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, ou quem o substitua	
CONSELHO PEDAGÓGICO	Director, que por inerência às suas funções assume a presidência deste órgão. COORDENADOR do conselho de docentes do Pré-Escolar; COORDENADOR do conselho de docentes do 1.º ciclo; COORDENADOR DC línguas; COORDENADOR DC Ciências Sociais e Humanas; COORDENADOR DC Matemática e Ciências Experimentais; COORDENADOR DC Expressões ; COORDENADOR Directores de Turma; COORDENADOR Biblioteca Escolar/Centro de Recursos; COORDENADOR PTE; COORDENADOR Núcleo dos Apoios Educativos Especializados; COORDENADOR responsável pela Dinamização, Acompanhamento e Coordenação de Projectos de Desenvolvimento Educativo do 1º ciclo; COORDENADOR responsável pela Dinamização, Acompanhamento e Coordenação de Projectos de Desenvolvimento Educativo do 2º e 3º ciclo; Dois ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (um do JI/1º Ciclo e outro do 2º e 3º Ciclos) COMPOSIÇÃO: (15 elementos)	
	ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA:	
	Conselho de docentes de departamentos curriculares, no 2.º e 3.º CEB	DEPARTAMENTOS CURRICULARES: DC de Línguas DC de Matemática e Ciências Experimentais DC de Ciências Sociais e Humanas DC de Expressões
	Conselho de docentes na educação pré-escolar	DC de Educação pré-escolar
	Conselho geral de docentes do 1º CEB para articulação curricular	DC do 1º CEB
	Conselho de coordenação de ano do 1ºCEB para coordenação pedagógica	Conselho geral docentes 1º CEB (tem SUBDEP para coordenação 1º,2º,3º e 4º ano)
	Serviços do ensino especial/apoio educativo	
	Coordenação de projectos	
	Conselho de directores de turma	Conselhos de turma
	Serviços de acção social escolar	
	Conselhos de docentes responsáveis pelos grupos/ equipa do desporto escolar	

Pela análise do quadro, podemos verificar que as estruturas de gestão e administração também estão de acordo com a legislação em rigor. Importa salientar que este AG estabeleceu no seu RI que nos departamentos curriculares do 2º e 3º CEB com dois ou mais professores por disciplina, constituem-se **subdepartamentos (SUBDEP)**. No departamento curricular do 1º CEB os SUBDEP a constituir correspondem aos conselhos de coordenação de ano e é constituído por todos os docentes titulares de turma do mesmo ano de escolaridade. O coordenador do SUBDEP é um docente designado pelo Director, de entre os professores que leccionam nos Departamentos Curriculares. Os SUBDEP do DCEXP são os seguintes: SUBDEP EVT e ET; SUBDEP EV; SUBDEP EF; SUBDEP EM/ MÚSICA; SUBDEP EE.

E) Breve síntese da avaliação externa

Nos domínios *resultados, organização e gestão escolar e liderança*, a avaliação traduziu-se em BOM. Nos domínios *prestação do serviço educativo e capacidade de auto-regulação e melhoria do AG*, a avaliação foi SUFICIENTE. De acentuar, no domínio prestação do serviço educativo, a indicação que “a gestão vertical do currículo não é desenvolvida de forma sistemática e estruturada, comprometendo a sequencialidade das aprendizagens (...). O relatório acrescenta ainda que “o acompanhamento da prática lectiva é efectuado trimestralmente, embora a supervisão interna da prática lectiva se restrinja à avaliação do desempenho docente. A elaboração de matrizes e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns não é uma prática generalizada, o que retira alguma confiança na avaliação interna e nos resultados. Tendo em vista a prossecução das metas do Projecto Educativo, é realizado algum trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes e/ou equipas de docentes inter e intra-ciclos, mas que ainda não produziu a eficácia desejada. (...) Tendo em vista a prossecução das metas do Projecto Educativo (PE), é realizado, em tempos comuns, entre docentes e/ou equipas de docentes inter e intra-ciclos, algum trabalho colaborativo e reflexivo, mas que ainda não produziu a eficácia desejada.” (IGE, 2011, pp. 5-7).

2.1.3. Mega agrupamento (MEGA AG)

A) Caracterização

Esta unidade organizacional teve início no ano lectivo de 2007/2008 e terminou a sua instalação no final do ano lectivo 2008/2009, tendo resultado da associação de um agrupamento horizontal de escolas com uma Escola do Ensino Básico com 1º C retirada de um outro agrupamento vertical que já estava constituído e uma Escola Secundária com 3º CEB. Nesta junção não existia o 2º CEB, assim, foi criado e denominado um mega agrupamento, com implementação

do 2º CEB na escola sede. A direcção considera que o mais importante no caminho já percorrido é, sem dúvida, o sucesso da integração das diferentes escolas e dos seus actores na nova entidade organizacional. Actualmente o edifício sede está a sofrer a intervenção do parque escolar que tem vindo a ser implementado nas escolas secundárias. Na sua composição constam 5 escolas (a escola sede com nível de escolaridade do 5º ao 12º ano, 1 escola com 1º CEB e JI e 3 só com 1º CEB), ou seja, contempla os níveis de escolaridade, do pré-escolar ao 12º ano.

B) Descrição geográfica e social

Esta unidade organizacional também se situa num concelho limítrofe do distrito de Lisboa. Abrangendo uma freguesia na zona nordeste do concelho, serve localidades marcadas nos últimos anos por um forte crescimento urbanístico, de forte implantação de bairros de realojamentos e áreas urbanas de génese ilegal. A freguesia onde está centralizado tem um universo populacional de aproximadamente 41 000 habitantes, sendo constituída por uma população heterogénea em constante crescimento, oriunda de outras regiões do país, com destaque para o Alentejo. Na perspectiva socioeconómica, a freguesia tem uma população predominantemente trabalhadora com nítidas componentes “operárias”, ou seja, é aquela em que existe a maior percentagem e quantidade de activos no sector secundário.

C) Perfil da comunidade escolar

No Quadro 7 está caracterizado o número de turmas/grupos de crianças que frequentam o MEGA AG.

Quadro 7: Distribuição turmas/ grupos de crianças pelas escolas do MEGA AG

ESCOLAS	EB 1C/JI		EB 1C	EB 1C	EB 1C	ESCOLA SEDE		
	EB 1C	JI				2ºCEB	3ºCEB	SEC
Nº TURMAS	4	2	3	8	5	12	12	16
TOTAL DE TURMAS	62							

Pela leitura do quadro, podemos verificar que funcionam 62 turmas: na educação pré-escolar, 45 crianças, no 1ºCEB-460/2ºCEB-300/3ºCEB-282/358-Secundário (9 turmas de cursos científico humanísticos e 7 turmas de cursos profissionais) num total de 1468 alunos. Deste universo 40% tem benefícios da acção social escolar. A população escolar nos últimos 3 anos apresenta uma significativa diversidade cultural, predominando as culturas de origem de PALOP e do Brasil e 20% da população escolar do agrupamento é de origem cultural não portuguesa (muitos alunos já da 2ª e 3ª geração, com nacionalidade portuguesa). O corpo docente é relativamente estável e com significativa experiência profissional: 2 educadoras e 170 docentes (157 na carreira (82%) e 13

contratados), sendo a respectiva média de idades de 48,9 anos e a média de tempo de serviço de 22,6 anos.

O grupo do pessoal não docente engloba 28 assistentes operacionais, 11 administrativos e 1 psicóloga. A idade da maioria do corpo do pessoal não docente situa-se entre os 50 e 60 anos possuindo uma larga experiência em trabalho com alunos do 3º ciclo e secundário. A oferta do 2º C na escola sede veio introduzir uma nova realidade e colocar uma complexidade acrescida e um novo desafio ao trabalho deste grupo profissional. Os núcleos habitacionais das diferentes escolas não diferem muito uns dos outros e são maioritariamente constituídos por famílias de nível social médio-baixo, com baixas habilitações e com relativamente baixas expectativas escolares. Neste contexto o comportamento familiar num crescente número de famílias monoparentais, tem reflexos visíveis no acompanhamento escolar dos jovens.

D) Organização dos órgãos de administração e gestão

A partir da análise do RI desta unidade organizacional, elaborámos o seguinte quadro que representa a estrutura e a composição de cada uma das estruturas de administração, gestão e coordenação educativa.

Quadro 8: Órgãos de administração e gestão do MEGA AG e respectiva composição

ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	DESIGNAÇÃO E Nº DE ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O ÓRGÃO	
CONSELHO GERAL	DIRECTOR; DOCENTES: 6 do 2º/3º ciclos e secundário; 2 do Pré-escolar/1º CEB; PESSOAL NÃO DOCENTE: 2; ASSOCIAÇÃO DE PAIS/REPRESENTANTES DOS E.E: 4 (1 por ciclo de ensino do Agrupamento); MUNICIPIO: 3; COMUNIDADE LOCAL 3 INSTITUIÇÕES; REPRESENTANTE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO -1; COMPOSIÇÃO: (21 elementos)	
DIRECÇÃO EXECUTIVA	DIRECTOR; 1 SUBDIRECTOR; 3 ADJUNTOS	
CONSELHO ADMINISTRATIVO	DIRECTOR, que preside; SUBDIRECTOR ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito; CHEFE DOS SERVIÇOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, ou quem o substitua	
CONSELHO PEDAGÓGICO	Director, que por inerência às suas funções assume a presidência deste órgão; 5 Representantes dos Departamentos Curriculares; 4 Coordenadores de Ciclo (Pré-escolar/1º ciclo, 2º, 3º ciclo, secundário); 1 Coordenador dos Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação; 1 Coordenador do CRE/Biblioteca; 1 Representante dos encarregados de educação; 1 Representante dos alunos do Ensino Secundário; 1 Representante do pessoal não docente; COMPOSIÇÃO: (15 elementos)	
	ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA	
	Conselho de docentes de departamentos curriculares, no 2.º e 3.º CEB	DEPARTAMENTOS CURRICULARES: DC de Línguas DC Ciências Sociais e Humanas DC de Matemática e Ciências Experimentais DC de EXPRESSÕES
	Conselhos de Docentes (nas EB1CEB e JI)	DC EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR /1º CEB
	Agrupamentos de disciplinas (na ES/2º/3ºCEB)	
	Professor Titular de Turma (1ºCEB) / Educador de Infância	
	Conselho de Turma	
	Coordenação de Ano	
	Coordenação de Ciclo	

O Conselho Geral e o Conselho Pedagógico deste AG têm a representação dos alunos porque tem o nível do ensino secundário e tendo em conta o número de turmas de cursos profissionais (sete), também existe um representante destes cursos neste último órgão. Cada Departamento Curricular organiza-se internamente em **agrupamentos de disciplinas**. No caso do DCEXP os agrupamentos são os seguintes: Educação Física; Artes Visuais/Educação Tecnológica/Educação Musical; Electrotecnia e Educação Especial.

E) Breve síntese da avaliação externa

A avaliação externa realizada pela IGE apresentou os seguintes efeitos: domínio *liderança* (MUITO BOM); domínio dos *resultados*; domínio da *prestação do serviço educativo*; domínio de *organização e gestão escolar* (BOM); domínio de *capacidade de auto-regulação e melhoria do AG* (SUFICIENTE). No domínio da *prestação do serviço educativo* é de salientar que foi considerada a existência de articulação curricular e sequencialidade das aprendizagens entre a educação pré-escolar e o 1º CEB. Porém, tal não se verificou de forma tão sistemática entre os outros níveis de ensino e os outros ciclos. Os Coordenadores de Departamento acompanham os docentes ao nível do desenvolvimento, do currículo, do planeamento e da avaliação das diversas actividades pedagógicas em curso. Ainda não existe a prática de observar as actividades lectivas em sala de aula (IGE, 2010).

2.2. Caracterização dos sujeitos participantes

Dadas as condicionantes do estudo (pequena extensão e pouco tempo para a sua concretização) recorreu-se a uma *amostragem não-probabilística* que nos permitisse organizar mais facilmente os dados recolhidos de acordo com o que poderíamos esperar a partir das características dos sujeitos seleccionados (Flick, 2005, p.66) e do *tipo de conveniência*, ou seja, seleccionámos um grupo de sujeitos participantes pertencentes a um grupo já definido *a priori*, o Departamento Curricular das Expressões (DCEXP). Como nos diz, Sousa (2009), “a amostragem não probabilística do tipo conveniência, é uma opção porque envolve grupos de sujeitos já agrupados e que estão naturalmente seleccionados, neste caso, devido à inerência dos cargos que ocupam e aos grupos que pertencem” (p.70).

Tivemos presente os três níveis de gestão definidos por Castro (2010), inspirada nas perspectivas da gestão clássica (Fayol): como estruturas de topo, o director e o conselho geral; como estruturas intermédias, as estruturas de coordenação pedagógica que incluem os **DC**; e como estruturas de base, os conselhos de turma (p.145). Assim, a selecção dos sujeitos participantes nas

entrevistas obedeceu a uma lógica de representação dos diferentes intervenientes nos agrupamentos do estudo. Neste sentido, seleccionámos, para cada AG:

- O Director, com competências de planeamento, administração, gestão, supervisão e execução em todas as áreas (pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial), em princípio deve conhecer na íntegra a sua unidade organizacional;

- O Coordenador do DCEXP, com as suas funções específicas próprias da coordenação da sua estrutura, pelos seus conhecimentos e experiência sobre a mesma;

- Docentes desta estrutura intermédia com mais de 15 anos de serviço de forma a poderem ceder dados consistentes sobre as suas práticas profissionais, devido ao considerável número de anos na profissão;

- Docentes com menos de 15 anos de serviço, para representarem o “olhar” com menos experiência na profissão.

Em todos os agrupamentos foram os Coordenadores de Departamento que seleccionaram estes docentes.

Relativamente a todos os entrevistados, num total de 12 entrevistas, foram solicitados dados pessoais que constam no **Quadro 9**. Na coluna da esquerda, está representado o código atribuído a todos os entrevistados que será utilizado sempre que nos referirmos aos mesmos ao longo do estudo.

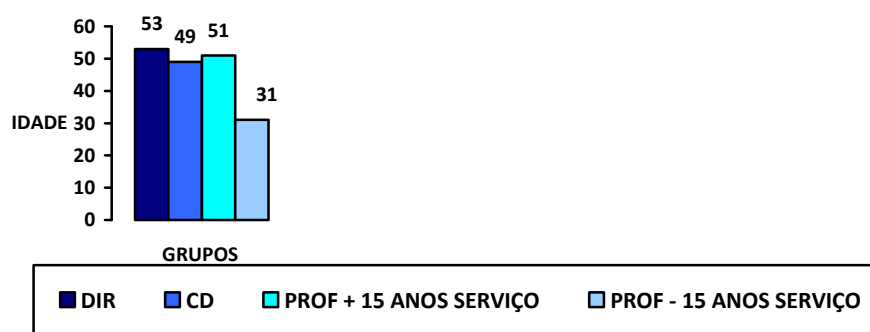
Quadro 9: Dados socioprofissionais dos sujeitos participantes

Entrevista	Género	Idade	Formação académica
D AG HE – E1	Masculino	52	Licenciatura em Português, História e Ciências Sociais (2º/3º CEB).
CD AG HE- E2	Feminino	45	Educação de Infância. Especialização em EE, no domínio cognitivo e motor.
P AG HE- E3	Feminino	40	Educadora de Infância. Especialização em EE em problemas da personalidade e emocionais
P AG HE- E4	Feminino	29	Professor 1º CEB. Pós-graduação em EE domínio cognitivo e motor.
D AG VE – E5	Feminino	55	Bacharelato Engenharia Civil
CD AG VE- E6	Masculino	52	Licenciatura em EF
P AG VE- E7	Masculino	57	Bacharelato em Engenharia Mecânica
P AG VE- E8	Feminino	31	Licenciatura e finalista de Mestrado profissionalizante em Artes Visuais
D MEGA AG – E9	Masculino	52	Curso do Magistério Primário; Licenciatura em Línguas; Especialização em Gestão e Administração Escolar; Mestrado pós-profissionalização em Administração Escolar
CD MEGA AG -E10	Feminino	50	Formação Feminina / Curso Complementar Artes dos Tecidos / Licenciatura em Desenvolvimento Pessoal e Social
P MEGA AG -E11	Feminino	56	Bacharelato em Educação Física
P MEGA AG -E12	Feminino	34	Licenciatura em Artes Plásticas e Pintura

Em relação à formação académica a licenciatura é dominante; 3 sujeitos têm habilitação superior à licenciatura (um mestrado pós-profissionalização, um mestrado profissionalizante, uma pós-graduação) e 2 com habilitação inferior à licenciatura (2 bacharelatos). De salientar que 1 director tem um mestrado em administração escolar e nenhum Coordenador tem formação especializada na área de administração educacional. Na análise do género também realça a maioria das mulheres (8) que está de acordo com os dados nacionais sobre a feminização do corpo docente no nosso sistema educativo.

A média de idades por grupos de entrevistados (Directores, Coordenadores de Departamento, Professores com mais de 15 anos de serviço e com menos de 15 anos) está presente no **Gráfico 1**

GRÁFICO 1: Média da idade dos grupos de entrevistados



Como o gráfico mostra, a faixa etária dos directores e dos docentes com mais de 15 anos de serviço encontra-se acima dos 50 anos, encontrando-se no intervalo entre os 50 e os 60 anos. A média de idades dos Coordenadores de Departamento é de 49 anos.

A média de idades dos professores com menos de 15 anos de serviço é de 31 anos (muito significativa em relação aos restantes grupos). O quadro seguinte permite verificar os dados profissionais dos 12 entrevistados.

Quadro 10: Dados profissionais dos sujeitos participantes

Entrevista	Cargo/Função	Situação profissional	Tempo de serviço na profissão	Anos de serviço na escola	Grupo disciplinar/Nível de ensino	Nível educativo que lecciona
D AG HE – E1	Director	Carreira	29	11	1º CEB (110)	Não lecciona turma
CD AG HE- E2	CDCEXP	Carreira	15	5	EE (910)	Pré-escolar /1ºCEB
P AG HE- E3	Docente da EE	Carreira	17	6	EE (910)	Pré-escolar /1ºCEB
P AG HE- E4	Docente da EE	Contratada	3	Meses	EE (910)	Pré-escolar /1ºCEB
D AG VE – E5	Director	Carreira	35	17	Mat e C N (230)	Não lecciona turma
CD AG VE-E6	CDCEXP	Carreira	31	2	EF (260)	2º /5º/ 8ºanosEB
P AG VE- E7	Docente	Carreira	38	26	EVT (240)	2º CEB
P AG VE- E8	DT	Contratada	5	Meses	ET (530)	3º CEB
D MEGA AG –E9	Director	Carreira	32	20	8º B – Fr/ LP (300)	Não lecciona turma
CD MEGA AG-E10	CDCEXP	Carreira	29	21	ET (530)	2º CEB
P MEGA AG -E11	DT	Carreira	35	16	EF (620)	Secundário
P MEGA AG -E12	Docente	Contratada	11	2	Artes visuais (600)	2º/3º CEB

Os sujeitos participantes contemplam todos os níveis de ensino e vários grupos disciplinares do DCEXP, favorecendo a possível captação de uma diversidade de perspectivas e de identidades profissionais.

Fazendo uma leitura sobre o tempo de ingresso na profissão docente, tempo de serviço na escola/agrupamento e situação profissional, constatamos que à excepção do grupo de docentes com menos de 15 anos de serviço (os 3 são contratados), todos os outros estão na carreira docente.

Em relação ao grupo de professores na carreira, quando cruzamos a idade com a antiguidade na profissão, verificamos que 7 professores apresentam mais de 20 anos de serviço, inclusive 5 no intervalo de 30 ou mais anos de antiguidade na profissão.

Os cargos de direcção contemplam docentes numa faixa etária acima dos 50 anos e com mais de 10 anos de serviço na escola/agrupamento. O director do AG vertical está na escola/agrupamento há 17 anos e o Director do MEGA Agrupamento há 2 décadas (nenhum Director lecciona). Os cargos de coordenação estão atribuídos a docentes com idades compreendidas entre os 45 e os 52 anos; a Coordenadora do Departamento do Mega Agrupamento tem uma vivência na escola/agrupamento de 21 anos. Estes dados revelam estabilidade dos docentes na carreira o que para o nosso estudo pode ser o presságio de um conhecimento satisfatório de cada contexto.

Apesar de o Mega agrupamento contemplar todos os níveis de ensino somente um entrevistado lecciona no ensino secundário.

3. Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados

Para podermos concretizar os objectivos da investigação recorreremos à entrevista semi-estruturada e à pesquisa documental (regulamento interno, projecto educativo, relatório de avaliação externa da IGE e diplomas legais produzidos pelo Ministério da Educação) como forma de recolher dados pertinentes e significativos que respondessem às interrogações orientadoras. Para tratarmos a informação recolhida, usámos a técnica de análise de conteúdo e de análise documental.

3.1. Entrevista semi-estruturada

De acordo com Tuckman (1994),

“(...) as entrevistas são um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir os seus interesses e percepções. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir assim um quadro representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, proporcionar-nos uma base para a sua interpretação” (p.517).

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade, pois pode ser mais ou menos directiva. Tendo presente Bardin (2009), consoante o grau de directividade as entrevistas podem ser classificadas em directivas, semi-directivas e não directivas. Segundo a autora, independentemente do tipo de entrevista, no entanto, está sempre presente a subjectividade do entrevistado, pois, “(...) tem o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente.” (p.89). As entrevistas semi-estruturadas não são muito extensas e deixam alguma liberdade de resposta ao entrevistado, apesar de seguirem um guião.

Tendo presente a nossa problemática e a realidade educativa (os horários muito densos dos professores e a multiplicidade de tarefas), optámos por entrevistas semi-estruturadas.

No nosso caso, os procedimentos adoptados foram os seguintes:

A) Elaboração de guiões das entrevistas, organizados segundo blocos temáticos, com os respectivos objectivos específicos e o formulário de questões. Construção de três guiões, tendo em conta o tipo de entrevistados (para directores, para coordenadores do DCEXP e para os docentes com mais/menos de 15 anos de experiência na profissão), num total de 12 entrevistas, a serem efectuadas nos contextos reais dos agrupamentos do estudo. Na estrutura das entrevistas tivemos em consideração como afirma Savoie-Zajc (2003) que as questões fossem curtas (o entrevistado, irá falar mais do que escutar o entrevistador), formuladas de modo a serem entendidas (serem claras e fáceis), neutras e deixar alguma abertura ao entrevistado

No quadro seguinte consta a parte inicial de todos os guiões (explicitação do tema do estudo, a legitimação da entrevista e os dados socioprofissionais solicitados) e a respectiva validação.

Quadro 11: Parte inicial das entrevistas e validação das mesmas

TEMA: “LÓGICAS DE ACÇÃO NA GESTÃO INTERMÉDIA DAS ESCOLAS: O CASO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR DAS EXPRESSÕES”
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA: Pedir autorização para gravar a entrevista. Explicitar a confidencialidade e o anonimato de todos os dados, informações e opiniões.
DADOS SOCIO- PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO: Solicitar dados pessoais: Idade; Género; Formação académica. Solicitar dados profissionais: Situação profissional; Anos de serviço; Anos de serviço na escola; Cargos exercidos; Grupo disciplinar; Nível educativo que lecciona.
VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que pensa desta entrevista? ▪ Considera que possa ter sido omisso algum item ou assunto? ▪ Pode indicar qual (ais) por favor? ▪ Agradecer o contributo para o resultado do estudo. Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado (a).

Em seguida apresentamos os blocos temáticos que foram iguais para cada conjunto de guiões:

- A - Condições estruturais do DCEXP;**
- B - Funções do DCEXP;**
- C - Organização do DCEXP;**
- D - Processos/práticas de trabalho no DCEXP;**
- E - Cultura organizacional do DCEXP.**

A estrutura dos blocos temáticos é idêntica para os 3 guiões, contudo, devido à especificidade dos cargos e à representatividade de cada entrevistado, alguns objectivos e consequentemente algumas questões diferem. Os guiões encontram-se no **Anexo V**.

B) Os contactos prévios com os entrevistados foram realizados de várias formas: apresentação pessoal por parte de directores, por telefone e por correio electrónico.

C) Na fase de concretização, procedemos a um breve enquadramento do tema da investigação e à criação de um clima agradável, tendo sido a nossa postura de integridade e de cortesia. Depois passámos à fase da legitimação da entrevista com a explicitação e garantia da confidencialidade e anonimato de todos os dados, informações e opiniões e com o pedido de autorização para gravar a mesma. Todas as entrevistas foram registadas em formato áudio e depois transcritas na íntegra, incluindo a paralinguística com o consentimento prévio e explícito dos sujeitos participantes.

Devemos salientar que com excepção da entrevista nº 12 que decorreu num átrio de um pavilhão de aulas com condições pouco adequadas¹³, as restantes entrevistas foram improvisadas em gabinetes multifuncionais mas com muita tranquilidade durante o tempo da respectiva realização. Foram solicitados os dados sócio-profissionais para podermos caracterizar todos os sujeitos participantes. No final de cada entrevista, procurámos recorrer a processos de validação da mesma. Nesta fase final, a maioria dos participantes referiu que a estrutura da entrevista tinha

¹³ Esta situação justificou-se porque a docente é contratada, tem um horário muito preenchido com turmas de cursos de educação e formação e percursos alternativos que exigem quase uma presença constante nas salas/ateliês de trabalho.

sido interessante, pouco morosa e pouco complexa (era o receio de muitos entrevistados) e alguns ainda salientaram que tinham sido colocadas questões pertinentes para posteriormente reflectirem. Todos os participantes demonstraram muita receptividade durante as entrevistas e a grande maioria surpreendeu-nos pela forma calorosa como expunham o afecto pela sua organização e pelo acto de ensinar. O plano das entrevistas, com o local, data de realização, espaço e respectiva identificação com códigos que permitem a protecção da identidade dos sujeitos participantes, assim como da instituição encontra-se no **Anexo VI**. Seleccionámos um protocolo de cada AG que se encontra nos seguintes anexos: **Anexo VII** (protocolo da entrevista do Professor do AG horizontal – E4); **Anexo VIII** (protocolo da entrevista do Coordenador do Departamento de Expressões do AG vertical – E6) e **Anexo IX** (protocolo da entrevista do director do mega AG – E9).

3.1.1. Análise de conteúdo

Os dados provenientes das entrevistas tiveram de ser registados, analisados e interpretados, para isso, recorreremos à **Análise de Conteúdo (AC)** que pode resumir-se da seguinte forma:

“(…) Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (...) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2009, pp.44 e 199).

Numa abordagem histórica, Esteves (2006), insere a análise de conteúdo num passado sólido, salientando a sua presença, na antiguidade, na arte de interpretar textos sagrados e na explicação de textos literários. Nos Estados Unidos e a partir dos anos 50, vinculou-se ao desenvolvimento da comunicação de massas, e implementou-se num contexto das ciências políticas (interesse dos governos em adivinhar as orientações estratégicas e políticas de outros países, através da análise de documentos acessíveis). Mais tarde expande-se para as áreas das Ciências Sociais e Humanas, Estudos Culturais e de Ciências da Comunicação e Jornalismo, incorporando novos instrumentos e técnicas (contribuição dos computadores e da estatística) e novas concepções epistemológicas.

A análise de conteúdo contempla geralmente as seguintes fases (Esteves, 2006; Bardin, 2009 e Santo, 2010):

- **Pré-análise**- através de uma primeira leitura sistematizam-se as ideias e inicia-se um plano de organização;

- **Exploração do material** – nesta fase realizam-se as operações de codificação e categorização. Na operação de codificação o texto das entrevistas transcritas é fragmentado em unidades de registo que transmitem as ideias fundamentais (uma frase, parte de uma frase ou um conjunto de frases) para a criação dos indicadores. Segundo Esteves, (2006) “(...) a unidade de registo é o elemento de maior significado que deve ser classificado/codificado e atribuído a uma dada categoria. O recorte das unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática (...)” (p.114).

O passo seguinte consiste em agrupar e categorizar os indicadores, resultando as subcategorias e as subcategorias. Os indicadores “ (...) correspondem a uma redução das unidades de registo ao seu sentido central, de modo a poder ser comparado e agrupado com o discurso dos restantes entrevistados, mantendo esse sentido tão fiel quanto possível à ideia original de cada um dos inquiridos” (Pinto, 2010, p.43).

Na operação de categorização, importa salientar que existem 3 modelos: *modelo aberto* (utiliza-se num processo indutivo onde as categorias não são fixas e vão tomando forma no decurso da análise); o *modelo fechado* (processo dedutivo, as categorias são definidas a partir do referente teórico) e o *modelo misto* (as categorias são definidas à priori mas podem ser modificadas, inseridas ou suprimidas em função da análise, caso sejam criados por acção do próprio).

Segundo Bardin (2009), a categorização deve obedecer a cinco princípios: *princípio da exaustividade* (todo o material recolhido, deve ser analisado e incluído nas categorias); *homogeneidade* (um conjunto categorial só pode corresponder a uma dimensão da análise); *exclusão mútua* (cada elemento só pode ser classificado numa determinada categoria); *pertinência* (uma categoria está adaptada aos temas das entrevistas e por sua vez aos objectivos do estudo); *objectividade e fidelidade* (um indicador só deve fazer parte de uma subcategoria e por sua vez, uma subcategoria também só deve pertencer a uma categoria); *produtividade* (um conjunto de categorias é produtivo para o estudo, quando “(...) fornece resultados férteis (...)” em relação aos temas dos guiões de entrevista que devem estar de acordo com os objectivos que conduzem a investigação) (pp. 147-148).

Para tratarmos os nossos dados e podermos fazer a sua análise, recorreremos à técnica de **AC**, seguindo o modelo aberto no processo de categorização, a qual, descrita de forma muito pragmática incluiu os seguintes passos:

a) Numa primeira fase, fizemos o recorte de cada entrevista em unidades de registo (uma *per si*) e transformámo-los em indicadores;

b) Numa segunda fase agruparam-se os indicadores em subcategorias (qualificadoras e inferenciais), as quais foram por sua vez agrupadas em categorias. Estas integraram-se nos temas que haviam sido criados para o guião da entrevista. O quadro de análise de conteúdo criado para a primeira entrevista foi progressivamente reformulado com a introdução de novos indicadores provenientes das restantes entrevistas (num processo de analogia/diferenciação), até se encontrar um quadro estável.

A apresentação dos dados consta num quadro geral com os temas, as categorias e as subcategorias.

3.1.2. Análise documental

A análise documental é um método de recolha de dados a partir de documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais. Esta recolha de dados pode ser realizada pelos dados estatísticos ou pelos dados textuais e não interfere com os sujeitos investigados (abordagem não interferente).

Os dados textuais podem ser provenientes de organismos públicos e privados ou de particulares. Afonso (2005) enquadra os designados documentos oficiais que em relação ao Ministério da Educação engloba toda a documentação existente nos arquivos da administração educacional e das respectivas escolas. O autor esclarece-nos desta forma,

“Estão também incluídas nesta categoria as publicações oficiais do Estado (Diários da República, relatórios do Conselho Nacional de Educação, boletins, brochuras e folhetos do Ministério da Educação, etc.), assim como das escolas e dos centros de formação) (projectos educativos, projectos curriculares, regulamentos internos, planos de actividades, folhetos ou cartazes informativos, circulares para os alunos ou formandos ou para os encarregados de educação, etc.)” (p. 89).

O grande objectivo da análise documental é “(...) a representação condensada da informação para consulta e armazenamento (...)”, de modo a facilitar o trabalho do investigador (Bardin, 2009, p. 48). Existem vários procedimentos para fazer o tratamento da informação documental (resumos ou indexação), ou seja, a partir de um documento primário, passar para um secundário.

Esta técnica foi usada na nossa investigação para analisarmos toda a lógica legislativa que tem orientado as escolas, desde a implementação do regime democrático, (decretos-lei, despachos, normas, etc.), nomeadamente para enquadrar a constituição de agrupamentos e a existência das actuais estruturas de gestão intermédia. Também examinámos para os três agrupamentos alguns dos seus instrumentos de autonomia (Projecto educativo e Regulamento Interno) e o respectivo relatório de avaliação externa da Inspeção Geral de Educação, para encontrarmos pontes de ligação entre os discursos dos entrevistados e aprofundarmos o contexto de cada estudo.

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados das entrevistas realizadas. Esta análise encontra-se organizada em 5 temas, em parte decorrentes dos blocos temáticos do guião das entrevistas, que apresentamos no quadro seguinte, com as respectivas categorias e subcategorias. Nos pontos seguintes, apresentaremos quadros mais discriminados por tema.

Quadro 12: Temas, categorias e subcategorias

Tema	Categorias	Subcategorias
1. Condições estruturais do DCEXP	Organização dos DEP's no AG	Número de departamentos
	Características dos espaços de trabalho	Espaço de reuniões
		Espaço para trabalho em pequenos grupos
		Dificuldades estruturais
2. Funções e características do CDCEXP	Critérios de selecção do CDCEXP	Competências profissionais
		Cumprimento de normas
	Competências do CDCEXP	Comunicação e negociação
		Coordenação
		Avaliação das situações
	Desempenho do cargo	Factores de valorização
		Constrangimentos
3. Organização do DCEXP	Criação do DCEXP	Critérios de formação
		Critérios organizacionais
	Funcionamento interno	Mancha horária para reuniões
		Características das reuniões
	Avaliação dos efeitos da criação do DCEXP	Aspectos positivos
		Aspectos a melhorar
4. Processos de trabalho do DCEXP	Orientação das reuniões	Seleção dos assuntos a tratar
		Tipo de assuntos abordados
		Tomada de decisões
	Colaboração entre professores	Análise de actividades curriculares
		Análise das actividades do departamento
	Processos de supervisão pedagógica	Formas de supervisão
		Inexistência de supervisão
5. Cultura organizacional do DCEXP	Valorização do DCEXP e dos seus profissionais	Reconhecimento do DCEXP no AG
		Reconhecimento do trabalho desenvolvido
	Promoção do espírito de equipa	Abertura a diferentes perspectivas
		Desenvolvimento de relações interpessoais
	Desafios emergentes	Decorrentes de novas orientações
		Decorrentes de problemas identificados

Como o quadro mostra, os entrevistados pronunciaram-se em relação a todos os temas. Sobre o tema “Condições estruturais do DCEXP”, surgiram 2 categorias. Para os restantes temas verificamos que existem 3 categorias para cada um. Estes dados, porém, devem ser vistos apenas como indicativos, uma vez que o próprio guião da entrevista pode ter influenciado os entrevistados para uma abordagem mais extensiva neste tópico.

Em seguida, abordaremos cada um dos temas, apresentando os resultados por categorias e subcategorias. A análise de conteúdo de todos os temas encontra-se no **Anexo X**. A frequência das

unidades de registo por indicador surge entre parêntesis e a frequência das unidades de registo por subcategoria aparece na coluna da direita. Estas frequências, porém, são meramente indicativas, uma vez que podem decorrer do próprio guião da entrevista.

1. Condições estruturais do Departamento de Expressões

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos ao 1º tema.

Quadro 13: Tema 1 - Condições estruturais do departamento

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência UR por Indicador			UR SC
			Directores	CDCEXP	Professores	
Organização dos DEP's no AG	Número de departamentos	3. Departamentos	D AG HE - E1 (1)	CD AG HE - E2 (1)	P AG HE - E3 (2) P AG HE - E4 (1)	5
		4 Departamentos	D MEGA AG E9 (1)	CD MEGA AG - E10 (3)	P MEGA AG - E11 (1) P MEGA AG - E12 (1)	6
		5. Departamentos	D AG VE - E5 (2)	CD AG VE - E6 (1)	P AG VE - E7 (1) P AG VE - E8 (1)	5
Características dos espaços de trabalho	Espaço de reuniões	Sem espaço próprio	D AG HE - E1 (2) D AG VE - E5 (3) D MEGA AG - E9 (2)	CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG - E10 (1)	P AG HE - E3 (2) P AG HE - E4 (2) P AG VE - E7 (3) P AG VE - E8 (1) P MEGA AG - E11 (2) P MEGA AG - E12 (2)	22
		Espaço adequado		CD AG VE - E6 (2)	P AG VE - E8 (1)	3
		Multi - funcionalidade do espaço	D AG HE - E1 (2) D AG VE - E5 (1) D MEGA AG - E9 (1)	CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG - E10 (3)	P AG HE - E4 (1) P AG VE - E8 (1) P MEGA AG - E11 (1) P MEGA AG - E12 (1)	13
	Espaço para trabalho em pequenos grupos	Adequação do espaço para pequenos grupos	D AG VE - E5 (2) D MEGA AG - E9 (1)	CD AG VE - E6 (3)	P AG VE - E7 (1) P AG VE - E8 (1)	8
		Espaço inadequado pequenos grupos		CD AG HE - E2 (2) CD MEGA AG - E10 (2)	P AG HE - E4 (2) P MEGA AG - E11 (1) P MEGA AG - E12 (1)	8
	Dificuldades estruturais	Existência de problemas	D MEGA AG - E9 (1)	CD AG VE - E6 (3) CD MEGA AG - E10 (7)	P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (3) P MEGA AG - E11 (1) P MEGA AG - E12 (4)	20
		Inexistência de problemas	D AG HE - E1 (1) D AG VE - E5 (2)	CD AG HE - E2 (1)	P AG VE - E7 (1) P AG VE - E8 (1)	7

Em relação à categoria “**organização dos DEP's no Agrupamento (AG)**”, percebemos pelas entrevistas que os 3 AG's constituíram os seus departamentos de acordo com a legislação em vigor. O AG horizontal também constituiu o DCEXP, apesar de ser formado apenas pelos professores da Educação Especial e pelos professores dos apoios educativos que apoiam os alunos

com dificuldades de aprendizagem que não se incluem no Decreto -Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro¹⁴. Mostramos estes resultados nos seguintes excertos das entrevistas do director e do coordenador de departamento do AG horizontal:

“Nós aqui genericamente temos 3 DEP’s, o 1º ciclo, o pré-escolar e o das expressões”. (D AG HE - E1)

“Existe o pré-escolar, o 1º ciclo e o Núcleo de Apoio Educativo (NAE), onde está o EE e o apoio educativo com assento no CP.” (CD AG HE – E2)

Como o quadro mostra, observamos que o mega AG constituiu 4 DEP’s. Esta organização deveu-se à integração do DEP do pré-escolar no DEP do 1º CEB, devido ao número reduzido de educadoras (2), como o director explica na entrevista:

“Só existem 2 salas do pré-escolar, então não existe como DEP, porque está integrado no 1º ciclo e depois temos os outros”. (D MEGA AG - E9)

De uma forma geral, todos os entrevistados conhecem a forma como estão organizados os DEP’s e a nova nomenclatura. De salientar que um professor com poucos anos de serviço na profissão e no AG, desconhecia o nome dos DEP’s, afirmando:

“Não sei os nomes, mas temos os DEP’s consoante a lei”. (P MEGA AG - E12)

Sobre a categoria **“características dos espaços de trabalho”**, surge a qualificação do tipo e adequação do **“Espaço de reuniões”**. Nesta subcategoria, os indicadores **“sem espaço próprio”** e **“multi – funcionalidade do espaço”** mostram um elevado número de unidades de registo. Os 12 entrevistados (num total de 22 UR) consideram não existir espaços próprios para o DEP reunir. Com a excepção do E3 e E7, todos os outros afirmam que os espaços onde reúnem são multifuncionais, como podemos perceber pelas entrevistas:

“Não há uma sala própria para reuniões, é numa sala de apoio, consoante o que houver disponível na altura. Há vezes é numa escola, às vezes é noutra, consoante a CD marca”. (P AG HE - E4)

“Pronto é um DEP bastante grande e precisamos de uma sala boa. Normalmente fazemos aqui nesta sala que é de EVT. Claro que as condições melhores, seria ter uma sala própria. Mas pronto, nós estamos habituados, apesar de termos uma escola nova (...)” (P AG VE - E7)

“Existem espaços que não são específicos para o DEP. Normalmente os DEP’s reúnem numa sala anexa à sala de professores que leva um número suficiente de pessoas”. (D MEGA AG -E9)

¹⁴ Este decreto-lei “define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. (Capítulo I, art.º 1.º, ponto 1).

“Por vezes há dificuldades, quando existem mais reuniões ao mesmo tempo. De facto somos trinta e não cabemos nesta sala que é no 1º piso e tem acesso para ele, mas não conseguimos estar aqui”. (CD MEGA AG - E10)

“Não. Não temos um espaço só para o grande DEP. Não há espaço próprio. É o que temos. É numa sala qualquer.” (P MEGA AG E11)

Para poderem trabalhar em “pequenos grupos”, no mega AG e no AG horizontal, as dificuldades mantêm-se, pois qualquer sala que exista é multifuncional e existe a necessidade de procurar uma sala em condições para trabalhar como asseguram os seguintes entrevistados:

“Temos pequeninas salas que podem ser de reuniões, de apoios, de terapias (...) a Biblioteca quando há hipótese também é sala de reuniões.” (D AG HE - E1)

“Podia haver uma sala. Esta sala aqui no meio é das terapias e nós às vezes queremos vir cá e está fechada para as terapias. Devia haver um espaço só para as terapias. (...) esta sala é de terapias é para tudo.” (P AG HE - E4)

O AG vertical, na verdade, tem espaços adequados para pequenos grupos poderem reunir e trabalhar. A directora do AG transmite essa opinião na entrevista:

“Em termos de espaços para as pessoas trabalharem e para se reunirem tem condições fundamentais. Têm a vantagem que estão todos a trabalhar entre as 08:30h e as 16:00h. Sim, sim há. Eu tenho gabinetes para tudo e para eles trabalharem. Os de EVT e ET a mesma coisa e a Música também têm uma salinha própria onde podem reunir. As salas estão extremamente bem equipadas com arrecadações, com tudo e mais alguma coisa (...)”. (D AG VE – E5)

Quanto às dificuldades estruturais, os entrevistados referem com alguma insistência (20 UR) a existência de problemas, todavia consideramos pertinente lembrar algumas questões neste âmbito nos 3 AG's:

- Em relação ao AG *horizontal*, todas as unidades organizacionais têm horários com regime duplo, provocando uma sobrelotação de alunos acabando por condicionar os espaços designados livres para a existência de reuniões de grandes ou pequenos grupos. De notar que há um professor deste agrupamento que identifica a existência de problemas, enquanto o director afirma não haver grandes dificuldades.

No caso do AG *vertical* o complexo escolar que integra um jardim-de-infância, salas para o 1º CEB e o edifício para o 2º/3º CEB, onde se situa a sede do AG foi inaugurado no ano escolar de 2010/2011;este complexo escolar tem inúmeros gabinetes e salas próprias para reuniões que no momento da realização do estudo ainda eram desconhecidos para alguns entrevistados. De salientar que quando fizemos a visita guiada com a Directora, foram expressos alguns sentimentos de insatisfação pelo tamanho exagerado dos corredores que causam problemas com a propagação do som. Dois entrevistados do AG VE expressam a sua opinião sobre problemas específicos de algumas disciplinas, nomeadamente, recursos materiais e características de cariz arquitectónico (a

indignação dos entrevistados prende-se com a recente construção do edifício), como nos mostram as opiniões transcritas.

“Esta escola sendo nova, penso que o subgrupo mais descurado foi o de Música, não têm uma sala e um quadro próprios. Esta escola também em termos acústicos tem problemas, não sei de quem é a culpa. A escola abriu em Setembro, mas na sala de ginástica não temos um único aparelho, e é uma sala fantástica e tabelas de Basquetebol também não temos no pavilhão são estas coisas que faz com que o DEP não funcione na íntegra (...)”.(CD AG VE - E6)

“(...) recebemos umas mesinhas tão bonitas e uns banquinhos, não sei quê, mas o mobiliário próprio para a disciplina que nós gostamos de ter sempre uma bancada, um torno, essas coisas todas, não recebemos nada, não temos nada. Por vezes queremos fazer qualquer trabalho mais manual e é difícil, e é difícil, porque não temos. Não sei se vem ou se não vem. O que temos é tudo da escola antiga, por montar, porque não temos sítio para montar e isso é muito mau para a disciplina.” (P AG VE - E7)

Lima (2002), recorda-nos que vários estudos realizados em escolas secundárias (Becher (1989); Goodson (1993); Little (1993), concluíram que grupos/departamentos disciplinares, formados por disciplinas consideradas académicas, com maior *status* dentro da organização escolar, tinham mais privilégios do que outros, afirmando que “nas escolas, os privilégios ligados a certas áreas disciplinares resultam, normalmente em atribuições mais generosas de recursos curriculares, logísticos e, mesmo, financeiros” (p. 28). Nos resultados apresentados, salientamos o facto de todos os departamentos do AG vertical terem uma sala específica para reunir, à excepção do DCEXP (excerto da entrevista D AG VE E5). Os excertos das entrevistas que se seguem ilustram as constatações anteriores:

“Eu aqui nesta escola tive hipótese de ter várias salas e dois auditórios, salas essas que foram ocupadas para os diferentes DEP’s. É evidente que para as expressões eu não tive sala. Se for necessário eles têm um auditório onde podem reunir, mas habitualmente eles reúnem numa das salas deles. (...) portanto todas as salas estão ocupadas e a última que falhou...foi a das expressões que foi eliminada”. (D AG VE - E5)

“Esta escola sendo nova, penso que o subgrupo mais descurado foi o de Música, não têm uma sala e um quadro próprios. Esta escola também em termos acústicos tem problemas, não sei de quem é a culpa. A escola abriu em Setembro, mas na sala de ginástica não temos um único aparelho, e é uma sala fantástica e tabelas de Basquetebol também não temos no pavilhão são estas coisas que faz com que o DEP não funcione na íntegra (...)” (CD AG VE - E6)

O mega AG no ano escolar em que decorreu o estudo estava a sofrer as alterações do parque escolar e recebeu alunos do 2º CEB, quando se constituiu como AG. O corpo docente está ansioso pela conclusão das obras na esperança de passarem a existir melhores condições de trabalho nas salas de aula e espaços que deixem de ser multifuncionais, como transparece na opinião de uma professora com 35 anos de serviço na carreira:

“A escola está em obras e dizem que depois cada DEP vai ficar com uma sala para reuniões” (P MEGA AG E11)

De salientar que, ao contrário dos restantes agrupamentos, em que os directores não identificam problemas estruturais, o director do mega AG aponta problemas a este nível. De facto,

os inquiridos do mega AG (director, coordenador, professores) são aqueles que mais se pronunciam sobre as dificuldades estruturais.

Numa perspectiva analítica global, podemos afirmar que todos os AG's têm dificuldades estruturais que condicionam o funcionamento das reuniões dos respectivos DCEXP. As salas não são adequadas para reuniões desta natureza (elevado número de pessoas¹⁵) e obrigam a um constante ajustamento no mobiliário e confirmação da existência de disponibilidade.

O DCEXP do AG vertical iniciou o ano lectivo num espaço escolar completamente novo, portanto é o único que tem espaços adequados para reuniões de pequenos grupos. Porém não foram tidos em conta (opinião de todos os inquiridos deste AG) detalhes arquitectónicos que são considerados importantes para as disciplinas do DCEXP. Nos restantes AG's, a maioria dos entrevistados defende a necessidade de espaços que não sejam multifuncionais (sala de professores nos intervalos, biblioteca, apoios educativos, terapias, trabalho de direcção de turma, reuniões formais, receber pais e encarregados de educação, etc.).

O mega AG está a ser intervencionado na escola sede com obras de grande dimensão, da responsabilidade do ME e com optimismo os entrevistados garantem que os recursos estruturais irão melhorar.

Sintetizando por grupo de inquiridos (directores, coordenadores de departamento de expressões e professores), o quadro mostra que todos os grupos conhecem a forma como estão estruturados os departamentos curriculares no seu AG e todos os grupos, também coincidem nos indicadores que identificam as condições estruturais que influenciam o funcionamento do DEP (salas multifuncionais "inventadas" para se trabalhar em grande/pequeno grupo ou interpares) reflectindo-se na existência de problemas.

2. Funções e características do Coordenador de Departamento de Expressões

Passamos a apresentar os resultados relativos ao 2º tema e que constam no quadro que se segue.

¹⁵ O DCEXP do AG horizontal tem 17 professores, o DCEXP do AG vertical tem 22 e o DCEXP do mega AG contempla 30.

Quadro 14: Tema 2 - Funções e características do Coordenador de Departamento

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência UR por Indicador			UR SC
			Directores	CDCEXP	Professores	
Critérios de selecção do CDCEXP	Competências profissionais	Conhecimento científico e pedagógico	D AG HE - E1 (2) D AG VE - E5 (1) D MEGA AG - E9 (2)			5
		Capacidade de liderança	D AG HE - E1 (1) D AG VE - E5 (1)			2
		Inserção na cultura do AG	D AG HE - E1 (1) D MEGA AG - E9 (1)			2
	Cumprimento de normas	Designação por ter sido professor titular	D AG VE - E5 (1) D MEGA AG - E9 (1)	CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG - E10 (3)	P AG VE - E7 (2)	8
		Designação pelo Director	D AG HE - E1 (2) D AG VE - E5 (1) D MEGA AG - E9 (1)	CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG - E10 (1)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (1) P MEGA AG - E11 (1)	10
Competências do CDCEXP	Comunicação e negociação	Aptidão para comunicar	D MEGA AG - E9 (1)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG - E10 (1)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (1) P AG VE - E8 (1) P MEGA AG - E11 (1) P MEGA AG - E12 (3)	11
		Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos		CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (1)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (2) P AG VE - E8 (1) P MEGA AG - E12 (1)	7
		Colaboração com os pares		CD AG HE - E2 (2) CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG - E10 (1)	P AG HE - E3 (2) P AG HE - E4 (2) P MEGA AG - E12 (2)	10
	Coordenação	Orientação e dinamização das actividades	D AG VE - E5 (1)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG - E10 (3)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E8 (1) P MEGA AG - E12 (1)	9
		Liderança do DEP	D AG HE - E1 (1) D AG VE - E5 (3) D MEGA AG - E9 (2)	CD AG VE - E6 (1)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (3) P MEGA AG - E12 (2)	13
		Articulação com todas as estruturas	D MEGA AG - E9 (2)	CD AG HE - E2 (2) CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG - E10 (2)	P AG VE - E8 (1)	8
		Gestão dos recursos humanos	D AG HE - E1 (1) D AG VE - E5 (1)	CD AG HE - E2 (2) CD MEGA AG - E10 (1)	P MEGA AG - E11 (2)	7
	Avaliação das situações	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	D MEGA AG - E9 (2)	CD AG HE - E2 (2)		4
		Capacidade de analisar e avaliar	D AG HE - E1 (1) D AG VE - E5 (2)	CD AG HE - E2 (2) CD MEGA AG - E10 (1)		6
	Desempenho do cargo	Factores de valorização	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais		CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (3) CD MEGA AG - E10 (2)	
Desafio pessoal e profissional				CD AG HE - E2 (3) CD AG VE - E6 (4) CD MEGA AG - E10 (7)		14
Constrangimentos		Avaliação do desempenho docente	D AG VE - E5 (2)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG - E10 (1)	P AG HE - E3 (1) P AG VE - E8 (1)	6
		Aumento de burocracia	D AG VE - E5 (1)	CD AG VE - E6 (4) CD MEGA AG - E10 (7)	P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (3) P AG VE - E8 (1) P MEGA AG - E12 (2)	19

Na categoria “*critérios de selecção do Coordenador do DCEXP*”, deparamo-nos com as “*competências profissionais*” que expressam o perfil que um CD deve ter para ser designado pelos directores do estudo. Estas competências são expressas pelos entrevistados como sendo o conhecimento científico e pedagógico, a capacidade de liderança e a inserção na cultura do AG.

Todavia, todos os directores foram unânimes em considerar como critério mais importante os conhecimentos científicos e pedagógicos, afirmando:

“É uma pessoa excepcional nesse sentido que foi aprendendo a cultura da própria escola e daquilo que se pretendia (...)”. (D AG HE - E1)

“(...) ter um conhecimento próprio das diferentes disciplinas, dos conteúdos das diferentes disciplinas, para poder orientar ou não, independentemente dos delegados dos diferentes grupos (...)” (D AG VE - E5)

“Escolhi-os porque são pessoas com muita experiência (...) As qualidades da pessoa do ponto de vista do trabalho com os alunos, portanto, não basta muitas vezes ter só uma perspectiva teórica, mas também é importante que a pessoa tenha provas dadas de ter um trabalho de qualidade, trabalho pedagógico, trabalho com as suas turmas e com os seus alunos Digamos que houve alguns critérios que eu assumi à partida que queria que encaixassem no CD. Uma certa ligação à escola, um certo vestir da camisola em relação à escola (...)”. (D MEGA AG - E9)

Os Coordenadores do DCEXP assumiram funções porque foram designados pelos directores segundo a legislação em vigor (Dec-Lei nº 75/2008). Pelas entrevistas, podemos mostrar como chegaram os CD's ao cargo:

“Chegou por nomeação minha, quando começamos a olhar para os recursos humanos que tínhamos nessa área. Mas com o 75, e com o poder que nos foi dado a nós Directores e sem esquecermos o consenso e aqui temos uma magistratura de influência que é uma expressão que os políticos gostam muito de usar, que é dizer assim: obviamente que eu não nomeio ninguém, só porque me apeteceu naquele dia ou pelos lindos olhos (...)” (D AG HE - E1)

“Foi por nomeação, o Director nomeou a colega”. (P AG HE E3)

“Dentro de estes elementos todos, tinha que escolher, o professor com mais anos de serviço, na altura titular, supostamente e portanto teria que ser ele o CD. Eu tive que nomear (...) era o professor mais velho em termos de idade que tinha mais tempo de serviço e já tinha mais redução e eu achei que seria a pessoa indicada para... Se foi ou não, isso é outra história (...)”. (D AG VE - E5)

“(...) sendo professor titular, terminologia um bocado aberrante e que já acabou, e como o colega que era CDCEXP se ia reformar, fui escolhido, porque também era o mais velho”. (CD AG VE E6)

Quando pedimos a opinião dos entrevistados sobre a representação das funções do CD, emergiu um conjunto de competências, tais como a coordenação (37 UR) e a comunicação e negociação (28 UR) que sobressaem em relação à capacidade de avaliar as situações (10 UR).

Os excertos seguintes ilustram estes resultados:

“Essencialmente, deve ser um bom gestor de recursos humanos (...)”. (D AG HE - E1)

“(...) bem isenta e líder, quero dizer, ser...não é bem o norte, mas ser o pilar (...) o mais fiel na transmissão das informações (...).A mais importante acho que é ser colaborante (...) Deve estar disponível para ajudar e para colaborar (...)”. (P AG HE E3)

“(...) saiba gerir conflitos que também é uma coisa muito importante (...) Eu acho que tem que ser uma pessoa com responsabilidade, saiba chamar a atenção quando é preciso (...)”. (P AG HE E4)

“(...) ter um conhecimento próprio das diferentes disciplinas, dos conteúdos das diferentes disciplinas, para poder orientar ou não, independentemente dos delegados dos diferentes grupos (...)O CD tem que ter uma visão e uma percepção do que é o DEP em si, muito grande (...) deveria ter uma visão ampla do que é os diferentes grupos que constituem o seu DEP e saber que tem pessoas de uma determinada dimensão em

termos de base e a formação contínua que têm Deverá ser um líder e ter muito bem estruturado na sua cabeça e saber exactamente este DEP é organizado desta maneira, tem que fazer isto, tem que fazer aquilo, o de Música tem esta situação, os de ET são estes assim, os nossos de EF(...) portanto ele deve ser um líder”.(D AG VE - E5)

“As directrizes vêm do CP e têm de ir ao DEP, depois fazem-se as reuniões de sub departamentos e aí chega a todos os professores. Normalmente são debatidas as problemáticas que envolvem a escola e no caso concreto de cada subdepartamento, quando são tratados assuntos do próprio DEP, depois são tratados nos sub departamentos”. (CD AG VE E6)

“(…) às vezes em CP, quando se fala que somos muitos e que há alguma dificuldade... às vezes custa-me um bocado estar a dizer, mas de fato, quem está nas línguas e tem só dois coordenadores, com quem reunir, por exemplo, não é a mesma coisa que ter que reunir com um monte de pessoas, não é?”(CD MEGA AG E10)

A nossa investigação quis ir mais longe e pretendeu questionar e interpretar o significado dado ao desempenho dos CD's nos vários contextos do estudo, seja nos constrangimentos, seja pelos factores que os possam valorizar. Assim, os 3 CD's são unânimes em aceitar o cargo como um desafio pessoal e profissional (14 UR) com aspectos positivos (experienciar vivências com colegas de outros grupos disciplinares donde podem resultar novas aprendizagens), como os próprios declaram:

“Ouvimos muitas experiências e aprendemos com muitas situações. Há uma maior ligação dos professores, no DEP conhecemo-nos melhor, estamos mais tempos juntos e isso é bom. Ora os aspectos positivos é que nós ouvimos sobre as mais variadas experiências e vivências dos mais diversos”. (CD AG VE E6)

“(…) agora eu nunca gostei de ter cargos de chefia, se calhar não é normal ouvir isto, mas gosto de colaborar com tudo, mas cargos de chefia(...). É preciso ter um determinado perfil que eu não tenho, por exemplo, em 5 papéis eu não sei onde estão 4, não faço ideia Sou assim mesmo por natureza, não há volta a dar. Na educação cada pessoa é um mundo e cada pessoa tem a sua maneira de se e estar, a sua sensibilidade e lidar com várias sensibilidades não é o meu forte, não é uma situação que me deixa muito confortável. Tenho pedido para ser outra pessoa a fazê-lo há aqui pessoas que gostam provavelmente mais de cargos de chefia”. (CD AG VE E6)

“(…) é a ligação que nós podemos ter uns com os outros, essa parte é a mais importante, para mim (...) Ora os aspectos positivos são que nós ouvimos sobre as mais variadas experiências e vivências (...)”(CD MEGA AG E10)

“Eu às vezes penso assim:”há alguém, mais capaz do que eu?”. Nós também nos questionamos. (...) de fato são cargos solitários, porque por muito que se tenha por perto, mesmo pessoas que estão muito ligadas, acabamos por estar muito solitários. Tenho altos e baixos. (...) tem aspectos que eu considero que serão positivos, também (ênfase). Tem coisas que me parecem vantajosas. Há uma ligação das pessoas (...) uma série de coisas que nos põem ali em conjunto, mas que nos dão a possibilidade de confrontar, de falar, de expor, de ouvir, de se fazer ouvir, o ponto de vista deste ou do outro, o conseguir-se trabalhar em conjunto, é um aspecto que eu acho, que com certeza, se calhar a médio prazo, poderemos ter qualquer coisa de melhor, não é. Quando há bocadinho falei à Ana na comunicação e nesta ligação que tem de a ver com os outros CD's (dos agrupamentos do DEP das expressões, anotação da entrevistadora) e neste passar e ligar é desejável...hum...o momento às vezes é que não se consegue. Isto são vários cenários, os professores, os coordenadores, o trabalho de pares, temo trabalho no CP, a nossa integração no AG, tudo isto são coisas em simultâneo, há que ter a noção de um todo, de um plano (...) é uma multiplicidade de situações e dentro da nossa cabeça, tenho momentos sim e momentos não, porque acho que estou a conseguir e outras vezes não. Eu acho que deve ser com toda a gente.” (CD MEGA AG E10)

Como factor constrangedor desta função no período em que decorreu o estudo, vários entrevistados manifestaram-se apreensivos com o sistema de avaliação e com o aumento da burocracia, traduzida tanto no aumento de reuniões, como no aumento de papéis exigidos. Neste

indicador, as opiniões são bastante transversais quer se analise por funções dos entrevistados, quer por tipo de AG's, como podemos perceber pelos excertos das entrevistas:

“O que mais me aborrece é a questão da avaliação dos colegas, para mim é um suplício, não gosto, detesto.”
(CD AG HE – E2)

“(…) agora expliquem-me, como é que o professor de EF, do pula, pula, flecte, flecte, insiste, insiste, como eu costumo dizer, como é que vai avaliar um professor de música? Como é que vai assistir a uma aula de Música e o vai avaliar? porque eu nem de ouvido, ouvido duro, duro e supostamente o professor de EF é uma pessoa mexida e que ouve música e que está...eu não sei...mas não tem conhecimentos para fazer uma avaliação correcta e concreta. Sei lá se cientificamente está a cometer algum erro ou não e de certeza que o CD daqui também é a mesma coisa. O CD que é de EF, sabe lá se o de EVT está a cortar aquilo bem, depois o tipo de linguagem de cada um deles é completamente diferente”. (D AG VE - E5)

“Depois em Setembro, anda ali a [REDACTED] a pedir para fazer as reformulações todas e mais algumas, percebes? Ele tem que ser feito no final do ano, mas é numa altura que as pessoas têm exame do 9º ano, têm provas de aferição para ver, têm as avaliações todas, têm os relatórios todos para apresentar, querem ir de férias e têm que fazer um PAA e têm que conversar para que seja um plano interdisciplinar com todos os professores dos diferentes DEP's e aí é muito difícil (ênfase nesta palavra) eles juntarem-se e fazerem este trabalho antes da entrega do PAA”. (D AG VE - E5)

“(…) mais papéis, mais burocracia, portanto esse tipo de situações nas escolas..., já disse pela enésima vez, mas não há volta a dar. É preciso documentar tudo e ao documentar tudo, acaba por não se ler nada, porque não é possível a ninguém ir ler aqueles papéis todos, a ler todas as conclusões de todos os DEP's. Eu acho que este tipo de DEP's, criam é mais reuniões (...).No D.L.75 as funções são imensas mas não nos dão condições para as por em prática, desde as inúmeras reuniões, isso é impossível, senão não dávamos aulas ”. (CD AG VE E6)

“Papéis com fatura eu fui do tempo em que lutámos muito para não haver tantos papéis. Eu já nem sei para onde me virar com tanta papelada. Isto já mudou tanto e tanta vez, tanta vez, tanta vez.(…) quem dá aulas como eu dou, às vezes passo um bocadinho ao lado desta legislação. Às vezes passa-me um bocadinho ao lado estas coisas já estou um bocadinho cansado. Eu já podia ter ido para a reforma, mas vou-me aguentando” (P AG VE- E7)

Para concluir este tema, importa lembrar que todos os CD's foram nomeados pelos Directores, durante o período em que estava vigente a divisão da carreira de professor em professor titular e professor. Os CDCEXP dos 3 AG's eram professores titulares e essa foi condição *sine qua non*, para terem sido nomeados para o cargo. Na verdade, esta condição assegurava que os coordenadores seriam docentes com considerável antiguidade na carreira.

Em relação às competências indicadas para exercer o cargo de CD, surgiu nos 3 AG's uma teia de funções que define o seguinte perfil: líder, bom comunicador, colaborativo, orientador e dinamizador actividades, capaz de articular com todas as estruturas do AG, gestor de conflitos procurando consensos, gestor de recursos humanos, capaz de analisar e avaliar as situações e conhecer a realidade contextual do AG e a sua dinâmica.

Por funções dos entrevistados e como o quadro mostra, em relação às competências do CD, os directores dão importância à capacidade que os CD's devem ter para avaliar as situações e também em relação ao conhecimento da realidade do AG e da envolvência na sua dinâmica, sendo que

todos os directores se pronunciam sobre estes aspectos. Nesta subcategoria “avaliação das situações” importa salientar que não existe nenhuma concepção do grupo de professores. Esta representação que os directores têm dos CD’s vai ao encontro dos conceitos de lideranças intermédias e da importância que as estruturas de gestão e coordenação intermédias deverão ter numa organização educativa.

Em contrapartida o grupo de professores dos 3 AG’s valoriza muito mais a comunicação, a colaboração com os pares (opinião também transmitida pelos CD’s dos 3 AG’s) e a capacidade de gerir conflitos e procurar consensos (estas competências não foram expressas por nenhum director) que são as representações mais direccionadas ao trabalho que o CD faz com os seus pares intra departamento. As opiniões dos 2 grupos de inquiridos citados encontram-se na orientação das actividades, na liderança do DEP e na articulação com todas as estruturas e com os pares.

Os CD’s reconhecem que lhes é solicitado formal ou informalmente um conjunto extenso de tarefas (as opiniões deste grupo percorrem todos os indicadores da categoria competências do CD) que se torna difícil de cumprir devido a não deixarem a sua função de professores e ainda ao aumento exagerado de burocracia e de reuniões, uma vez que são solicitados para fazerem a ligação com todas as estruturas da organização a que pertencem.

Com o seguinte excerto da entrevista da coordenadora do mega AG desenha-se um complexo eixo de funções ao redor do qual se sustenta a função global de um CD mediante as orientações normativas em vigor que regulamentam as suas competências. Com efeito, torna-se evidente a complexidade do cargo de CD, que alia à função docente (componente lectiva) a responsabilidade por um DEP com muitos docentes e com várias “linguagens e sensibilidades profissionais”. A coordenadora refere o seguinte:

“(…) nem sempre as coisas vão tão certas por aí, porque nos obrigam a ser muito mais...ultimamente, tudo o que vem é tudo muito mais dirigido, dão-nos pouco espaço (...) Ou ter que arranjar tempos e espaços e horário e tempo coincidente, para...há sempre muita coisa que as pessoas têm para fazer e eu própria também tenho as minhas dificuldades. Não é fácil. Por isso é que eu há bocadinho disse à Ana que o que acontece é tudo muito intenso e há semanas que temos muita informação. Eu gosto bastante de trabalhar com os miúdos em aula e às vezes há uma panóplia de coisas a pairar na nossa cabeça. Coisas que têm que acontecer. São várias coisas no terreno que nos estão a solicitar. É muita coisa, eu acho, é quase desumano. Somos seres humanos como os outros, temos família, temos vida e a pessoa sente”. (CD MEGA AG E10)

3. Organização do Departamento de Expressões

O próximo tema a ser analisado visa a organização do DCEXP e os resultados estão sintetizados no quadro seguinte:

Quadro 15: Tema 3 - Organização do departamento

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência UR por Indicador			UR SC	
			Directores	CDCEXP	Professores		
Criação do DCEXP	Critérios de formação	Cumprimento do enquadramento legal	D AG HE -E1 (2) D AG VE -E5 (2) D MEGA AG- E9 (1)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG-E10 (2)	P AG HE - E3 (1) P AG VE- E8 (1) P MEGA AG- E12 (1)	11	
		Estruturação dos grupos disciplinares	D AG HE -E1 (2) D AG VE -E5 (2) D MEGA AG- E9 (4)	CD MEGA AG-E10 (2)	P AG HE - E4 (3) P AG VE- E8 (2)	15	
	Critérios organizacionais	Abertura a outras realidades (outros AG's)	D MEGA AG- E9 (5)	CD AG HE - E2 (3)	P AG HE - E3 (4)	12	
		Transversalidade da EE	D AG HE -E1 (1) D MEGA AG- E9 (3)		P AG HE - E4 (2) P AG VE- E8 (1)	7	
Funcionamento interno	Mancha horária para reuniões	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	D AG HE -E1 (4) D AG VE -E5 (1)	CD AG HE - E2 (2) CD AG VE - E6 (1) CDMEGAAG-E10 (3)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (2) P AG VE- E8 (1) P MEGA AG- E11 (3) P MEGA AG- E12 (1)	20	
		Existência de mancha horária subdepartamentos/pequenos grupos	D MEGA AG- E9 (2)	CD MEGA AG-E10 (4)	P MEGA AG- E11 (1) P MEGA AG- E12 (1)	8	
		Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	D AG VE -E5 (1)	CD AG HE - E2 (2)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (3) P AG VE- E8 (1)	9	
	Características das reuniões	Reuniões após o horário escolar	D AG HE -E1 (1)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG-E10 (2)	P AG HE - E3 (2) P AG HE - E4 (1)	7	
		Reunião mensal		CD AG HE - E2 (2)	P AG HE - E3 (1)	3	
		Reunião uma vez por trimestre	D MEGA AG- E9 (1)	CD MEGA AG-E10 (1)	P MEGA AG- E11 (1)	3	
		Reunião duas vezes por trimestre	D AG VE -E5 (1)	CD AG VE - E6 (1)	P AG VE - E7 (1) P AG VE- E8 (1)	4	
		Reuniões com carácter formal e informal		CD AG HE - E2 (2)CD MEGA AG-E10 (2)	P AG HE - E3 (4) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (1) P AG VE- E8 (1) P MEGA AG- E12 (2)	13	
		Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	D AG VE -E5 (1) D MEGA AG- E9 (1)	CD AG HE - E2 (2) CD AG VE - E6 (2) CD MEGA AG-E10 (1)	P AG VE - E7 (1) P AG VE- E8 (1) P MEGA AG- E11 (1)	10	
		Tempo suficiente para reunir		CD AG HE - E2 (1)	P AG VE- E8 (1)	2	
	Responsabilidade na marcação das reuniões	D AG HE -E1 (1) D AG VE -E5 (1)	CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG-E10 (1)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (1) P MEGA AG- E11 (1) P MEGA AG- E12 (1)	9		
	Avaliação dos efeitos da criação do DCEXP	Aspectos positivos	Partilha de experiências	D MEGA AG- E9 (2)	CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG-E10 (1)	P AG VE - E7 (1)	5
			Interdisciplinaridade	D MEGA AG- E9 (1)	CD AG VE - E6 (2) CD MEGA AG-E10 (4)	P AG HE - E3 (1) P AG VE- E8 (4)	12
Importância das estruturas intermédias			D AG VE -E5 (2) D MEGA AG- E9 (8)	CD MEGA AG-E10 (5)	P AG VE- E8 (1)	16	
Aspectos a melhorar		Articulação dos grupos disciplinares	D AG VE -E5 (3) D MEGA AG- E9 (4)	CD MEGA AG-E10 (3)		10	
		Dificuldades de adaptação ao novo modelo	D AG HE -E1 (2) D AG VE -E5 (2) D MEGA AG- E9 (1)	CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG-E10 (13)	P AG HE - E4 (1) P AG VE - E7 (4) P MEGA AG- E11 (3) P MEGA AG- E12 (2)	29	
		Acréscimo de reuniões	D AG VE -E5 (1)	CD AG VE - E6 (1)	P AG HE - E3 (3) P AG HE - E4 (1) P MEGA AG- E11 (1)	7	
		Fragmentação disciplinar	D AG VE -E5 (5) D MEGA AG- E9 (3)	CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (5) CD MEGA AG-E10 (4)	P AG HE - E3 (3) P AG HE - E4 (3) P AG VE - E7 (1) P AG VE- E8 (8) P MEGA AG- E11 (2) P MEGA AG- E12 (2)	37	

Como suporte à análise deste tema, importa salientar que a constituição dos departamentos curriculares ou grupos disciplinares tem sido feita em função de disciplinas com mais afinidade epistemológica e académica, de forma a promover a interdisciplinaridade, ou seja, de forma a promover espaços de afinidade e cumplicidade disciplinar (Simões, 2005).

Todos os AG's foram unânimes em seguir os normativos em vigor¹⁶ (cumprimento do enquadramento legal) para formarem os DEP's, nomeadamente o DCEXP. O Director do AG horizontal considera que foi fácil formar este DEP, no entanto as opiniões dos outros dois directores divergem. O director do MEGA AG, concorda com a lógica determinada pelo enquadramento normativo, como podemos constatar pela sua afirmação:

“Estes DEP's foram criados numa lógica e se essa lógica conseguisse ser interiorizada e devidamente trabalhada, acho que têm um espaço para poderem funcionar (...)” (D MEGA AG – E9)

No AG vertical a percepção da directora é de discordância com a junção das disciplinas do DCEXP, conforme está legislado, embora tenha constituído o departamento segundo a regulamentação em vigor. Esta divergência de opinião está patente na afirmação que se segue:

“Há coisas que são muito complicadas. (...) o tipo de linguagem de cada um deles é completamente diferente. (...) é evidente que se me perguntar se eu gosto deste DCEXP, eu não gosto. Está consoante a lei”. (D AG VE - E5)

O grupo dos CD's e o grupo dos professores mostram-se relutantes a esta mudança, referindo várias causas (fundamentos economicistas, desvalorização das artes plásticas, imposição, entre outras) como se pode verificar nos excertos das entrevistas que se seguem:

“(...) eu acho que isto tem a ver com medidas economicistas. (...)”. (P AG HE - E3)

“Do mega departamento, acho que resolveram empacotar tudo dentro do mesmo pacote e depois nós que nos resolvêssemos (...)” (P AG VE -E8)

“Isto é um processo e é impensável que tudo aconteça só pelo facto de um documento (Dec. Lei 75/08). Por vezes não podemos ter grande opinião, de grande criação porque as coisas são muito direccionadas”(CD MEGA AG-E10)

“Penso que cada vez se dá menos valor às expressões, principalmente às plásticas” (P MEGA AG-E12)

Contudo, cada agrupamento estruturou os grupos disciplinares de forma diferente. No AG horizontal ainda têm por hábito denominar o DCEXP de núcleo de apoio educativo (composto pela Educação Especial e pelos professores dos apoios educativos, uma vez que não existem professores das expressões); o AG vertical agrupou os grupos disciplinares em estruturas denominadas **subdepartamentos** (Educação Visual e Tecnológica e Educação Tecnológica;

¹⁶ A estruturação dos grupos de recrutamento no Departamento das Expressões, nos termos da alínea b) do nº 2 do artigo 4.º do Decreto – Lei nº 200/2007- Anexo I, de 22 de Maio encontra-se no **Anexo XI**

Educação Visual; Educação Física; Educação Musical e Música; Educação Especial); o mega AG associou os grupos disciplinares em estruturas denominadas **agrupamentos** (Educação Física; agrupamento Artes Visuais/Educação Tecnológica/Educação Musical; Electrotecnia e Educação Especial). Passamos a mostrar alguns excertos que comprovam o que acabámos de analisar:

“A lei dizia que eu tinha que juntar a EF, com o EVT, com o ET, com a Música e com o EE, portanto eu juntei isto tudo.(...) a EF, os EVT, os ET, a Música, depois eles fazem...os subdepartamentos, as subcoordenações (...)” (D AG VE - E5)

“(...) nós chamamos aqui, dos agrupamentos ou dos grupos disciplinares. Portanto, acho que o caminho tem de ser esse, tem de ser esse. Se esta lógica que eu falei há pouco, conseguisse ser apropriada, até poderia ser uma vantagem, não é? Olhar para as expressões numa perspectiva mais, como é que hei-de dizer? Hum, hum, mais unificadora, porque normalmente às expressões, estava muito associada a questão da expressão plástica, aqui nesta escola acontecia um pouco isso” (D MEGA AG-E9)

“Pois, a junção das disciplinas. Inevitavelmente, nós fizemos um trabalho, quando a saída do 75, fizemos várias sessões de CP, fizemos o RI, analisámos a legislação e as várias hipóteses de vários agrupamentos e de ligações. É óbvio que foi o possível, foi o possível, foi o que se conseguiu.(...) havia DEP’s que achavam que as disciplinas deveriam estar agrupadas de um determinado jeito e outros de outro, portanto houve vários pontos de vista, e de facto ficámos assim” (CD MEGA AG – E10)

A Coordenadora do Departamento do AG horizontal é da opinião que a abertura a outras realidades poderá ser positiva, porque tem trabalhado unicamente com o pré-escolar e com o 1ºCEB. A Coordenadora refere:

“É assim, o enquadramento ao nível das expressões, eu acho que nos vai dar uma perspectiva muito mais alargada ao nível dos níveis de ensino, porque nós estamos muito limitados ao jardim-de-infância e do 1º ciclo que é uma realidade muito própria, muito familiar entre aspas. O 2º ciclo é uma realidade mais alargada e o trabalho desenvolvido à partida será diferente. (...) haverá mais pessoas a interagir umas com as outras, isso é capaz de ser bom para o EE”(CD AG HE E2).

Neste agrupamento, a professora com mais de 15 anos de serviço, mostra-se receptiva, no entanto, salienta que trabalha no paraíso e receia muito a mudança que está iminente (agrupamento com uma escola secundária):

“Neste momento considero que ainda estamos num paraíso, somos 5 escolas, conhecemos a realidade agora conheço as colegas todas, depois isso não vai acontecer (...) Seria a tal interdisciplinaridade, de todas as disciplinas, conhecer-se tudo, isso é positivo. (...) Ainda ontem estava a pensar nisso e quando passarmos para um AG VE, vai ser muito complicado, mudança de tudo (...) inclusive se calhar vamos mudar para uma escola secundária e vai ser muito complicado.” (P AG HE - E3).

Por sua vez, o director do mega AG revela uma visão diferente e promoveu um encontro de coordenadores de DEP de vários AG’s. Este director exprime-se assim:

“No nosso plano de melhoria, uma das áreas de melhoria que foi encontrada tinha a ver com a questão das lideranças intermédias, por um lado e com a questão da articulação com outras escolas, com outras realidades (...) Na 4ªf, dia 2 de Março, vamos ter um dia de trabalho com os CD’s de DEP, deste AG, mais 3 AG’s aqui da zona de Cascais. Deposito muita expectativa neste encontro, porque no fundo é tentarmos articular CD’s de DEP’s de diferentes escolas. Vamos criar grupos heterogéneos com CD’s diferentes. (...) isto é, sendo um trabalho aberto a outras realidades, permita que eventualmente outras pessoas por essa via também,

consigam ter uma maior abertura, ouçam outro tipo de práticas de acção, de princípios de lógicas de acção, etc.” (D MEGA AG – E9)

Em relação ao funcionamento interno do DCEXP, verificamos que predominam as opiniões de 11 entrevistados sobre a inexistência de mancha horária (20 UR) para o “grande departamento”¹⁷ reunir. Estas reuniões são realizadas com a participação de todos os grupos disciplinares, porém no agrupamento horizontal e no mega AG são depois do horário lectivo e não podemos olvidar que os docentes das outras unidades organizacionais têm de se deslocar à escola sede.

Os excertos seguintes ilustram este aspecto:

“Mas essencialmente funcionamos à noite”(D AG HE - E1)

“Depois das quatro supostamente não há aulas (...) não têm um dia específico, se for à 5ª é à 5ª, se for 4ª às quatro horas, é”. (D AG VE - E5)

“Depois das 16, podíamos organizar reuniões e espaços de trabalho, mas por enquanto, não foi nada disso organizado. Não temos na mancha horária” (P AG VE- E7)

“Também não termos horários fixos para reunir. Muitas vezes as reuniões começam e as pessoas vão chegando, porque umas vêm do 1º ciclo, outras têm aulas, etc., e depois já a CD deu informações importantes e alguns colegas não ouvem.”. (P MEGA AG- E11)

Ao examinarmos a subcategoria “*características das reuniões*”, observamos que a responsabilidade na marcação das reuniões em última instância é do CD, todavia, segue uma lógica regulamentada por cada Regulamento Interno, sendo as reuniões compostas por partes formais (transmissão de informações provenientes do CP e segundo uma ordem de trabalhos) e informais. A periodicidade das reuniões é variável por AG (no AG horizontal o DCEXP reúne depois de cada CP, normalmente 1 vez por mês; no AG vertical reúne 2 vezes por trimestre; e no mega AG reúne uma vez por trimestre), como nos transmitem os entrevistados:

“O que é certo é que mensalmente há pelo menos uma reunião. Uma das boas práticas que se institui neste AG foi não havendo nenhuma anormalidade, posteriormente ao CP, no dia a seguir, na semana a seguir, há uma reunião de DEP” (D AG HE - E1)

“(…) pelo menos duas vezes por período, sempre depois do CP (….)Regimentou-se em todos os grupos que tinham de reunir (….)mas geralmente duas vezes por período”(D AG VE – E5)

“(…) temos todos um horário para reunir, qualquer dia depois das quatro (….) Digamos que existe a reunião geral do DEP e depois cada subdepartamento tem reunião a seguir porque há problemas específicos de cada subdepartamento (….)Obedecem a um calendário que está estruturado, portanto vem de cima.” (CD AG VE -E6)

O DEP do mega AG é o que reúne com menos periodicidade, porém criou manchas horárias para os seus agrupamentos (subgrupos) poderem reunir, como refere o director:

“(…) instituímos foi um espaço semanal que nós chamámos de espaço de trabalho colaborativo, em que os professores de uma mesma disciplina, nós no horário determinámos e atribuímos a todos uma hora no horário, da

¹⁷ Recorrem muitas vezes a esta expressão para designar a reunião que junta todas as disciplinas/subdepartamentos/agrupamentos.

componente não lectiva, para poderem reunir e trabalhar nessa hora. Foi algo que começou o ano passado e ainda está numa fase de experimentação e teremos de fazer uma avaliação, porque provavelmente há aqui outras variáveis que teremos de levar em linha de conta, no sentido de aproveitar melhor este espaço. (...) o grande DEP, reúne normalmente uma vez por período (...). DEP, reúne (...) em plenário” (D MEGA AG-E9)

Na categoria **“avaliação dos efeitos da criação do DCEXP”**, aparecem os aspectos positivos, relativos à **“importância das estruturas intermédias”** (16 UR); **“interdisciplinaridade”** (11 UR) e, com menor incidência, a **“partilha de experiências”** e os **“aspectos a melhorar”** no novo modelo de DCEPX. Dos 12 entrevistados, o director do mega AG é o único que tem um discurso sobre lideranças intermédias e tenta desenvolver o conceito, afirmando:

“Nós, além das reuniões no CP, fazemos habitualmente e de uma forma informal, reuniões só com os CD’s de departamento. Ajuda a preparar as reuniões do CP e ajuda de certa maneira também a tomar certas decisões de forma mais coesa. Aqui estamos a entrar num domínio que para mim é dos mais sensíveis e mais críticos da dinâmica pedagógica de uma escola que é a questão das lideranças intermédias e essa, penso, é uma aposta estratégica que as escolas têm que fazer. No nosso plano de melhoria, uma das áreas de melhoria que foi encontrada tinha a ver com a questão das lideranças intermédias” (D MEGA AG E9)

Parece-nos que a visão deste director vai ao encontro do que pensa Fullan (2003) quando este afirma:

“Numa cultura de complexidade, o papel principal da liderança é o de mobilizar a capacidade colectiva de desafiar as circunstâncias mais difíceis. A nossa única esperança é que esse grande número de indivíduos que trabalham de forma concertada e em uníssono se possam tornar tão complexos como a sociedade em que vivem” (p.136).

Para além da redefinição do DCEXP com a junção de culturas profissionais diferenciadas com visões e percepções antagónicas, do elevado número de grupos disciplinares associados tornando o DCEXP muito numeroso, ainda não se encontrou forma de desenvolver projectos multidisciplinares. Todas estas razões expressas nas opiniões transcritas são sementes para a fragmentação disciplinar (11 dos 12 entrevistados falaram sobre este aspecto).

Vejamos a propósito o que evidenciam as entrevistas:

“(...) estão, eles continuam um bocadinho fragmentados. Pois leva o seu tempo e havemos de lá chegar. (...) não sei é se não seria mais prático a EF estar sozinha e desenvolver um determinado tipo de trabalho em termos da EF e os EVT e os ET também sozinhos e a Música também noutra situação, porque são disciplinas muito específicas que têm características muito próprias. Continuam, continuam, perfeitamente, perfeitamente..., por mais que a gente queira ter a interdisciplinaridade é muito difícil (repetiu 5 vezes)”. (D AG VE - E5)

“(...) porque há problemas específicos de cada subdepartamento, não têm nada que estar a ser discutidos ali, porque lá está as pessoas não estão sensibilizados para eles. Muitas vezes abordamos alguns assuntos e dizem que isso não é com eles. Na realidade o que é que interessa às pessoas que a gente não tenha uma bola de basquete para cada um para dar o basquete. Não interessa nada. Não querem (...) em termos de funcionamento, as necessidades e as ansiedades do sub departamento do grupo de EV, não são as mesmas do sub departamento de EF e de Música, provavelmente, somos o DEP, em que os componentes se identificam menos uns com os outros”. (CD AG VE -E6)

“(...) existe sempre aquele problema que quando surge um problema para ser debatido dentro de uma reunião grande em que existe um problema dentro de um subdepartamento, os professores de EF ou de EM,

descartam-se, porque simplesmente não entendem e não se querem pronunciar, portanto esse é que é o grande problema. Para passar alguma coisa tem que existir mais outra pessoa e mais outro grupo, porque nós de arte já somos muitos, somos EVT, EV e ET, somos os três. Temos exercícios na escola que nos são solicitados que muitas vezes não têm a ver com os de EF e com os de Música e depois tem que ir a DEP, para mais uma vez se falar, quando eles dizem simplesmente dizem, façam o que quiserem, porque vocês é que sabem, nós não temos nada a ver com isso” (P AG VE -E8)

“Existem alguns grupos disciplinares com uma dificuldade de interligação e de interacção com o restante DEP porque não há uma figura que consiga fazer a ponte entre o grupo e o resto do DEP” (D MEGA AG E9)

“Por outro lado, estamos numa fase um bocadinho difícil, porque as pessoas ainda estão muito apegadas a uma maneira de estar e não é fácil mudar e portanto há alguma dificuldade no terreno, de se conseguir transpor os obstáculos. O problema é que somos muitos, cada um com uma especificidade e uma vivência anterior, mas por outro lado (...) A parte de electrotecnia poderia estar noutra DEP, por exemplo, na FQ, mas está connosco. O TIC está nas ciências, não está connosco, senão eram não sei mais quantos elementos. De fato é difícil conseguir gerir, não é nada fácil.” (CD MEGA AG – E10)

“Os de EF deviam estar sozinhos, os de Música também e depois os das artes. Seremos muitos e termos maneiras de trabalhar diferentes.” (P MEGA AG-E11)

Destes excertos, é possível concluir que a fragmentação disciplinar está ainda muito presente e não foi resolvida pela junção das disciplinas num único departamento, havendo ainda um longo caminho a percorrer no sentido da partilha de conhecimentos, problemas, responsabilidades (Perrenoud, 2000) com vista a um verdadeiro trabalho de equipa e à criação de projectos multidisciplinares. Goodson (1996), citado por Hargreaves e Fink (2007) salienta que as disciplinas escolares não são meros corpos de conhecimento: elas constituem pequenos mundos. Nelas, as pessoas pensam e agem de forma diferente” (p.143).

Na verdade, todos os AG’s revelam dificuldades na concretização de projectos multidisciplinares, como é referido:

“Seria positivo se fosse para trabalhar em parcerias, em projectos multidisciplinares, isso seria muito interessante, coisa que não é. (...) porque quando se está na reunião e se está a falar, por exemplo, alguém de musical e dos alunos que ele tem, se calhar à EE não interessa nada essa matéria. Também me dá a ideia que como são muitos professores se deve perder muita coisa e também são muitas áreas diversificadas.” (P AG HE E3)

“Porque isto se é um DEP de artes, digamos, eles deveriam organizar-se de maneira a que tudo isto jogasse, ou seja, a EF com o EVT, com a Música, isto deveria ter um projecto comum, um projecto comum e um projecto que os envolvesse a todos, eh pá e depois saía uma coisa em grande e eles continuam a não fazer.” (D AG VE - E5)

“(...) a grande dificuldade que eu penso que se debate a organização do grande DEP é conseguir articular as diferentes expressões dentro de um trabalho.” (D MEGA AG - E9)

À excepção do mega AG, é consensual a opinião da transversalidade da Educação Especial a todos os DEP’s porque os alunos com necessidades educativas especiais não têm dificuldades unicamente nas disciplinas de “Expressões”, percebendo-se pelas seguintes opiniões:

“Acho que isso não faz sentido...música, EF, não tiveram outro espaço onde as encaixar e então...eu acho que foi essa a razão, eu não encontro uma justificação muito...”.(CD AG HE E2)

“(...) mas por outro lado, porque nós muitas vezes quando estamos a falar da EE, muitos colegas, não estão a prestar atenção, porque não lhes interessa e também é aborrecido para nós, porque temos de estar a assistir às coisas dos outros que não nos interessa (...)”. (P AG HE E4)

A questão da inserção do grupo de docentes da Educação Especial no departamento das Expressões tem sido, de facto, muito questionada e contestada, uma vez que, como estes entrevistados referem, ela é transversal às várias disciplinas, aos vários departamentos e aos vários níveis educativos. Independentemente desse aspecto, o que ressalta destas opiniões é uma evidente focalização de cada grupo disciplinar sobre os problemas da sua própria disciplina/área disciplinar, a qual se revela na dificuldade em prestar atenção e dar importância aos problemas dos outros grupos disciplinares que constituem o departamento. Surgindo como inovação instituída do centro para a periferia (Canário, 1992), a criação dos departamentos parece não ter conseguido ainda gerar verdadeiras equipas, nem mobilizar os docentes para a colaboração, procurando analisar e resolver em comum os problemas que se levantam na prática docente quotidiana.

A passagem da informação (comunicação), o número muito elevado de pessoas, e a resistência à mudança também são “entraves” comuns no AG vertical e no mega AG. Para facilitar a comunicação, estes dois AG’s intensificaram e privilegiaram a utilização via internet. Esta exigência de competências/certificação nas TIC, veio causar um acréscimo de trabalho aos professores com práticas de trabalho mais tradicionalistas (como é o caso de E11, que tem 35 anos de anos de serviço). Como referem, alguns entrevistados:

“Um dos primeiros problemas que nós sentimos necessidade de resolver no AG foi a comunicação” (D AG HE – E1)

“(...) porque tudo acontece, tudo acontece, muito, muito intensamente. Por vezes o “email” que enviámos com a comunicação, não é a mesma coisa do que estarmos a falar, ou não abriu logo o email, ou não sei quê. Portanto, um dos problemas é esta a nível da organização (...) às vezes em CP, quando se fala que somos muitos e que há alguma dificuldade... às vezes custa-me um bocado estar a dizer, mas de fato, quem está nas línguas e tem só dois coordenadores, com quem reunir, por exemplo, não é a mesma coisa que ter que reunir com um monte de pessoas, não é? Dentro do nosso DEP, é complexo, não é? Somos muitos. Não é fácil em termos de trabalho. Mesmo assim, com tantas pessoas é muito difícil. Também não concordo que façam um DEP tão grande” (CD MEGA AG – E10)

“Também piorou na chegada da informação. Como somos muitos as informações não chegam tão directamente, apesar de ser quase tudo enviado por email que é uma grande sobrecarga nas nossas horas fora da escola. A informação basicamente, vem pelo computador e depois é uma canseira” (P MEGA AG – E11)

Sobre mudanças na educação Hargreaves e Fink (2007) afirmam,

“Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar (...) As inovações atraem facilmente alguns entusiastas, mas é muito difícil convencer os educadores mais cépticos a empenharem-se no duro trabalho da sua implementação” (p. 11).

Os autores citando Abrahamson (2004) especialista em gestão da mudança, salientam que as mudanças repetitivas podem ser como um síndrome causador de sobrecargas de iniciativas,

difíceis de assimilar pelas organizações e levando ao caos e à instabilidade. Bolívar (2007), por sua vez, também considera o processo de mudanças educativas “ (...) complexo e contingente, em parte caótico, dependente de contextos, escolas e políticas, e não pode ser englobado num único modelo. Daí a vulnerabilidade de soluções empacotadas.” (p.46). Os participantes no nosso estudo, principalmente, professores com muita experiência profissional, sentem-se cansados com tantas mudanças no nosso sistema educativo, e muitas de forma repentina como afirmam duas entrevistadas do mega AG.

“Por outro lado, estamos numa fase um bocadinho difícil, porque as pessoas ainda estão muito apegadas a uma maneira de estar e não é fácil mudar e portanto há alguma dificuldade no terreno, de se conseguir transpor os obstáculos. (...) mas o tempo é sempre um factor porque a coincidência dos tempos. Às vezes há necessidade de falarmos com e o tempo para acertarmos nem sempre é fácil. Tudo corre muito rápido, o tempo passa muito depressa. Muita coisa acontece numa semana. De fato é difícil conseguir gerir, não é nada fácil.(...) tudo acontece, muito, muito intensamente”.(CD MEGA AG – E10)

“Não concordo com estes DEP’s tão grandes. Já passei por muitas mudanças, mas esta forma é muito complicada. Somos muitas pessoas e muitas sensibilidades diferentes”. (P MEGA AG – E11)

Quanto ao “acréscimo de reuniões”, surgiram-nos duas posições contraditórias A directora do AG vertical considera que existe falta de tempo para as pessoas reunirem mais vezes, enquanto o director do mega AG criou espaços de trabalho colaborativo fixos (1 hora semanalmente), tornando-se um factor perturbador que se traduziu nos discursos desmoralizados e descontentes, que passamos a transcrever:

“(...) então vamos lá ter uma visão geral do que é, como é que nós vamos lidar com esta gente, como é que nos vamos agrupar e como é que nós vamos trabalhar em conjunto. E é difícil, é muito difícil esta parte.(...) é difícil, porque não há espaço físico para eles se reunirem e definirem esse tipo de partilha.” (D AG VE - E5)

“A escola está muito difícil. Entramos às 8:30h e saímos muitas vezes às sete horas da noite, com tanta reunião. As pessoas estão um bocado cansadas.” (P MEGA AG-E11)

A análise deste tema permitiu-nos caracterizar o funcionamento dos três DEP’s, através da representação das suas dinâmicas organizacionais que se podem resumir do seguinte modo:

- Existem divergências na forma como foram associadas/os as/os disciplinas/grupos disciplinares; o DEXP, no AG horizontal, cingiu-se ao grupo de docência 910 (Educação Especial) e aos professores dos apoios educativos; no AG vertical formaram-se *subdepartamentos* de acordo com as directrizes do órgão de gestão central; o mega AG, que tinha uma realidade muito consistente na área das artes visuais e plásticas e não tinha contactos com o 2ºCEB, promoveu a discussão em reuniões de conselho pedagógico e formou *agrupamentos* de disciplinas dentro do DEXP.

- Nenhum AG tem estipulada uma calendarização fixa para as reuniões do DEXP. Apesar de todos os AG’s reunirem o “grande departamento”, os procedimentos não são uniformes nos 3

contextos. As reuniões são articuladas com a realização dos CP e divergem na sua periodicidade e no local onde se realizam.

- O AG horizontal reúne nas várias unidades organizacionais (EB1, JI) e os outros AG's reúnem na escola sede, o que implica o atraso de alguns colegas que vêm das outras escolas.

- O AG vertical tem características excepcionais no seu horário escolar, pois só existem aulas até às 16:00h. Todavia, não existe uma definição de dia e hora para o departamento reunir no seu todo nem em pequenos grupos ou *subdepartamentos*. O agrupamento horizontal e o mega AG reúnem após o horário lectivo terminar (depois das 18:30h).

- Importa salientar que o mega AG é o único contexto do estudo que marca no horário dos professores um tempo da componente não lectiva (45') para os agrupamentos reunirem. Este tempo fixo é designado por trabalho colaborativo.

Contudo, pelas opiniões recolhidas, parece-nos que a redefinição da mancha horária que se prende com as reuniões é uma questão importante e a frequência de reuniões está a ser encarada como uma sobrecarga de trabalho muito grande.

Os grupos dos directores e dos CD's encontram mais aspectos positivos neste novo modelo, do que o grupo de professores. No cenário das dificuldades de adaptação ao novo modelo de DEP, o grupo de professores manifesta muitas opiniões de insatisfação, de incompreensão e de incapacidade que extravasa a dimensão organizacional. A maioria dos docentes não concorda com a junção dos vários grupos disciplinares, porque considera que não têm uma linha em comum. Pelo contrário, focam-se nas diferenças entre os grupos disciplinares e nas necessidades específicas de cada um a nível de espaços e de materiais, existindo dificuldades de interligação e de interacção.

4. Processos de trabalho do Departamento de Expressões

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos ao 4º tema.

Quadro 16: Tema 4 - Processos de trabalho do departamento

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência UR por Indicador			UR SC
			Directores	CDCEXP	Professores	
Orientação das reuniões	Seleção dos assuntos a tratar	Solicitados por outros órgãos	D AG HE - E1 (1) D AG VE. - E5 (2)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG -E 10 (1)	P AG VE - E 7 (1)	6
		Sugeridos pelos professores	D AG HE - E1 (1) D AG VE. - E5 (1)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG -E 10 (2)	P AG HE - E3 (1) P AG VE - E 8 (1) P MEGA AG -E12 (1)	8
		Introduzidos pelo coordenador	D AG VE. - E5 (1)		P AG HE - E4 (1) P AG VE - E 8 (1)	3
	Tipo de assuntos abordados	De natureza administrativa	D MEGA AG - E9 (1)	CD MEGA AG -E 10 (1)	P AG HE - E4 (1) P AG VE - E 7 (1) P AG VE - E 8 (1)	5
		De natureza pedagógica	D AG HE - E1 (1) D AG VE. - E5 (3) D MEGA AG - E9 (1)	CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG -E 10 (1)	P AG HE - E3 (2) P AG VE - E 7 (1) P MEGA AG -E11 (1)	11
	Tomada de decisões	Por votação		CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (1)	P MEGA AG -E12 (2)	4
		Por consenso	D AG HE - E1 (1) D AG VE. - E5 (4)	CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (1) CD MEGA AG -E 10 (1)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E 7 (1) P AG VE - E 8 (1) P MEGA AG -E11 (3)	15
	Colaboração entre professores	Análise de actividades curriculares	Partilha de materiais pedagógicos		CD AG HE - E2 (1) CD AG VE - E6 (2)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (1) P MEGA AG -E11 (1) P MEGA AG -E12 (1)
Planificação conjunta			D AG HE - E1 (1)	CD AG HE - E2 (2) CD MEGA AG -E 10 (1)	P AG HE - E4 (1) P AG VE - E 7 (1) P MEGA AG -E11 (1) P MEGA AG -E12 (2)	9
Partilha de assuntos sobre alunos			D AG HE - E1 (1)	CD AG HE - E2 (1)	P AG HE - E3 (1) P MEGA AG -E11 (3)	6
Reflexão sobre a avaliação alunos			D AG HE - E1 (1) D AG VE. - E5 (3) D MEGA AG - E9 (4)	CD AG HE - E2 (2) CD AG VE - E6 (2) CD MEGA AG -E 10 (2)	P AG HE - E3 (2) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E 7 (3) P MEGA AG -E11 (1)	21
Envolvimento nas actividades do PAA				CD AG HE - E2 (1) CD MEGA AG -E 10 (2)	P AG VE - E 7 (4) P AG VE - E 8 (2)	9
Articulação interdisciplinar			D AG VE. - E5 (1)	CD AG VE - E6 (4) CD MEGA AG -E 10 (4)	P MEGA AG -E12 (1)	10
Coordenação das actividades do PAA				CD AG VE - E6 (3)		3
Análise das actividades do DCEXP		Reflexão / partilha	D AG HE - E1 (2) D MEGA AG - E9 (1)	CD AG HE - E2 (3) CD AG VE - E6 (8)	P AG HE - E4 (2) P AG VE - E 8 (4) P MEGA AG -E12 (2)	22
		Incentivo a práticas inovadoras	D AG HE - E1 (2) D MEGA AG - E9 (10)	CD AG VE - E6 (5) CD MEGA AG -E 10 (3)	P AG HE - E4 (2)	22
		Atitudes de resistência à mudança	D AG HE - E1 (2) D MEGA AG - E9 (5)	CD AG VE - E6 (2)	P AG HE - E3 (2) P AG HE - E4 (1) P AG VE - E 8 (1) P MEGA AG -E11 (1)	14
Processos de supervisão pedagógica	Forma de supervisão	Em reuniões	D AG HE - E1 (2)	CD MEGA AG -E 10 (2)		4
		Entre pares pedagógicos	D AG VE. - E5 (1) D MEGA AG - E9 (1)	CD AG VE - E6 (3)	P MEGA AG -E11 (2)	7
	Inexistência de supervisão	Por falta de motivação dos professores		CD AG HE - E2 (1)	P AG HE - E3 (1)	2
		Por falta de solicitação dos órgãos centrais	D AG VE. - E5 (2)	CD AG VE - E6 (1)	P AG VE - E 7 (2) P MEGA AG -E11 (1)	6

Como o quadro mostra, em relação à categoria **“orientação das reuniões”**, podemos verificar que, nos 3 AG’s, os assuntos tratados nas reuniões do DCEXP são sugeridos pelos professores, mas também são solicitados por outras estruturas (delegados, subcoordenadores, representantes dos vários grupos disciplinares) e na sua maioria são assuntos de natureza

pedagógica. Estes resultados são referidos por todos os grupos de entrevistados. Transcrevemos a opinião de um director e de um CD:

“Vem do CP, vem da Direcção (...) e das próprias vivências dos colegas no dia -a dia.” (D AG HE- E1)

“Agora quando são apresentadas as propostas para o plano de actividades, são feitas a partir das sugestões dos agrupamentos do DEP. No início do ano, faz parte do trabalho do DEP, a preparação do novo ano. Normalmente são várias sessões que antecedem o início do ano e que são de acordo com aquilo que definimos para cada ano e para cada disciplina, os temas são por aproximação” (CD MEGA AG – E10)

A maioria dos entrevistados afirma que, perante situações/problemas mais complexos a tomada de decisões é por consenso, apesar de existirem 2 coordenadores que admitem a votação quando for necessário. As duas posições pertencem aos CD's do AG horizontal e do AG vertical.

“Não tem havido necessidade (...) se houver necessidade é por voto que é a forma mais democrática”(CD AG HE-E2)

“Se for uma coisa mais polémica, se for um assunto, como lhe digo, que possa haver grande divergência de opiniões..., não me lembro se alguma vez tivemos que votar (..).mas se não houver consenso, se tivermos necessidade de votar (..)sei que as pessoas que não ganharam a votação, não ficaram absolutamente nada aborrecidas, era o que mais faltava!”(CD AG VE – E6)

No que se refere à categoria **“colaboração entre professores”**, emergiram 2 subcategorias que parecem espelhar as práticas de trabalho nos 3 AG's: a análise de actividades curriculares e a análise das actividades do próprio departamento. Quanto à **“análise de actividades curriculares”** surgiram indicadores referentes a actividades como a planificação em conjunto por ano/nível de ensino, a elaboração do Plano Anual de Actividades a análise e discussão da estatística trimestral apresentada em CP e a articulação interdisciplinar na concretização das actividades do PAA e do PCT. Em relação à articulação interdisciplinar salientamos o discurso do CD AG vertical que foi o único entrevistado que falou da necessidade de o DCEXP ter um plano curricular articulado. A directora tem tentado incutir a necessidade deste plano nos últimos CP's. A própria salienta a articulação realizada através dos projectos curriculares de turma (PCT), afirmando:

“Nós, agora tivemos uma situação em que foi pedido um plano curricular, propriamente dito do DEP. Que mais não é que o somatório dos planos curriculares de todos os sub DEP's. De qualquer maneira isso foi debatido e chegámos todos à conclusão...lá está, isso foi um tema que nos foi proposto e chegámos todos à conclusão com uma análise mais cuidada e mais demorada sobre a necessidade e bem e bem...a necessidade que temos em termos curriculares de termos alguma ligação (...) É uma coisa muito engraçada que nos últimos 4 ou 5 CP's, é uma das coisas que a Directora insiste muito e eu acho que não é por acaso. As pessoas dizem que a Directora fala muitas vezes disso. Mas é necessário, porque quanto mais..., lá está não é preciso dizer para as pessoas se andarem a motivar.” (CD AG VE – E6)

Recorrendo ao quadro anterior, verificamos a convergência de opiniões do director do mega AG, da directora do AG vertical e do seu CD em relação à articulação disciplinar (intradisciplinar e interdisciplinar e com os vários níveis educativos do AG). O CD do AG vertical expressa-se a favor da integração de todas as estruturas como um todo (no AG), da interdisciplinaridade e apoia as

inovações que têm ocorrido, porque considera que não se deve ter atitudes negativas sem ter experimentado. Os excertos seguintes ilustram estas opiniões:

“(...) a interdisciplinaridade que é uma coisa muito antiga que as pessoas dizem: “está bem, já ouço falar disso”. Está bem, mas é preciso pô-la em prática. Sabe que a mudança de hábitos que estão instituídos, às vezes, demora algum tempo. Nuns sítios demora mais, noutros demora menos (...) O objectivo é fazer a integração de maneira que a escola toda, seja um todo e não seja um compartimento estanque. Tem-se dado passos de diversas maneiras e nesse sentido é bom. Lá está, nós temos sempre a ideia que também é tudo é mau (...) novas realidades, exactamente, que nós não estávamos sensibilizados.”Eh pá, nem nunca tinha pensado nisto”. Está bem, mas é preciso pensar, portanto, alguém pensou e nós temos que ouvir primeiro e ver se na realidade resulta, ou não resulta.” (CD AG VE – E6)

“Portanto é esta reflexão que acho que temos que tentar conquistar dentro de cada DEP curricular e é mais fácil do meu ponto de vista se for articulado com diferentes áreas disciplinares, porque podemos tirar práticas dos outros porque se discutir só com os colegas do meu grupo disciplinar, porventura não iria resultar (...). Os AG’s tem que assumir que os resultados no 1º ano de escolaridade dizem respeito a toda a gente e que os resultados no 12º ano dizem respeito a toda a gente e quando não há um bom resultado no 12º ano, isso também é responsabilidade do professor do 1º ciclo e o inverso também tem que funcionar. Temos que criar formas para as pessoas assumirem isto e vistam essa camisola. É um trabalho que não é fácil de fazer, é um trabalho que não é óbvio, mas que no DEP das expressões tem sido tentado e tem sido uma boa prática. Tem sido ainda muito um trabalho centrado na disciplina, na disciplina. Eu acho que o salto que precisamos de dar é precisamente conseguir que em cada DEP curricular e no caso das expressões, não foge à regra, de se olhar para o currículo de outra maneira, não é? De uma forma mais interligada, de uma forma mais articulada e esse é ainda o caminho que precisamos de percorrer.” (D MEGA AG – E9)

Como actividades curriculares, tratadas nas reuniões surge a “partilha de materiais pedagógicos”; “partilha de assuntos sobre alunos” e “coordenação de actividades do PAA”. Importa referir que a maioria das opiniões sobre a partilha de assuntos sobre alunos, pertence aos entrevistados do AG horizontal que são todos professores da EE, como tal, pelos alunos que têm, desenvolvem diversas práticas de partilha com os professores titulares de turma, com técnicos especializados e também com os pais e encarregados de educação, como mostram os seguintes excertos das entrevistas:

“O que é que eles pretendem, o que é mais importante que os seus filhos aprendam? Não é o ler e escrever para eles e muitas vezes são colocados esses objectivos no CEI e são articulados com os pais em casa e com a escola”. (CD AG HE- E2)

“(...) se temos dúvidas sobre algum aluno, na elaboração dos PEI’s, se os meninos quando são referenciados, se fazemos a análise do caso, se temos dúvidas a avaliar (...)” (P AG HE – E3)

A E11 do mega AG também exprime as suas opiniões sobre este tópico porque desenvolve um trabalho no gabinete disciplinar, pronunciando-se sobre o assunto nas reuniões do DCEXP, como podemos constatar na transcrição seguinte:

“Sim, sim. Reflectimos sobre isso. A propósito de turmas com meninos mais irreverentes, debatemos como levar as crianças a estar na sala de aula, senão passam a vida no Gabinete de Acompanhamento Disciplinar (GAD) (...) e eu como tenho muitas horas no GAD, sei de que meninos é que se fala, eu não tenho essa turmas, mas isso fala-se muito, portanto de estratégias para melhorar.” (P MEGA AG – E11)

Quando analisamos as actividades que decorrem no DEXP, percebemos que existe a noção da importância de reflexão e partilha sobre as actividades, sobre as práticas com os alunos na sala de aula e que existe a vontade de partilhar práticas inovadoras, mas percebemos também que o universo de relações de trabalho que gira à volta de cada uma das disciplinas está muito enraizado e se sobrepõe a processos colaborativos interdisciplinares.

Os seguintes excertos de entrevistas exemplificam esta questão:

“A minha perspectiva é que as pessoas têm que ter um tempo e acho que a nível da escola há um esforço muito grande e tentar corresponder, em tentar trabalhar, no mecanismo que disse há pouco, do Director com os CD’s, num trabalho de partilha grande da sua parte, cria equipa, o diálogo acontece. Há um espaço muito grande de diálogo e vontade de ir buscar ao DEP coisas. O que me está a dizer é uma coisa mais formal ... (risos) uma prática, estamos a começar... vamos conseguir melhorar, esse é um aspecto a melhorar.” (CD MEGA AG – E 10)

“Não é muito fácil. Nós em EF se vamos fazer um torneio e depois precisamos de um cartaz, pedimos ao colega de EV e o cartaz é feito, mas cada grupo faz as suas actividades” (P MEGA AG – E11)

“Acontece, partilharmos trabalhos, mostrarmos o que estamos a fazer, trocamos ideias. Podia ser uma partilha maior (...)” (P MEGA AG – E12)

No AG horizontal uma das práticas consideradas inovadoras implica um relatório reflexivo sobre o trabalho realizado em cada trimestre pelos professores do EE e dos apoios, como nos diz o director:

“Institui uma regra interna onde peço a todos os professores do EE e dos apoios que periodicamente me façam uma pequena reflexão sobre o trabalho deles. Isto acabou por entrar na rotina de cada um. Nós sabemos que eles estão na sala a apoiar o aluno e o professor, mas para além da planificação, faltava a reflexão, a parte crítica.” (D AG HE – E1)

A opinião do director do mega AG vai ao encontro daquela que é expressa pelo director do AG horizontal, pois também considera muito importante uma atitude reflexiva sobre as práticas de trabalho com os alunos e sobre os resultados das aprendizagens e defende a melhoria das práticas de auto-reflexão no AG. Como prática inovadora para promover o trabalho colaborativo, criou espaços “obrigatórios” de encontros semanais, mas somente entre os professores de cada *agrupamento*.

As suas palavras mostram-nos o seguinte:

“Acho que continua a haver aqui uma dificuldade muito grande que é implicar mais as práticas das pessoas, depois de se fazer a reflexão desses resultados. Têm de se pensar novas estratégias para o trabalho com os alunos e acho que é essa a dificuldade das pessoas de serem críticas e autocríticas em relação ao trabalho que estão a fazer e ter essa capacidade de haver mais reformulação de estratégias, mais diversificação do trabalho que se está a fazer. É o caminho que temos de fazer ainda. É um desafio que estes CD’s têm pela frente, juntamente com os seus coordenadores de agrupamento.” (D MEGA AG – E9)

“A ideia neste momento é começar a desenvolver um trabalho de formação, porque as coisas não nascem de geração espontânea, não é? Eventualmente, pensarmos em conjunto numa outra actividade, essa já depois dirigida aos coordenadores que nós chamamos aqui, dos agrupamentos ou dos grupos disciplinares. Nós temos necessariamente reforçar quem está nos patamares intermédios da gestão curricular, porque é a única maneira, penso eu de se conseguir avançar para um trabalho articulado entre as pessoas (...). Portanto isto é

um processo que requer alguma visão, requer alguma ideia por onde se quer caminhar, requer alguma perseverança, mas acho que isso não nos falta e em conjunto com estes colegas estamos a trabalhar esta estratégia em que não sendo um trabalho centrado só na escola (...).o que instituímos foi um espaço semanal que nós chamámos de espaço de trabalho colaborativo, em que os professores de uma mesma disciplina, nós no horário determinámos e atribuímos a todos uma hora no horário, da componente não lectiva, para poderem reunir e trabalhar nessa hora. Já se consegue ver mais um trabalho entre os professores virado para as práticas. É um desafio que estes CD's têm pela frente, juntamente com os seus coordenadores de agrupamento. Em direcção à direcção da escola a mesma coisa, temos que conseguir conquistar isso, sendo que, porventura, neste momento, talvez seja crítico ter-se perdido a outra cultura que existia e a outra não se ter conseguido, enfim, enraizar. Criou-se aqui um certo vazio, digamos assim, que nós tentámos compensá-lo com esta estrutura do trabalho semanal colaborativo". (D MEGA AG – E9)

Segundo Perrenoud (1994), “A mudança nunca se impõe por si própria, pois é inevitavelmente mediatizada pelas representações, pelas análises, pelas decisões dos actores (...) no interior da organização” (p.143). Na nossa análise, também são várias as opiniões que mostram relutância em aceitar estes DEP's como estão organizados. Estas evidências são transversais aos 3 AG's:

“No início com muitas reticências, posso dizer, até com muitas dificuldades para muitas pessoas, porque não aceitavam questionar o que elas próprias faziam. Foi difícil mudar práticas, especialmente quem vinha de novo. Não somos nenhuns iluminados”. (D AG HE – E1)

“Seria positivo se fosse para trabalhar em parcerias, em projectos multidisciplinares, isso seria muito interessante, coisa que não é. Eu acho que a partilha é positivo, mas eu acho que nós ainda não estamos numa cultura de partilha”. (P AG HE – E3)

Macbeath *et al* (2005), considera que o desenvolvimento profissional dos professores se faz pela troca de conhecimentos que pode ser uma prática de carácter mais informal, como seja, a discussão, vista como um processo de negociação e de debate de opiniões ou de uma forma mais formal designado “avaliação por pares”. Este tipo de avaliação entre 2 indivíduos ou num grupo pode-se fazer pela assistência mútua às aulas. Os autores dizem-nos o seguinte:

“Através da avaliação por pares é possível comparar e contrastar diferentes procedimentos, hábitos e actividades com o objectivo de encontrar pontos de convergência ou de divergência e, assim, lançar um conjunto de desafios que contribuam para o desenvolvimento da escola” (p.240).

Na categoria “**processos de supervisão pedagógica**”, as práticas de supervisão decorrem do trabalho realizado nas reuniões ou nos grupos disciplinares que trabalham em par pedagógico. As situações formais decorrem quando o CD necessita de realizar observação de aulas decorrente do modelo de avaliação do desempenho docente. As seguintes opiniões contribuem para explicar as evidências:

“(...) pensando numa lógica de AG com práticas comuns, não faria sentido e nós pusemos isso no RI, que uma escola A fizesse um conselho de docentes, que a escola B fizesse outro conselho de docentes, a escola C, outro e a escola D, outro. Dir-me-ão, é no conselho de docentes que se faz a articulação e a supervisão, muito bem, então nós, como boa prática, achámos que esse tipo de trabalho devia ser feito em reuniões de professores titulares de ano de escolaridade e para além do conselho formal de docentes, que enfim, reunimos uma vez por trimestre, ou quando há necessidade de transmitir informações de carácter geral que esse trabalho de análise, de supervisão, de planificação que esse trabalho é feito”. (D AG HE – E1)

“(...) o CD só vai porque é obrigado a ir assistir às aulas. Pronto”. (D AG VE – E5)

“Não, não, não, não temos esse hábito de ver as aulas. Eu já não sou avaliado (...). Já não me preocupo com isso, porque estou para ir para a reforma”. (P AG VE – E7)

“Tem havido muito pontualmente, muito pontualmente. Aqui nós temos falado..., um colega meu, vir assistir à minha aula e dizer o que é que está a correr bem e o que não está, mas há aqui várias dificuldades”. (D MEGA AG – E9)

“Em EF estamos sempre a ver as aulas uns dos outros e falamos sobre isso. Os de EVT, também, porque trabalham aos pares (...) agora nos outros colegas penso que não”. (P MEGA AG – E11)

Para enfrentar os desafios desta estrutura organizacional, é necessário implementar práticas de trabalho colaborativas, de modo, a eliminar a redundância de tarefas, partilhar recursos, ideias e responsabilidades. De acordo com Perrenoud (2000), os níveis de colaboração no trabalho em equipa numa organização escolar evoluem desde a partilha de recursos (nível da organização básica da escola), à partilha de recursos e ideias (nível da troca de saberes), à partilha de recursos, ideias e práticas (nível da coordenação das práticas) até à partilha de recursos, ideias, práticas e alunos (nível da co-responsabilização pelos alunos).

Pacheco (2001) afirma que as reformas educativas convertem-se em “ (...) inovação quando se verificam mudanças ao nível do pensamento e da acção dos actores educativos” (p. 162). Nos últimos anos, as mudanças têm sido profundas e constantes e para se poder resistir devemos ter em conta as fontes de renovação dos recursos humanos que assentam na confiança, na autoconfiança e na emoção. Hargreaves e Fink (2007) enfatizam o seguinte:

“Nas relações pessoais e nas organizações, a confiança concretiza-se na capacidade de os indivíduos dependerem uns os outros, experienciando coerência e continuidade na vida e nos seus relacionamentos (...) e a prosperidade das organizações eficazes depende da existência desta qualidade” (p. 257).

Nos 3 contextos do estudo de uma forma geral apesar de existirem diferenças ainda não parece existir uma participação igualitária coordenada e articulada dos vários grupos disciplinares nas actividades dos 3 DEP's, de modo a articular competências diferentes. Contudo, os projectos vão acontecendo com a colaboração dita informal, de quem pode ajudar num aspecto ou noutro, porque uma partilha de práticas torna-se difícil no grande DEP, uma vez que as pessoas são muitas e não existe tempo para se discutir os projectos. Os directores do AG vertical e do mega AG têm sido “motores” de práticas inovadoras ao nível das lideranças intermédias, do trabalho colaborativo e das práticas reflexivas, no entanto, têm a consciência da lentidão do processo de mudança.

5. Cultura organizacional do Departamento de Expressões

O quadro seguinte mostra os resultados relativos ao tema 5, cultura organizacional.

Quadro 17: Tema 5 - Cultura organizacional do departamento

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência UR por Indicador			UR SC
			Directores	CDEXP	Professores	
Valorização do DCEXP e dos seus profissionais	Reconhecimento do DCEXP no AG	Articulação com as escolas do AG	D MEGA AG – E9 (4)			4
		Relevância do DCEXP na organização escolar	D MEGA AG – E9 (2)		P AG VE – E8 (1)	3
	Reconhecimento do trabalho desenvolvido	Encorajamento e motivação profissional	D AG HE - E1 (1)	CD AG VE – E6 (3) CD MEGA AG – E10 (3)	P AG HE - E4 (2) P AG VE – E7 (3) P AG VE – E8 (1) P MEGA AG – E11 (1) P MEGA AG – E12 (2)	23
			D AG VE – E5 (4)			
			D MEGA AG – E9 (3)			
		Valorização das sugestões dos docentes	D MEGA AG – E9 (2)		P AG HE - E3 (1)	3
Valorização do trabalho artístico dos docentes	D MEGA AG – E9 (1)	CD AG VE – E6 (2) CD MEGA AG – E10 (1)	P AG VE – E8 (3) P MEGA AG – E12 (1)	8		
Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	D MEGA AG – E9 (2)	CD AG HE – E2 (1) CD AG VE – E6 (2)		5		
Promoção do espírito de equipa	Abertura a diferentes perspectivas	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos		CD MEGA AG – E10 (3)	P AG HE - E3 (1) P AG VE – E7 (2)	6
		Apoio aos professores recém-chegados	D AG HE (1) D AG VE - E5 (2)	CD AG HE – E2 (2)	P AG HE - E3 (3) P AG HE - E4 (2) P AG VE – E7 (3) P AG VE – E8 (2) P MEGA AG – E12 (4)	19
	Desenvolvimento de relações interpessoais	Promoção de laços de proximidade entre docentes	D AG HE (2) D AG VE - E5 (2)		P AG VE – E7 (2) P AG VE – E8 (3)	9
		Promoção de actividades de confraternização		CD AG HE – E2 (2)	P AG HE - E3 (1) P AG HE - E4 (3)	6
		Inexistência de actividades de confraternização		CD AG VE – E6 (6) CD MEGA AG – E10 (4)	P AG VE – E8 (1) P MEGA AG – E11 (3) P MEGA AG – E12 (1)	15
Desafios emergentes	Decorrentes de novas orientações	Existência de uma gestão unipessoal (director)	D AG HE - E1 (4) D AG VE – E5 (5) D MEGA AG – E9 (6)			15
		Insatisfação com o modelo decretado	D AG VE - E5 (1) D AG VE – E5 (4) D MEGA AG – E9 (3)		P AG VE – E8 (5) P AG HE - E4 (2) P AG VE – E8 (5) P MEGA AG – E11 (3) P MEGA AG – E12 (4)	27
	Decorrentes de problemas identificados	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	D AG HE - E1 (3) D AG VE - E5 (1) D MEGA AG – E9 (8)	CD MEGA AG – E10 (1)		13

Pelos dados expostos no quadro anterior, ao analisarmos a categoria “**valorização do DCEXP e dos seus profissionais**” verificamos que só o director do mega AG reconhece o trabalho do DCEXP no âmbito da articulação entre as unidades organizacionais do AG. Este reconhecimento advém do trabalho que está a ser feito por este DEP com as AEC. No Decreto-Lei nº 75/2008, não existe especificamente nenhuma competência atribuída ao CD em relação às AEC’s no 1º CEB, no entanto, o Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho de 2011, veio reforçar o papel dos DEP’s a este nível, conforme o disposto no seu ponto 19¹⁸. No caso do DCEXP, estão integradas as áreas da actividade física e desportiva e o ensino da música. Segundo o director do MEGA AG esse trabalho e essa interligação têm estado a ser efectuados de forma exemplar pela CDCEXP., conforme explicita:

“(...) nós temos que em cada escola e em cada agrupamento trabalhar no sentido dos professores sentirem que os resultados do seu trabalho são boas aprendizagens dos alunos, são bons resultados dos alunos”. Ainda me falta dizer que este DEP tem tentado implementar e a coordenadora tem feito um trabalho muito bom e tem investido muito nesse trabalho que é um trabalho de interacção, de interligação e de articulação com o 1º ciclo, nomeadamente com as AEC’s (...) e neste momento é um trabalho fundamental”. (D MEGA AG – E9)

Importa salientar a perspectiva da E8, professora com poucos anos de serviço que defende o DCEXP como o DEP que se dedica mais ao trabalho com os alunos, como afirma:

“É para trabalhar e é para se dedicar aos alunos e eu penso que este é o DEP que mais se dedica aos alunos (...)”. (P AG VE – E8)

Na subcategoria “**reconhecimento do trabalho desenvolvido**”, surge o indicador “**encorajamento e motivação profissional**”. Neste indicador, todos os directores e 2 CD consideram que encorajam e motivam profissionalmente os colegas. O grupo constituído pelos professores também reconhece essa atitude por parte dos directores e dos CD’s. As suas opiniões transparecem, nos fragmentos das entrevistas que apresentamos:

“Se não formos capazes de encorajar as pessoas. De reconhecer o trabalho delas, de lhes fazer sentir que o trabalho deles é fundamental, não chegamos a lado nenhum”. (D AG HE - E1)

“Sim, sim, quer dizer, não está sempre, mas é uma pessoa bastante acessível e valoriza...” (P AG HE - E4)

“Sempre que há alguma actividade feita pelos diferentes DEP’s e se foi actividade que encheu o olho e valorizou a escola, visualizou a escola do exterior, eu tenho por hábito no CP de ter o cuidado de solicitar que seja escrito em acta a actuação dos professores do seu DEP ou especificamente daquele professor ou daquela professora, pelo trabalho que foi desenvolvido. Tenho por hábito, registar em acta do CP e agradecer a atitude que eles tiveram e a maneira como desempenharam aquela tarefa. Tenho por hábito isso. Podes consultar as actas do CP, porque tenho por hábito”. (D AG VE – E5)

“Estou a lembrar-me da música, agora na altura do Natal, faço-o espontaneamente, sou assim”. (CD MEGA AG – E10)

¹⁸ Despacho n.º 8683/2011 (Ponto19 — A planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve, obrigatoriamente, envolver os educadores titulares de grupo, os professores do 1.º ciclo titulares de turma e os departamentos curriculares e mobilizar os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento).

De salientar que no AG vertical e no mega AG, o reconhecimento do trabalho artístico dos docentes do DCEXP é visto por todo o AG, tanto dentro da própria organização como também pela forma como se dá a conhecer para o exterior, por exemplo, através das festas de Natal e de final de ano, como salientam os entrevistados dos 2 AG's:

“O professor Vítor é o carpinteiro daqui da escola. Nós não temos ninguém para nos arranjar as coisas, é ele que vai arranjar. Faz com muito gosto. Para montar esta escola ele fez basicamente tudo e houve sempre uma grande ajuda entre nós”. (P AG VE – E8)

“A nossa CD zela muito pelo interesse da escola e pela visibilidade da escola no exterior, permitindo que se mostre os trabalhos que fazemos com os alunos”. (P MEGA AG – E12)

Também é evidenciada a questão da importância que as disciplinas constituintes do DCEXP têm no trabalho com alunos com dificuldades. Estas evidências são formalizadas por 2 CD que se referiram à importância da EE e por um director que salienta a valorização das mesmas na vida dos alunos que têm insucesso escolar.

“(…) a valorização demora um bocadinho e principalmente nas disciplinas do nosso DEP e ninguém põe em causa, porque ninguém tem conhecimentos para isso...(…)no EE, ninguém contesta, ninguém diz nada, porque partem do princípio que são pessoas muito especializadas naquilo e aceitam”. (CD AG VE – E6)

“Tem-nos acontecido muitas vezes que alunos que têm dificuldades nesta e naquela área e é por via do trabalho na expressão musical, na educação artística, ou na EVT ou na EV, em que se consegue puxar por eles,(…) e consegue-se valorizar componentes positivas do trabalho dos alunos e por aí conseguir até recuperá-los.”. (D MEGA AG – E9)

Na categoria **“promoção do espírito de equipa”** nos 3 AG's percebe-se que os professores mais novos são bem aceites, assim, como as suas sugestões e as novidades que possam trazer sobre práticas de trabalho (**“abertura a diferentes perspectivas”**). Esta transversalidade também é visível no indicador **“apoio aos professores recém-chegados”**, tornando-se visível que todos os professores com poucos anos de serviço na escola e na profissão se sentiram apoiados pelos vários níveis hierárquicos da escola (d direcção, CD e outros professores). Passamos a mostrar algumas evidências:

“Aceitação das sugestões dos colegas mais novos. Aceita-se essas questões e valoriza-se, tudo o que é positivo é bom” (P AG HE – E3)

“Não posso dizer que não tivesse apoio e sei que quando preciso que as pessoas estão disponíveis, isso para mim é muito importante”. (P AG HE - E4)

“Eu tenho tido sempre muito apoio, efectivamente” (P AG VE – E8)

“Cada elemento que vem de novo também traz outra maneira de trabalhar. Tem sido benéfico, também, a entrada de gente nova, trazem conhecimentos e mais-valia. Acho que há uma integração saudável (...)”. (CD MEGA AG – E10)

“No meu caso senti-me muito apoiada, tanto pelo órgão de gestão, como pelos colegas, pelas pessoas todas e até pelos alunos. Senti-me muito acolhida e explicaram-me sempre tudo. Tudo o que precisei foi-me dado e de bom grado. Não tenho razão de queixa nesse aspecto”. (P MEGA AG – E12)

Entre outros autores, Lima (2002), com base nos resultados da investigação, sustenta uma cultura de escola que apoia os professores em início de carreira e diz-nos assim,

“(...) o modo como uma cultura acolhe e lida com os seus membros recém-chegados é um indicador fundamental da sua natureza: as culturas colaborativas integram-nos e envolvem-nos nas suas redes de relações profissionais; as balcanizadas ostracizam-nos e preparam-nos para uma viagem isolada no ensino, ao longo da vida. (...) Da existência ou não de redes de apoio e de interacção nestes locais de trabalho dependerá, em grande parte, a sua opção por uma caminhada mais isolada ou mais interactiva no ensino (...)” (p. 171).

Apesar de todas os grupos do estudo se preocuparem com a promoção do desenvolvimento de relações interpessoais, depois quando são confrontados com a realização/concretização das mesmas, os cenários diferem. O DCEXP do mega AG e do AG vertical não realiza actividades de confraternização, todavia no AG horizontal os professores do DCEXP promovem encontros fora do AG, os quais parecem constituir momentos de convívio habituais.

“Sim, acho que é importante. São momentos de descontração que levam as pessoas a mostrar o outro lado que nós não teríamos outra oportunidade de ver. Acho que é importante.”. (CD AG HE – E2)

“Sim, principalmente quando são solteiras. Eu sei que há colegas que saem, mas às vezes vamos almoçar e lanchar juntas e isso é positivo”. (P AG HE – E3)

“Sim fora daqui e aqui também...eu sou muito a favor dessas coisas (risos) e sou muito organizadora dessas coisas. Nós costumamos organizar e eu vou a tudo, porque acho que é uma coisa bastante positiva”. (P AG HE - E4)

“Uma das coisas que eu falo mais é o que se perdeu nesse aspecto em relação a quando eu comecei a dar aulas, há 30 anos atrás, havia mais tempo para as pessoas. Eu tive experiências em determinadas escolas inacreditáveis. Mas isto não é resultante dos professores, é resultante da sociedade. Está assim, tudo muito apressado, não sei porquê”. (CD AG VE – E6)

“Dantes quando tínhamos um grupo menor, fazíamos e falamos que temos de fazer, mas na verdade não é fácil. Isto até fica difícil de falar, dantes. Dantes, fazíamos com alguma regularidade”. (CD MEGA AG – E 10)

“Não, porque não temos tempo. E é pena. Eu vou ser sincera, as pessoas às vezes estão tão fartas da escola que querem ir a correr para casa, calçar as pantufinhas e pensar que no dia seguinte, tem de estar lá outra vez às oito e meia”. (P MEGA AG – E11)

Os momentos quase “históricos” de convívio e harmonia foram-se esbatendo no tempo, atribuindo-se a “culpa” ao factor “falta de tempo” ou às “mudanças da sociedade”, apesar de haver a noção da importância desses encontros como forma de promover a dimensão relacional e humana entre as pessoas. A investigadora Machado (2007) salienta a importância da harmonia entre a identidade pessoal (competências emocionais e intelectuais e necessidades pessoais e sociais) com a identidade profissional (desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo), afirmando:

“Os professores têm que se “sentir bem”, para que possam desenvolver o seu trabalho, dentro do potencial das suas capacidades (...) e só deste modo será possível definir perspectivas de futuro para um projecto de qualidade na educação, onde os professores intervêm como agentes do humano, na formação de personalidades maduras e equilibradas” (p.224).

Empenhados no estabelecimento de relações humanas que perdurem na organização escolar, temos o D AG horizontal e o D AG vertical, assim como 2 professores do AG vertical. De notar que este indicador (“promoção de laços de proximidade entre docentes”) não foi referido por nenhum inquirido do mega AG.

“Eu posso ser o melhor director do mundo, mas se as pessoas ao meu lado não trabalharem e não tiverem confiança em nós (...) eu posso ter as melhores teorias organizacionais, as melhores das teorias das relações humanas, mas se eu não estiver ao pé das pessoas e se as pessoas não sentirem que nós estamos próximos, estamos a dar tiros no pé”. (D AG HE - E1)

“Se eu puder ajudar as pessoas, se eu puder sentir que as pessoas estão felizes e que se sentem bem na escola (...) Porque eu só não faço às pessoas, aquilo que efectivamente eu não puder.” (D AG VE – E5)

“As pessoas ajudam-se, interagem-se. Nunca vi nenhum DEP que fosse assim, dentro desta área. Quando fui para o secundário, estive a estagiar, pronto aí há diferenças, vivem-se outras realidades, grandes discrepâncias, diferenças, mas ...dentro do 2º e do 3º ciclo, normalmente não vejo isso, dentro do que eu vi. Os professores trabalham em conjunto, não têm grandes problemas, são organizações muito diferentes e pessoas muito diferentes”. (P AG HE – E8)

Na categoria “desafios emergentes”, os 3 directores inquiridos deram o seu parecer sobre o modelo de gestão unipessoal. O director do AG horizontal concorda com a competência atribuída para designar as pessoas para os cargos em alternativa ao processo de eleição, dizendo:

“(...) mas o 75, traz uma coisa completamente oposta ao 115 que é uma cabeça que decide, com todas as virtudes e defeitos que isso tem. Não quer dizer que sejamos perfeitos, às vezes existem situações em que nos conseguimos enganar, mas até hoje, penso que não e aqui há uma questão de consenso, como disse, nenhuma das pessoas que até hoje nomeei foi à força”. (D AG HE – E1)

A directora do AG vertical assume que gosta do cargo de gestão, independentemente do modelo em vigor, dizendo:

“Temos de nos adaptar aos modelos, os modelos são diferentes. Nós, temos que nos adaptar às mudanças, temos que perceber que não vivemos sozinhos. Devo dizer-te que neste momento, não me revejo noutra papel que não o de Directora. Não me revejo, neste momento a dar aulas, não me revejo, já não me diz nada. Gosto da Direcção do AG, gosto de estar e gosto de gerir, gosto de ter uma noção e ver como é que a escola funciona. Gosto desta parte”. (D AG VE – E5)

O director do mega AG avançou com estratégias para exercer o seu cargo com as mudanças legislativas decorrentes. Não fala na primeira pessoa, mas no colectivo (directão) e considera que não representa o modelo ideal de director. Parece transparecer no seu discurso um envolvimento real na melhoria e na mudança do AG e o projecto com grande intervenção no momento da entrevista prende-se com o reforço das estruturas intermédias e a compreensão das lógicas de acção das mesmas:

“Em direcção à direcção da escola a mesma coisa, temos que conseguir conquistar isso, sendo que, porventura, neste momento, talvez seja crítico ter-se perdido a outra cultura que existia e a outra não se ter conseguido, enfim, enraizar. Criou-se aqui um certo vazio, digamos assim, que nós tentámos compensá-lo com esta estrutura do trabalho semanal colaborativo, mas lá está, é um trabalho colaborativo dentro do mesmo grupo disciplinar, dentro das pessoas da mesma disciplina”. (D MEGA AG – E9)

“Há depois um outro trabalho que tem de ser feito e é este desafio que vamos começar na 4^ª a trabalhar. Vamos ter um dia de trabalho com os CD’s de DEP, deste AG, mais 3 AG’s aqui da zona de [REDACTED]. Vamos ter a ajuda de um parceiro externo, de alguém com experiência nesta área, é formador e é director de um AG da zona centro e portanto o desafio que se vai colocar às pessoas é precisamente de em conjunto se pensar que lógicas de acção têm sido seguidas nos DEP’s curriculares que tipo de práticas têm sido seguidas. Deposito muita expectativa neste encontro, porque no fundo é tentarmos articular CD’s de DEP’s de diferentes escolas. Vamos criar grupos heterogéneos com CD’s diferentes. Também tenho na minha cabeça o ideal de Director que não sou eu”. (D MEGA AG – E9)

Quando tentámos identificar a percepção dos inquiridos sobre o seu grau de satisfação com as mudanças decorrentes do novo modelo de trabalho e de organização, surgiram-nos muitos aspectos negativos. Em particular a opinião da directora do AG vertical, vai ao encontro de algumas consequências que a literatura refere quando as pessoas exercem cargos que exigem muito de si para além da docência. Osborn *et al* (2000), citados por Dias (2008) “Os professores com um longo percurso profissional parecem ter sido particularmente afectados pelo processo, tendo aumentado consideravelmente os casos de “*burnout*”, abandono da profissão e reforma antecipada” (p. 173).

Como ilustram os excertos das entrevistas:

“Sinceramente, vejo mais aspectos negativos do que positivos. (na criação dos departamentos) Falo do nosso, das expressões, que é muita gente, para a maioria das pessoas as reuniões eram aborrecidas, depois tínhamos que estar a discutir coisas que a uns não interessava e começavam em burburinho uns com os outros e isso não ajuda...”. (P AG HE – E4)

“Não, as pessoas não estão satisfeitas por ene razões. Estes megas AG’s, fez com que professores que eram muito válidos e havia aqui gente que era muito boa se fosse embora (...).” (D AG VE – E5)

“Do grande DEP eu penso que considero negativo, como já disse é ter o ensino especial lá, quando vi achei que não tinha razão de lá estar, não tem mesmo ligação”. (P AG VE – E8)

“Negativos, acho que é o tempo, porque é difícil de conjugar tantas pessoas. Os grupos são muito grandes, têm muita gente. É difícil coordenar as informações de toda a gente, é difícil fazer uma tarefa específica porque é muita gente. Se for em grupo é muito difícil estruturar um pensamento, estruturar uma ideia, chegar a alguma conclusão, é muito complicado”. (P MEGA AG – E12)

Em relação ao indicador “necessidade de maior identificação com a cultura de AG”, observámos que o D AG HE encoraja e promove uma prática consistente de inovação e de reflexão (auto reflexão elaborada sobre o trabalho desenvolvido em cada trimestre por parte dos professores do EE e dos apoios educativos) que estão enraizadas na cultura do AG ao nível da Educação Especial.

“Um professor do EE quando chega ao nosso AG, de novo... há mil e uma práticas, mas esta, é a nossa prática que é praticamente uma cultura de escola e todos os professores digamos têm de se incluir nela”. (D AG HE - E1)

“(...) pois independentemente, de cá estarem um ano ou dois anos ou dez ou de passarem, por aqui, eu quero que elas levem uma imagem óptima da escola (...)”. (D AG VE - E5)

O director do mega AG promove uma cultura de colaboração e advoga que a mesma se reflecte no desenvolvimento do desempenho profissional e nos resultados obtidos pelos alunos, porém depara-se com um enraizamento de uma cultura de cariz mais individualista e balcanizada (existência de subgrupos, especificamente no DCEXP, que enquadra vários e diferentes grupos profissionais). Tem confiança que as reestruturações e as mudanças vão acontecer com o paradigma do trabalho colaborativo:

“Os AG’s tem que assumir que os resultados no 1º ano de escolaridade dizem respeito a toda a gente e que os resultados no 12º ano dizem respeito a toda a gente e quando não há um bom resultado no 12º ano, isso também é responsabilidade do professor do 1º ciclo e o inverso também tem que funcionar. Temos que criar formas para as pessoas assumirem isto e vistam essa camisola”. (D MEGA AG – E 9)

“O que acabou por acontecer e isto é outro desafio que as escolas têm realmente...aquilo que havia antigamente que era uma grande cultura muito enraizada de cada grupo disciplinar. O grupo a, o grupo b e o c, tinham culturas muito próprias e muito fortes de interligação entre as pessoas e isso quebrou-se um bocadinho e não se conseguiu a outra articulação (...)”. (D MEGA AG – E 9)

Concluindo, O DCEXP do AG horizontal, por ser constituído apenas por professores de Educação Especial e de apoios educativos, mantém uma cultura muito bem definida sobre as finalidades da sua acção neste campo, tendo criado uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e ainda uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e uma sala *Snoozer*. Os docentes do DEP realizam actividades de confraternização habitualmente.

Os DCEXP do AG vertical e do mega AG são valorizados e reconhecidos pelo trabalho que fazem com os alunos e pela resposta que dão a todas as solicitações de outros DEP’s da organização, mas não conseguem ter momentos de convívio fora do horário de trabalho. São vários os entrevistados que lamentam ter perdido essa forma de estreitar as relações pessoais, sendo a falta de tempo a grande causa.

Quando comparamos as opiniões por grupos de entrevistados, todos os directores aceitam o novo modelo de gestão (unipessoal), mas referem existir dificuldades na implementação do DCEXP. Estas barreiras traduzem-se nas medidas de políticas educativas que têm proporcionado alterações na profissão (mudanças na componente lectiva e não lectiva, estagnação na carreira, mudanças constantes que levam ao cansaço), e na alteração da estrutura do próprio DCEXP (inclusão do EE, muito numeroso, mais reuniões, coordenação de informação, entre outras).

Todos os grupos são unânimes em considerar que existe encorajamento e motivação profissional e apoio aos professores recém-chegados, ou seja, os directores e os CD's têm essa preocupação e os professores corroboram.

Nos três grupos, transmite-se a opinião que os momentos de convívio são muito importantes numa escola e que já existiram, mas com as condicionantes actuais (grupos numerosos, tempo distribuído por uma complexidade de tarefas, mudanças sociais) não tem sido possível concretizar as iniciativas.

Assim, é possível afirmar que existe, nestes 3 AG's, a valorização do DCEXP e dos docentes que os constituem, bem como a promoção do espírito de equipa. No entanto, no que respeita aos desafios emergentes do novo quadro organizacional em departamentos, os professores centram-se nos aspectos negativos decorrentes da criação destas estruturas, enquanto os directores dos 3 AG e um dos coordenadores de DEXP reconhecem a necessidade de criar uma maior identificação dos departamentos e dos docentes com a cultura do agrupamento.

CAPÍTULO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O produto final tem de criar uma diferença, lançar uma semente que se venha a desenvolver em algo, acrescentar conhecimento, modificar a prática para melhor.”

(Wood, 1999, p.172)

Esta síntese reflexiva foi construída a partir das interrogações, das dúvidas e das críticas que foram surgindo no percurso do nosso estudo. A inquietude que motivou desde sempre o caminho da investigação prendeu-se com as transformações organizacionais que têm vindo a decorrer no nosso sistema educativo e nas quais somos também actores. Para facilitar e proporcionar uma melhor compreensão sobre as conclusões do estudo, relembramos a nossa questão de partida:

Que concepções, dinâmicas organizacionais e lógicas de acção se desenvolvem actualmente no DCEXP dos vários tipos de agrupamentos de escolas?

Encontrar o fio condutor para responder aos objectivos específicos definidos não foi linear, foi uma descoberta de filamentos que se iam enrolando numa espiral. O nosso primeiro objectivo consistia em *identificar a concepção dos directores, coordenadores e dos professores sobre as mudanças provocadas pelo novo modelo de estrutura intermédia.*

O novo modelo de DEP estava a ser aplicado pelo segundo ano lectivo e as opiniões transmitiram um manifesto desagrado sobre o qual importa reflectir. De uma forma geral, em cada agrupamento, as opiniões dos grupos de entrevistados coincidem entre si e são transversais aos grupos seleccionados (directores, coordenadores e dos professores com muita experiência profissional e com pouca experiência). A maioria mostrou discordar e não compreender a constituição do DCEXP, pois consideram que é composto por muitas disciplinas com culturas profissionais diferenciadas, com sensibilidades e características próprias, tornando-o muito numeroso e pouco funcional. As dificuldades estruturais e organizacionais reportadas pelos entrevistados do estudo conduzem o DCEXP ao funcionamento da lógica disciplinar existente anteriormente. Na verdade, a separação por grupos disciplinares continua a existir em forma de “subdepartamentos” ou “agrupamentos”. Seja por dificuldades de comunicação, por resistência à mudança ou por uma “defesa” individual da formação científica de cada um, são manifestos os obstáculos a uma possível articulação ao nível da planificação, da gestão curricular e da avaliação no departamento. Este vazio articular nestas áreas, fundamentais para a concretização de um projecto curricular de departamento, inviabiliza ou dificulta a concretização de projectos

multidisciplinares. O grupo de directores e de coordenadores acentua a lentidão e a dificuldade em relação às mudanças propostas.

À excepção do mega AG, muitos entrevistados consideram que a Educação Especial está descontextualizada no DCEXP, pois deveria ser transversal a todos os departamentos curriculares.

Em relação ao segundo objectivo, que aspirava *identificar as funções atribuídas ao Coordenador do DCEXP por ele próprio, pelos directores e pelos professores*, aprez-nos salientar o seguinte:

O departamento curricular, pelas competências que lhe são atribuídas na legislação, surge como uma estrutura relevante nos Agrupamentos (denominada estrutura de 1º nível, responsável pela coordenação e supervisão pedagógica, pelo acompanhamento das actividades escolares, promoção do trabalho colaborativo e realização da avaliação de desempenho do pessoal docente), na qual se transfere para o coordenador a responsabilidade de envolver os professores do seu departamento na tomada de decisões nos seguintes domínios¹⁹:

- Acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- Coordenação pedagógica de cada ano, ciclo;
- Promoção da cooperação entre os docentes;
- Articulação e gestão curricular, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos;
- Avaliação de desempenho do pessoal docente.

Com representações distintas em relação à atribuição das funções dos CD's, os directores e os professores idealizam um perfil que envolve múltiplas competências.

Os CD's têm vindo a sentir alguma dificuldade em definir o contexto das suas acções porque precisam de encontrar espaço e tempo para desenvolver inúmeras funções: conhecimento da realidade e da dinâmica da organização, liderança, comunicação, colaboração interpares, orientação e dinamização, articulação com todas as estruturas da organização, gestão de conflitos, gestão de recursos humanos, capacidade de análise e de avaliação. Para todos, é linear o sentido de dificuldades que se desenham na pluralidade e na diversidade de funções muito díspares e envolventes. A vertente burocrática está muito patente na análise dos dados, seja no confronto com as competências e os assuntos gerais inerente ao grande departamento, seja em relação aos assuntos das diversas disciplinas que compõem o departamento e especificamente em relação à disciplina do próprio Coordenador, onde também tem o papel de representante da mesma. O Coordenador de Departamento do mega AG hiperboliza as suas funções e considera-as

¹⁹De acordo com o Decreto – Lei 75/2008, de 22 de Abril, conforme o disposto no Capítulo IV, Secção I – art.º 42 (Estruturas de coordenação educativa e supervisão).

desumanas, pois para além das várias reuniões (comissões de trabalho do conselho pedagógico, reuniões com os representantes de disciplina, articulação com as AEC reuniões sobre a avaliação de desempenho docente, entre outras), são-lhe exigidas muitas tarefas burocráticas. O excesso de burocracia também é enfatizado pelo CD do AG vertical.

Porém, todos os CD's realçaram a existência de aspectos positivos a nível pessoal (estreitar laços de proximidade com mais colegas) e profissional (experienciar novas aprendizagens e novos desafios). Terem sido "escolhidos" pelo director (por um período de 4 anos), **este** parece ser um factor motivacional para suportar o desempenho do cargo e dar sentido ao mesmo.

Os *directores* depositaram confiança e designaram professores sem formação específica para o cargo, mas que se identificam como bons gestores de equipas, com uma visão muito completa do seu DEP, com capacidades para o representar no conselho pedagógico, com grande identificação com a cultura do AG e capacidades científicas demonstradas, ou seja, a representação que os directores têm dos CD's vai ao encontro dos conceitos de lideranças intermédias e da importância que os DEP's deverão ter numa organização escolar, de forma a facilitar e articular o trabalho da direcção.

Os *professores* vêem-no mais como um gestor de recursos humanos com capacidade de gerir conflitos e procurar consensos (estas competências não foram expressas por nenhum director), de desenvolver trabalho com os seus pares, orientar as actividades do DEP e ser um bom comunicador. De salientar que estas competências são indicadas por todos os professores recentes na profissão.

Parece-nos decorrer dos resultados deste estudo que as lideranças se encontram esvaídas das suas funções de coordenação pedagógica e supervisiva e muito direccionadas para a gestão burocrática. No entanto, dos resultados decorre também que os diferentes actores têm uma visão clara do perfil desejado para o Coordenador de Departamento e das funções que este deverá desempenhar a nível organizativo, supervisivo e curricular, embora cada um dos grupos dê mais relevo a umas ou outras, consoante o papel que desempenha na estrutura escolar. Assim, os directores enfatizam a capacidade de liderança, enquanto os professores salientam as capacidades comunicativas e de negociação entre pares. A perspectiva dos próprios coordenadores sobre o seu cargo parece ser uma mistura destas duas visões, tentando encontrar um equilíbrio entre as várias funções que são chamados a desempenhar.

Em relação ao objectivo que propunha *descrever as lógicas de organização e gestão do DCEXP*, consideramos importante apresentar uma análise sumária que caracterize os 3 contextos do estudo com os seus pontos em comum, as suas diferenças e aspectos inovadores.

Pontos em comum:

- Os três contextos sócio geográficos não são distintos, pois envolvem zonas urbanas periféricas ao grande centro da cidade de Lisboa, com características populacionais muito idênticas;
- O número de unidades organizacionais, o número de turmas, de alunos e de pessoal docente e não docente é muito semelhante (aproximadamente 1460 pessoas e 57 turmas por AG);
- O DCEXP é uma estrutura de gestão, coordenação e supervisão com assento no CP dos 3 AG's;
- Os 3 CD's foram designados pelos directores, tendo em conta, a legislação em vigor que determinava que fosse um professor titular;
- Os 3 DCEXP reúnem em "plenário", ou seja, com todos as disciplinas de acordo com o Decreto - Lei nº 75/08 e com o estabelecido em cada Regulamento Interno (o AG horizontal juntou a EE e os apoios educativos; o AG vertical organizou as disciplinas em *subdepartamentos* e o mega AG formou *agrupamentos*);
- Os 3 AG's apresentam dificuldades estruturais em relação ao tipo e à adequação para poderem realizar reuniões do DCEXP, seja, para grandes ou pequenos grupos; estas dificuldades estruturais (salas inadequadas e multifuncionais) condicionam o funcionamento das
- São convergentes as opiniões sobre o excesso de burocracia e de reuniões (as do "grande DEP" parecem "plenários", cuja principal função é a transmissão de informação) e nenhum AG tem estipulado um horário ou dia fixo para se realizarem as mesmas.
- Os 3 AG's foram sujeitos à avaliação externa, por parte da IGE e estão a desenvolver planos de melhoria;

Assimetrias:

- O AG horizontal está numa fase de transição, pois a legislação não prevê a existência de AG's horizontais e as pessoas mostram-se apreensivas com o futuro; contudo as opiniões coincidiram, nomeadamente, em relação à importância dada à valorização das relações humanas no dia-a-dia do AG. Os professores deste DEP realizam com regularidade convívios extra actividades lectivas;
- As reuniões do DCEXP diferem na regularidade da sua realização, conforme o AG;
- A forma de escolher os CD's pareceu-nos consentânea no AG horizontal e no mega AG, tendo em conta, o perfil que os directores atribuem ao papel de um coordenador de departamento (conhecimento científico e pedagógico, capacidade de liderar equipas e estar inserido na cultura do AG). Contudo a directora do AG vertical designou o seu CDEXP, porque era o único professor titular do DCEXP, apesar de não o conhecer, porque o professor tinha concorrido para o AG no concurso para professores titulares;

- O AG vertical, apesar de ser o único AG com condições estruturais (edifício novo) e organizacionais diferentes e consideradas muito boas (as aulas terminam todos os dias às 16:30h), não organizou um horário fixo para o DCEXP ou os seus *subdepartamentos* poderem reunir e este DEP foi o único ao qual não foi atribuído uma sala de reuniões. Este AG iniciou o ano lectivo num espaço escolar completamente novo, cujos detalhes arquitectónicos (que são especialmente importantes para as disciplinas do DCEXP), não foram tidos em conta, segundo a opinião de todos os inquiridos. A cultura de escola que tinham, parece estar a dissipar-se pela grandiosidade do novo espaço (complexo escolar com escola sede para 2º/3º CEB e edifício para 1ºCEB/JI);

Aspectos inovadores:

- O AG horizontal investiu muito no desenvolvimento de estruturas para integrar população escolar com deficiências profundas e estabeleceu como uma boa prática de trabalho a realização de um relatório trimestral de reflexão elaborado pelos docentes da EE e dos apoios educativos;

- O AG vertical foi o único que salientou a importância de cada DEP ter um projecto curricular; realça uma articulação débil na estrutura organizacional do DCEXP (as pessoas sentem que não são ouvidas e que os assuntos da sua disciplina não interessa a todos os presentes);

- Por parte do mega AG é patente o reconhecimento da importância das lideranças intermédias no desenvolvimento da organização escolar; o director realiza várias reuniões com todos os CD's do AG para trabalharem em diversos projectos (projecto educativo, avaliação interna, entre outros). Promoveu um encontro com outros AG's da zona para partilharem práticas de trabalho entre CD's. Estipulou no horário dos professores um tempo da componente não lectiva para os agrupamentos reunirem, designando-o como trabalho colaborativo. Envolve o DCEXP na articulação com todas as unidades organizacionais e com todos os níveis educativos (escolas do 1ºCEB e JI), através do trabalho com os professores das actividades extra curriculares.

Percebemos que perante o contexto de modificação, com grande complexidade, tem havido uma procura de equilíbrio, assim como tentativas de definição de mecanismos de funcionamento, tendo presente a dimensão física, humana e a contextualização na comunidade local. Cada AG tem assimilado os processos adaptativos de maneira diferente. Estes processos reflectem-se nas lógicas de organização e gestão. Uma estrutura intermédia como é o DCEXP tem vários eixos de acção que dão origem a diferentes dinâmicas: com o exterior da organização escolar (por exemplo, no caso da disciplina de Educação Física com os projectos do Desporto Escolar existem parcerias com a autarquia), dentro da própria organização escolar e intradepartamento. Para ser professor existe todo um percurso formativo e para ser director ou coordenador de departamento também nos parece fundamental formação específica nesta área, de forma a desenvolver a capacidade para

estruturar e coordenar acções, para criar e manter regras de condução de reuniões, para gerir conflitos e para gerir grupos. Dos 12 entrevistados, somente o director do mega AG tem um curso de mestrado em administração escolar.

Quando nos propusemos *analisar as diferentes formas de organização dos agrupamentos, segundo o contexto (verticais/horizontais e mega agrupamentos)* deparámo-nos com o seguinte:

- No ano lectivo de 2008/2009, com o novo modelo de gestão, os três gestores de topo com bastante experiência em cargos de gestão são eleitos directores pelo conselho geral e deparam-se com uma reestruturação organizacional, incluindo as estruturas intermédias. Estes directores mantêm uma dupla função: professores/gestores/executores do cumprimento das decisões políticas do Ministério da Educação e professores/gestores promotores de relações humanas, tendo em conta a sua cultura organizacional;

- As direcções executivas aplicaram o estabelecido na legislação (organização do DCEXP) e foram elaborados novos regulamentos internos, mas como vimos antes, o espectro do modelo anterior manteve-se com predominância de novas estruturas que foram designadas por *subdepartamentos* ou *agrupamentos*, como se fossem “*micro departamentos*”;

- Esta forma de organização é confirmada por todos os entrevistados pois, mantém-se expressa a especificidade de cada disciplina com a figura do representante de disciplina um pouco esbatida, na nossa opinião. Digamos que há uma organização formalizada que cumpre as normas legislativas com a criação do grande DEP, que faz 1 ou 2 reuniões em forma de plenário por trimestre e depois há uma sobreposição de um modelo que já existia (grupos disciplinares com uma designação própria em cada AG). A directora do AG vertical, não concorda com o DCEXP porque considera ser uma mudança de difícil concretização prática, por serem grupos profissionais muito diferentes. Nunca fez referência ao DEP como uma estrutura intermédia que pudesse colaborar com a direcção na tomada de decisões e mostrou-se “surpreendida” quando foi questionada sobre a formalização de espaços de trabalho fora do conselho pedagógico com os CD’s.

O nosso objectivo seguinte consistia em *analisar de que forma as alterações introduzidas pelo regime jurídico, vieram alterar as dinâmicas de trabalho*. Baseámo-nos na obra de Brunsson (2006), para servir de suporte às seguintes constatações decorrentes do nosso estudo:

- Hierarquicamente o Ministério da Educação (poder central) idealiza princípios que considera ajustados ao desenvolvimento eficaz do nosso sistema educativo; estes ideais têm a pretensão de ser cumpridos através da coordenação dos vários actores educativos com as suas acções, com os seus modos de agir. No nosso estudo deparámo-nos com opiniões que transmitiram esta dualidade

(normativos versus aplicabilidade nas organizações pelos agentes de acção que são os professores/educadores).

- O Director do AG horizontal, reforça que muitas ideias do poder central se apresentam pouco objectivas, práticas, fiáveis ou ajustadas à exequibilidade das organizações às quais se dirigem. A coordenação entre todos os actos das várias pessoas da organização para a sua implementação ainda está longe de ser uma coordenação eficaz, consistente e conclusiva (constituição de agrupamentos de escolas e de mega departamentos), porque as unidades organizacionais de cada AG são distantes umas das outras e os docentes têm dificuldade em conhecerem-se e em coordenar acções;

- O Director do mega AG definiu acções muito dirigidas para as lideranças intermédias e para promover o trabalho colaborativo, no entanto, tem consciência que a implementação implica um processo lento e sujeito a avaliação;

- O mecanismo de ligação para unir as ideias e a acção que é a decisão (processo que implica encontrar alternativas, escolher, direccionar perspectivas) está muito dependente da figura do director do AG. Importa lembrar que todos os directores eram presidentes dos conselhos executivos no momento da passagem para o actual modelo de gestão e mostraram estar motivados para exercer as novas funções. Contudo, a directora do agrupamento vertical não concorda com a existência de departamentos tão numerosos, nomeadamente com o DCEXP. Talvez por esse motivo não se mostrou receptiva a modelos de trabalho fora do âmbito do Conselho Pedagógico com os Coordenadores de Departamento. De acordo com Brunsson (2006), quando “(...) não existe uma concordância absoluta entre ideias e acções, então existe um problema de controlo. Ou melhor dizendo, há problemas nítidos de implementação, as ideias não podem ser concretizadas na acção” (p.220).

Apesar da institucionalização dos conceitos de descentralização e autonomia das escolas, algumas posições embatem nas sucessivas mudanças que têm ocorrido na profissão docente com impacto negativo. Pacheco (2001), considera que estas mudanças não foram implementadas como se esperava, porque os verdadeiros intervenientes (professores) no processo não compreenderam os motivos e as necessidades das mesmas, devido a factores motivacionais (questões relacionadas com a carreira docente) e formação profissional.

As lógicas de acção dos intervenientes do DCEXP estão balizadas pelas condições de âmbito estrutural, organizacional e pelo tipo de práticas de trabalho, como se pode verificar:

- Organização dos espaços de trabalho/reuniões inapropriados;

- Organização de horários para reuniões sem calendarização fixa (horário pós laboral no AG horizontal e no mega AG; deslocação das unidades organizacionais do 1º CEB e JI à escola sede no AG vertical e no mega AG);
- Funcionamento das reuniões do “grande” DEP (reúne essencialmente para transmitir as informações do CP) com carácter mais administrativo do que pedagógico; da análise dos dados das entrevistas, salientamos que as dinâmicas de trabalho do DCEXP se centram essencialmente na análise estatística do sucesso/insucesso dos alunos realizada trimestralmente, na planificação por ano e ciclo e na cooperação em actividades conjuntas típicas das disciplinas deste departamento (festas comemorativas que envolvem música e artes plásticas). Nos 3 DEP’s do estudo, não são expressivas as práticas que implicam a articulação e gestão curricular intra-departamental e as práticas de supervisão interpares (só há referências quando o coordenador de departamento é “obrigado” a realizar a avaliação de desempenho docente).
- Excessiva burocracia conduz a diferentes processos de comunicação na organização escolar e departamental (aspecto muito valorizado pelos participantes no estudo que consideram muito importante a passagem fidedigna das informações). Os canais de comunicação passaram a exigir competências nas novas tecnologias de informação e criaram-se mais redes de passagem de informação (o papel do Coordenador na comunicação ascendente e descendente é determinante);
- Multiplicidade na articulação com todas as unidades organizacionais do AG, inter e intra departamento;

Com efeito, as diferentes representações das lógicas de acção nas várias estruturas intermédias de gestão parecem contrariar uma perspectiva interdisciplinar e colaborativa.

As condicionantes que entravam o funcionamento do DCEXP prendem-se com algumas questões rígidas e antigas, ainda por resolver. Todavia, como observámos no mega AG, podem-se tentar mudanças. Este AG tem feito várias tentativas de modelos de trabalho (sessões de trabalho colaborativo com os representantes dos agrupamentos e encontros com diversos Agrupamentos do concelho para partilharem práticas de trabalho com os respectivos líderes intermédios). No caso do AG vertical, as transformações organizacionais carecem de amadurecimento conceptual, pois têm o privilégio de ter todo o espaço físico disponível, todos os dias da semana a partir das 16:30h. Este AG está a tentar organizar o projecto curricular do DCEXP e, na elaboração do PAA, tenta desenvolver a interdisciplinaridade no próprio DEP e com os outros DEP’s. Também existe alguma articulação quando se planificam as visitas de estudo e os projectos curriculares de turma (PCT).

Contudo, de uma forma geral, quando aprofundamos o olhar no âmbito da acção e das práticas de trabalho, verificamos que predomina a cultura enraizada na fragmentação disciplinar (culturas balcanizadas).

O propósito do objectivo seguinte foi *identificar os processos de participação dos intervenientes do DCEXP*.

Existe uma conjuntura de factores sociais, políticos e económicos que parece ter vindo a afectar o modo como os professores encaram a profissão, levando-os a reformarem-se antecipadamente, a mostrarem-se desmotivados e insatisfeitos profissionalmente. Com efeito, é possível notar uma tendência para as organizações descurarem as necessidades pessoais e sociais em prol de obrigações burocráticas e exigentes. Os entrevistados com muitos anos de serviço referem que os conceitos de interdisciplinaridade, trabalho colaborativo, entre outros, não são recentes, no entanto, não se conseguem aplicar devido a todos os obstáculos que já foram apresentados. O tipo e o grau de envolvimento reflecte-se na modificação das práticas, mas para tal acontecer, deve haver uma identificação com a orientação preconizada e a crença naquilo que se está a tentar concretizar. Para além disso, é necessário que exista autoconfiança (capacidade de investir no próprio grupo, nas estruturas e nos objectivos e princípios da organização em que se está inserido). Segundo os autores estudados, liderar equipas, motivar grupos multidisciplinares e numerosos também exige energia emocional, que é uma fonte indispensável de energia humana.

Consideramos que transversalmente a todos os grupos do estudo, sobressaíram opiniões que revelaram dificuldades em gerir as três fontes de renovação (confiança, autoconfiança e energia emocional) necessárias para desempenharem as suas funções. Os discursos não são completamente positivos (não percebemos excessos de confiança) em relação aos desafios que emergiram destas novas directrizes organizacionais, percebemos interrogações, insatisfação e em alguns casos desespero.

Numa perspectiva analítica e crítica, concluímos que numa primeira fase com ritmos e concepções diferentes, todos os contextos tiveram a preocupação de iniciar e concretizar as alterações de âmbito administrativo (constituição dos departamentos) e administrativos (regulamentos, projectos curriculares, planos anuais de actividades, normas e regimentos).

De uma forma geral, as organizações escolares têm vindo a adaptar-se e a moldar-se consoante as constantes alterações que lhes propõem, no entanto, os intervenientes consideram que as modificações não deveriam ocorrer de forma tão direccionada e rígida. Com as características de cada disciplina e de cada subcultura profissional, a formação e funcionamento do DEXP tem implicado alterações de ordem pessoal pela interacção entre pares e alterações de ordem

profissional (passar de uma lógica disciplinar com os pormenores específicos de cada disciplina e vários modelos de acção, para uma lógica transdisciplinar, exigindo alterações de lógicas de acção no interior da própria estrutura departamental).

Esta mudança deve ser encarada como um processo que envolve condições estruturais e organizacionais (necessidade de espaço e tempo para os professores trocarem opiniões, para se encontrarem e conhecerem melhor e partilhar práticas de trabalho), mas também conceptuais, porque é necessário construir a identidade desta estrutura. Os intervenientes destes *megadepartamentos* necessitam de consciencializar o sentido de pertença, construir a intercomunicação e permeabilidade com as diversas capacidades, talentos e energia, com os seus interesses e expectativas, com capacidade de reflectir e inovar e com o contributo específico de cada disciplina.

Consideramos que o novo modelo de estrutura de departamento ainda está em construção funcional e conceptualmente, contudo as barreiras podem ser ultrapassadas de forma mais célere se a escola for inovadora e criativa no seu projecto educativo e elaborar projectos curriculares de AG e de departamento que promovam a valorização do trabalho em equipa com o estabelecimento de relações de cooperação e de partilha comum.

Quando existir uma identificação com a cultura organizacional do departamento o desafio será incutir mudanças nas práticas de trabalho, considerando, a partilha de ideias, estratégias, formas de avaliação e materiais de modo a tornar as aprendizagens significativas para os alunos.

Para suporte deste trabalho, não encontramos muitos estudos sobre órgãos de gestão intermédia e ainda menos sobre o Departamento das Expressões. O deslumbramento e o alargamento de horizontes fomentado pela revisão de literatura em relação ao projecto de investigação, porém, estimulou em nós a vontade de alargar o estudo a estruturas organizacionais, nas ilhas portuguesas e a sistemas de ensino europeus, o que não foi possível por questões temporais. Pelas mesmas razões, também existiram constrangimentos à possibilidade de utilizar na investigação, outros métodos de recolha de informação que complementassem os dados das entrevistas (observação de reuniões).

Na nossa opinião, a temática que deu corpo a este estudo não se esgotou, é pertinente e pode suscitar novas questões para futuros estudos que se poderão realizar a partir dos seus resultados. Apresentamos algumas das possíveis interrogações:

- - Quais as práticas inovadoras, por exemplo, a nível da articulação curricular, nos vários níveis educativos, no DCEXP?

- Quais as vantagens/desvantagens da continuidade educativa (juntar no mesmo espaço/território educativo) os vários níveis de ensino para o desenvolvimento da criança e do jovem?

- Qual a importância que o DCEXP assume na dinâmica de uma organização escolar?

Esta última linha de investigação parece-nos especialmente pertinente. Com efeito, o actual sistema separa as disciplinas ditas académicas ou racionais (domínio verbal e lógico-matemático) das disciplinas das expressões (artísticas e psicomotoras), porém o documento considerado até agora pilar básico do nosso sistema educativo perspectiva o ensino das expressões artísticas e motoras como essenciais a todo o processo educativo, numa lógica de que todos os saberes (literacia linguística, científica, criativa, desportiva e tecnológica) devem ser repensados e valorizados, numa visão transdisciplinar.

O DCEXP, pelas características das disciplinas que o compõem, pode ser uma mais-valia no processo ensino e de aprendizagem, facilitando uma abordagem de construção do saber orientada para a sensibilidade estética, para a beleza, inovação e criatividade. Possivelmente não estamos a utilizar as nossas margens de liberdade individual e colectiva.

Considerando que são as pessoas que compõem as organizações e que são o seu factor distintivo, que aprendem e que se adaptam à mudança e que impera alguma atitude de desencanto, é fundamental formação e desenvolvimento profissional que promovam a auto reflexão para fazer face a novas exigências curriculares e para dar resposta aos novos modelos organizacionais, gerando novas dinâmicas de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELHA, M. *et al* (2007). Impacte da organização curricular das ciências físicas e naturais nas dinâmicas de trabalho docente. *Revista da Educação*, Vol. XV, nº 2, pp. 79-95. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ABRANTES, P. (coord.) (2009). Actas do Encontro - Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea – Comunicações (ISCTE). Vol I. Editor: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. [Versão electrónica]. Acedido em 30 Abril de 2010, em: <www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4ac6715cd94cf.pdf>
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, N. (2002). Conferência “25 Anos de gestão escolar”- *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº2. Lisboa: Gráfica 2000.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I.(org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ARENDT, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio d’Água.
- AZEVEDO, J. (2002). *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “directão” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, pp. 33-56. Braga: Universidade do Minho.
- BARROSO, J. (org), (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2005). A Administração Educacional e a Abordagem Sociológica das Organizações Educativas. In J. BARROSO. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J., HAMELINE, D., TERRÉN, E. (2001). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições Asa.
- BARZANÓ, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BELL, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um Guia para a Pesquisa em Ciências*

Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (2003) *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas de Melhoria*. Porto: Edições Asa.

BOLÍVAR, A. (2007). Um Olhar Actual sobre a Mudança Educativa: Onde Situar os Esforços de Melhoria? In, LEITE, C.; LOPES, A.. *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa.

BRUNSSON, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia: os Grupos em Acção - Dialogar, Decidir e Agir*. Porto: Edições Asa.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um Olhar Sociológico*. Porto: Porto Editora.

CARNEIRO, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CASTANHEIRA, P.(2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CASTELLS, M. (2000). *A Era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. Volume III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTRO, D.(2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças*. [Versão electrónica]. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Acedido em 26 de Maio de 2010, em: <<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2010000494>>.

CEIA, C. (2008). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.

CHEVRIER, J. (2003). A especificação da problemática. In B. GAUTHIER. *Investigação Social. Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.

CHIAVENATO, I. (2001). *Teoria Geral da Administração- Vol I*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.

CORTESÃO, L. (2000). *Escola, Sociedade que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, J. (2003a). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

COSTA, J. (2003b). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Editora Universidade de Aveiro.

COSTA, J.; NETO- MENDES, A.; SOUSA, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A.(2000). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas. Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*, II. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COUTINHO, C.; CHAVES, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. [Versão electrónica] *Revista Portuguesa de Educação*. 15 (1). Cied: Universidade do Minho. Acedido em Setembro de 2011, em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>>

DENZIN, N. e LINCOLN, Y (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. São Paulo: Artmed.

DIAS, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986 – 2004)*. Lisboa: Edições Colibri.

ESTÊVÃO, C. (2006). Abordagens Sociológicas da Escola como Organização. In L. LICÍNIO (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.

ESTEVES, M. (2006). A Análise de Conteúdo. In J. LIMA e A. PACHECO (org.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, C. (2005). A estruturação díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização. [Versão electrónica]. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em Junho de 2010, em:
<<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses>>.

FLICK, W. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor

FLORES, M. (2005). *Agrupamentos de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Almedina.

FORMOSINHO, J. *et al*, (2005). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J., (2009). *Equipas Educativas: para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.

FULLAN, M. e HARGRAVES, A. (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar?* Porto: Porto Editora

GAMA, A. (2008). Mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas nas escolas do 1º ciclo: novos percursos da autonomia e de avaliação das escolas. Um estudo de caso. [Versão electrónica]. Dissertação de Mestrado. LISBOA: Universidade Aberta. Acedido em 30 Março de 2010, em:

<<http://hdl.handle.net/10400.2/665>>

GAUTHIER, B. (2003). *Investigação Social. Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.

GIDDENS, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. e MECKEE, A. (2002). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva Publicações.

GUERRA, I. (2006). *Participação e Acção Colectiva – Interesses, Conflitos e Consensos*. São João do Estoril: Príncípa.

GUERRA, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Príncípa.

HABERMAS, J. (2004) *Pensamento Pós-metafísico: Ensaio Filosófico*. Coimbra: Almedina.

HAMIDO, G. (2007). A Escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar. [Versão electrónica]. *Revista Interações*, Nº 7:141-178. Acedido em 30 Março de 2010, em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/G7.pdf>>.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A.; FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

HUTMACHER, W. (1999). A Escola em todos os seus estados: das Políticas de Sistemas às Estratégias de Estabelecimento. In A. NÓVOA (coord.) (1999). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional.

INSPECÇÃO -GERAL DA EDUCAÇÃO (2010). Avaliação externa das escolas 2009-2010 – Relatório. Acedido em 16 de Março de 2011, em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2009-2010.pdf>

LEITE, C.; FERNANDES, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação, Porto Alegre* v. 33, n. 3, p. 198-204, Set./Dez. Acedido em 16 de Março de 2011, em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/848/84816931005/84816931005_5.html>

LIMA, J. (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas - Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. (2006). Ética na Investigação. In Lima, J. e Pacheco, J. (org.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

- LIMA, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, L. (2002). Conferência “25 Anos de gestão escolar”- *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº2. Lisboa: Gráfica 2000.
- LIMA, L. (org.) (2006a). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional, In L. LIMA (org.) *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, L. (2006b). Administração da educação e autonomia das escolas. Conferência apresentada no “Debate Nacional sobre Educação. A Educação em Portugal (1986-2006) – alguns contributos de investigação” . Organização: Conselho Nacional de Educação e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J., PACHECO, J. (2006). *Fazer Investigação Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- LIPOVETSKY, S. e CHARLES, S. (2011). *Os Tempos Hipermodernos*. Lisboa: Edições 70.
- LOPES, J. (2004). A regulação e as dinâmicas micropolíticas: os departamentos curriculares. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- LOUREIRO, C. (2001). *A Docência como Profissão. Culturas dos Professores e a (In) diferenciação Profissional*. Porto: Edições Asa.
- MACHADO, G. (2007). A Relevância das Características Pessoais no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente. In, LEITE, C.; LOPES, A. . *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa.
- MARQUES, A. (2010). Actividade física. Que quantidade se deve praticar? *Boletim SPEF* nº 35 Jul/Dez. Lisboa: Rolo e Filhos II, S.A.
- MARTINS, M. (2005). O Funcionamento e a coordenação do departamento curricular: estudo realizado em duas escolas secundárias. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Instituto de Educação.
- MATALON, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- MATTHEWS, P. (coord.)(2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. 2005 – 2008. Avaliação Internacional*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- MEURET, D.; SCHRARTZ, M.; MACBEATH, J. (2006). *A História de Serena*. Porto: Edições Asa.
- MOREIRA, M. (2008). A Coordenação do departamento curricular: concepções, lógicas e práticas. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

NETO-MENDES, A. (1999). O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, A. (2004). Escola pública: 'gestão democrática', colegialidade e individualismo [Versão electrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2): 115-131. Acedido em 07 de Junho de 2010, em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417205.pdf>>.

NICOLESCU, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

PACHECO, J. (2001). *Currículo, Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. [Versão electrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd - Universidade do Minho. Vol.22, Nº1:105-143. Acedido em 07 de Junho de 2010, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872009000100006&lng=pt&nrm=iso>.

PEREIRA, F., COSTA, N. NETO-MENDES, A., (2004). Colaboração Docente na Gestão do Currículo o – o Papel do Departamento Curricular. In: J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, N. Costa, (orgs.), *Gestão Curricular. Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: ArtMed.

PERRENOUD, P., (2002a). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

PERRENOUD, P., (2002b). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições Asa.

PINTO, M. (2010). O Desenvolvimento profissional docente: a função supervisiva do coordenador de ano do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

PIRES, C. (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1º ciclo: o Órgão Executivo como Objecto de Estudo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências de Educação*. Lisboa : Gradiva.

RAPOSO, M. (2005). A construção da pessoa: educação artística e competências transversais. *Revista de Educação*, Vol. XIII, nº 2, pp 29-50. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

RIBEIRO, D.(2008). Desenvolvimento organizacional na escola básica do 1º ciclo. O papel do coordenador de estabelecimento. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- RODRIGUES, J. (2006). *Gestão intermédia e lideranças escolares*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa – Instituto Universitário de Desenvolvimento e Promoção Social.
- ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTO, P. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais: Génese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- SARMENTO, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SAVOIE – ZAJC (2003). A Entrevista Semi – dirigida. In B. GAUTHIER. *Investigação Social. Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.
- SERGIOVANNI, T. (2004) *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, A.e PINTO, J. (coord.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, E. (2006). As Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In: L. LIMA (org.) (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- SIMÕES, G.(2005). *Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas. A Teia das lógicas de Acção*. Porto: Edições Asa.
- STAKE, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, S., CORTESÃO L.; CORREIA, J.A. (2001). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- TEODORO, A. (2001). Organizações Internacionais e Políticas Educativas Nacionais: A Emergência de Novas Formas de Regulação Transnacional, ou uma Globalização de Baixa Intensidade. In S. STOER, L. CORTEZÃO, J. CORREIA (org.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento.
- TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- TORRES, L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. [Versão electrónica]. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Tese de Doutoramento. Acedido em 07 de Junho de 2010, em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2985>>
- TUCKMAN, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALLA, J. (1986). "A Análise de Conteúdo". In A. SILVA E J. PINTO (coord.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências* Lisboa: Edições Colibri.

VIANA, C. (2010). Artigo sobre educação. *Jornal Público* de 19-07-2010.

ZANTEN, A. van (2006). Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escolas: uma Comparação Europeia, in J. BARROSO (org). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

A) Leis e Decretos

1991

- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. Novo modelo de Direcção e Gestão das escolas. *Diário da República, nº 168/ 91- I Série-A* Lisboa: Ministério da Educação.

1998

- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. *Diário da República, nº 102 /98 -I Série-A – 1º suplemento*. Lisboa: Ministério da Educação.

1999

- Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas (orientação educativa). *Diário da República, nº168 / 99 - I Série – B*. Lisboa: Ministério da Educação.

2001

- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. *Diário da República, nº 15/01 -I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

2002

- Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro. Aprova a nova orgânica do Ministério da Educação. *Diário da República, nº 24/08 -I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

2003

- Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro Regulamenta os conselhos municipais de educação (as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento.) *Diário da República nº 12/03 I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

2007

- Decreto – Lei nº 200/2007-Anexo I de 22 de Maio. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada. *Diário da República, nº 98/07- I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

2008

- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro Define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. *Diário da República, nº 4/08 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República, nº 79/08 -I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

2010

- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. *Diário da República, n.º 120 I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares nºs 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto. *Diário da República, n.º 120 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/201. Estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar. *Diário da República, nº 113/10 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

B) Despachos

1993

- Despacho nº 27/ME/93, de 22 de Março. Disciplinas ou grupos de docência que compõem os Departamentos Curriculares. *Diário da República*. Lisboa: Ministério da Educação.

2003

- Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho. Agrupamentos verticais de escolas. *Diário da República, nº 155/03 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

2008

- Despacho n.º 14460/2008, de 15 de Maio. Define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família. *Diário da República, nº 100 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

2011

- Despacho nº 4463/2011 de 11 de Março. Define os procedimentos para a agregação de agrupamentos e de escolas. *Diário da República, nº 50/11- II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho. Define alterações ao despacho n.º 14460/2008, de 15 de Maio. *Diário da República, nº122 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO I: GUIÕES DE ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

**Guião de entrevista exploratória aos directores, subdirectores e coordenadores do DCEXP
do AHE, AVE e Escola secundária**

TEMA: <i>O DEPARTAMENTO CURRICULAR DAS EXPRESSÕES – Organização, práticas e representações de uma estrutura intermédia de gestão.</i>	
OBJECTIVOS GERAIS: Identificar e descrever as lógicas de organização e gestão do departamento curricular das expressões na sua vertente funcional e relacional. Identificar e analisar as dinâmicas, as lógicas de acção e os processos de participação do departamento curricular das expressões. Analisar a representação que a conjugação das áreas disciplinares das expressões, determinadas pelo enquadramento normativo tem no processo educativo da sociedade do século XXI (sociedade do conhecimento).	
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA Pedir autorização para gravar a entrevista. Explicitar a confidencialidade e o anonimato de todos os dados, informações e opiniões.	
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO Solicitar dados pessoais: nome; Idade; género; Formação Solicitar dados profissionais: Situação profissional; anos de serviço; Anos de serviço na escola; cargos exercidos.	
QUESTÕES	TÓPICOS
QUESTÃO 1: Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do Ministério da Educação?	
QUESTÃO 2: Como está organizado o DCEXP, na sua escola?	Reuniões. Interdisciplinaridade. Fragmentação das áreas disciplinares.
QUESTÃO 3: Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o DCEXP?	Dinâmicas e as lógicas de acção, num departamento multidisciplinar e numeroso. Práticas individuais/ colectivas.
QUESTÃO 4: Qual é a sua perspectiva sobre o ensino das áreas das expressões?	Perspectiva transversal e de articulação com todas as áreas do conhecimento. Perspectiva actual junção de todas as áreas num grande departamento curricular).
QUESTÃO 5: O que pensa sobre a inclusão da Educação Especial no DCEXP?	
QUESTÃO 6: Sente-se motivado para o cargo que desempenha?	
VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA O que pensa desta entrevista? Considera que possa ter sido omisso algum item ou assunto? Pode indicar qual (ais) por favor? Agradecer o contributo para o resultado do estudo. Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado (a).	

**Guião de entrevista exploratória ao Coordenador do departamento do ensino das línguas,
comunicação e artes**

TEMA: <i>O DEPARTAMENTO CURRICULAR DAS EXPRESSÕES – Organização, práticas e representações de uma estrutura intermédia de gestão.</i>	
OBJECTIVOS GERAIS: Analisar a representação que as áreas disciplinares das expressões, têm no processo educativo da sociedade do século XXI. Identificar e descrever as lógicas de organização e gestão do departamento curricular das expressões na sua vertente funcional e relacional. Identificar e analisar as dinâmicas, as lógicas de acção e os processos de participação do departamento curricular das expressões.	
OBJECTIVO ESPECÍFICO: Analisar a concepção de um Departamento do Ensino Superior que engloba as artes, as línguas e a comunicação.	
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	
Pedir autorização para gravar a entrevista. Explicitar a confidencialidade e o anonimato de todos os dados, informações e opiniões.	
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Solicitar dados pessoais: Nome; Idade; Formação Académica Solicitar dados profissionais: Situação profissional; Anos de serviço; Anos de serviço na Instituição; Cargos exercidos.	
QUESTÕES	TÓPICOS
QUESTÃO 1: Qual a sua opinião sobre a educação das expressões, em todas as suas vertentes, no processo educativo?	Importância da educação artística, da criatividade. Perspectiva transversal e de articulação com todas as áreas do conhecimento. Perspectiva actual nas escolas (junção de todas as áreas num grande departamento curricular).
QUESTÃO 2: Qual a razão da existência do Departamento do Ensino das Línguas, Comunicação e Artes, na ESEYYY?	
QUESTÃO 3: Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do Ministério da Educação?	Interdisciplinaridade. Fragmentação das áreas disciplinares.
QUESTÃO 4: Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos organizacionais e de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o seu?	Dinâmicas e as lógicas de acção, num departamento multidisciplinar e numeroso. Práticas individuais/ colectivas.
QUESTÃO 5: O que pensa sobre a inclusão da Educação Especial no DCEXP?	
VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA	
O que pensa desta entrevista? Considera que possa ter sido omisso algum item ou assunto? Pode indicar qual (ais) por favor? Agradecer o contributo para o resultado do estudo. Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado (a).	

ANEXO II: PROTOCOLO DE ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Protocolo das Entrevistas Exploratórias

Entrevista n.º 1

Local: Biblioteca da ESEx

Bom dia, agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista exploratória e pela autorização que deu para a poder gravar. Gostaria, também de lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

D: Idade, 51 anos, tenho formação de base em Educação de Infância. Depois faço várias formações especializadas em gestão e administração escolar no Instituto Politécnico em Viseu... depois faço uma especialização em EE na ESEx e faço uma pós graduação em tecnologias de informação e comunicação no ISEC de Lisboa e sou mestrando no curso de mestrado em administração escolar na ESEx. Esta é a formação, digamos académica. Eu estou com 22/23 anos de serviço. Tenho 15 anos ligados à prática pedagógica e terei 12 anos ligado à gestão...portanto iniciei o processo de constituição de agrupamentos, e estou desde essa fase, primeiro na direcção executiva, como presidente da comissão executiva instaladora, agora nesta fase, no âmbito do DL nº 75/08 como director. É um agrupamento só com escolas do 1º ciclo e pré-escolar, portanto, por isso é que se chama AHE. É dos poucos agrupamentos que ainda se mantém existente.

Questão 1: *Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do Ministério da Educação?*

D: Pois, o DCEXP, especificamente no meu agrupamento é um DEP muito especial porque eventualmente, e contrariamente, digamos à concepção dos AVE, é totalmente diferente dado, que neste Ag que é de escolas do 1º ciclo e pré-escolar tem apenas e exclusivamente a EE. Para que, neste caso nós o tornássemos mais dinâmico, ou seja, mais plural nas discussões, nós juntámos também os apoios educativos... mas eu percebo claramente a grande dimensão que tem um DCEXP que engloba uma data de áreas e professores de várias disciplinas, e eventualmente depois haja alguma dificuldade do ponto de vista da sua própria gestão e funcionamento. Em termos de concordância com o DL nº 75/08 está demasiadamente grande, muito amplo, por isso mesmo estava a dizer que tendo vários grupos disciplinares muitos deles díspares, ou seja, no sentido de as matérias não serem convergentes podem torná-lo pouco operacional e pouco funcional.

Por outro lado temos que ver que a educação é um todo, é uma globalidade portanto e temos de ver ou estamos menos abertos, gostamos das coisas compartimentadas para que eventualmente possamos gerir melhor e a lógica da diversidade é percebermos também as diferentes áreas curriculares para que a educação não apareça no conjunto como fraccionada., apareça na globalidade. Mas de qualquer forma, do ponto de vista, como digamos, como gestão intermédia acho pouco operacional, nesse sentido. Poderia ser mais operativo se tivesse áreas mais concretas mas como eu te digo eu tenho pouca experiência no meu AG, pois confine-se aos docentes do EE e alguns docentes que fazem apoio educativo.

As reuniões são com esses docentes, portanto tem uma coordenação que tem todas as competências que são atribuídas pela lei aos DEP's. (avaliação). O Coordenador tem representação no CP.

Questão 2: *Como está organizado o DCEXP, na sua escola?*

Questão 3: *Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o DCEXP?*

D: Primeiro que tudo, é assim, os DEP's no início do ano, eu solicito que façam um plano de acção para o ano inteiro, há até quem eventualmente na matriz do projecto curricular de AG peça aos DEP's que definam, digamos também um programa curricular para esse DEP, ou seja, o DEP é o supervisor, pela concepção, implementação, pela avaliação dessa grande área curricular ou seja, são os pensadores, os conceptores da implementação curricular. No princípio do ano, pedimos aos nossos DEP's, que nos façam um plano de acção para o ano inteiro, ou seja, o que pretendem fazer e como é que pretendem monitorizar

também as lógicas do próprio DEP e avaliar, digamos, a acção do próprio DEP. É um compromisso que os DEP's. se comprometem para um trabalho ao longo do ano e depois na avaliação final, isso tem que ter correcções ou não. Se as actividades tiverem a ter sucesso há um fortalecimento das próprias actividades. Caso haja necessidade de correcções, far-se-ão.

No nosso caso, não temos, não houve necessidade. Isto não é só a forma como a direcção pensa, mas é uma questão cultural, porque não é fácil muitas vezes, implementar algumas medidas que podem ser, digamos, conceptualmente bem pensadas e bem-feitas mas também é preciso saber implementá-las. Nós temos que ter os docentes capazes de absorver as medidas que lhes são indicadas, senão elas passam a ser pura e simplesmente burocráticas e não têm receptividade da parte dos docentes, não é? Pronto, por isso nós neste momento ainda não temos, não quer dizer que não se venha a produzir mais tarde, se as orientações vierem nesse sentido, não se venha a produzir um projecto curricular de DEP.

Um projecto curricular de departamento. O que é que seria? Seria, digamos as linhas orientadoras do ponto de vista curricular para as áreas que o próprio DEP., vai implementar ao longo do ano, ou seja, balizar as metas, ou seja, dito de outra forma, as aprendizagens mínimas para aquelas áreas ou ciclos.

Questão 4: *Qual é a sua perspectiva sobre o ensino das áreas das expressões?*

D: Pois, isso é uma questão muito complexa, sobre a qual eu não tinha sequer pensado. Nem sei se tenho uma opinião muito sobre isso. Não sei, neste momento, não te sei responder com muita substância ou seja, o que é para mim importante sempre, é que os alunos façam aprendizagens e que essas aprendizagens, lhes sejam sustentáveis, lhes sejam necessárias para a sua vida, para o seu quotidiano. Se é do âmbito transversal ou disciplinar, eu acho que deixo isto mais para os "curriculistas", quero dizer, para quem entender a organização curricular. É uma opção política dos pensadores do currículo do ministério.

E depois, mas acredito que haja as duas valências, acredito que haja gente que ache que possa ser dada transversalmente, o que é certo é que me parece que os alunos têm muitas áreas, muitas disciplinas, isso parece que é evidente, principalmente no 2º e no 3º ciclo, onde os alunos acabam por ter 12 e 13 disciplinas, todas elas muito estanques, sinto cada vez mais que a vida não é assim, não é compartimentada, agora quer uma opção, quer a outra tem ganhos e tem perdas, a transversalidade, sim certo, se também não se perder alguma dimensão e profundidade nas matérias. As áreas das expressões são importantíssimas, na formação dos alunos enquanto pessoas e cidadãos, de qualquer forma.

Eu remeto-me ao PE do meu AG, onde as áreas fundamentais, e isso podem divergir, um pouco de PE para PE. Nós definimos como áreas fundamentais para o PE, a LP e a Mat. que são as áreas mais estruturantes. Sim as expressões também são importantes porque a formação dos homens não se faz sem as expressões, a LP é uma expressão também. Entendemos a LP e a Mat como áreas estruturantes na formação das crianças. Não me cabe na ideia, de forma nenhuma, tirar as expressões do currículo, seria construir o edifício sem partes dele.

Questão 5: *O que pensa sobre a inclusão da Educação Especial no DCEXP?*

D: Parece-me uma das situações menos bem enquadradas, efectivamente muitas vezes leva-me a pensar que não lhe arranjam outro DEP para a colocar. Não está bem enquadrado. A EE está no currículo, em todo o resto do currículo, está na Mat, na LP, nas expressões nas áreas curriculares duras, puras. A EE podia estar em qualquer uma delas. Não é uma expressão genuinamente, não é. Não me parece bem. Parece-me mal enquadrado.

Entrevista n.º 2

Local: Biblioteca da ESEx

Ora boa tarde. Agradeço imenso a sua disponibilidade para a realização da entrevista exploratória que me vai ceder como tínhamos combinado. Deu-me autorização para gravar a entrevista e os dados e todas as informações que me ceder serão confidenciais e poderei depois ceder-lhe o acesso ao estudo quando estiver realizado.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

Coord.: 45 anos. Tenho 19 anos de serviço e estou a fazer a função de CD do DCEXP só desde Novembro de 2010. Comecei com bacharelato, depois fiz a licenciatura em EE no Domínio Cognição.

Questão 1: *Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do Ministério da Educação?*

Coord.: No meu DEP não tenho essa dificuldade, mas penso que está muito ambíguo porque não define... meteu muita gente no mesmo DEP, de várias áreas com várias formações. E isso pode trazer bastante ruído, depois nas reuniões. Mas não é essa a minha prática porque tenho um DEP muito pequenino. Porque estou num AHE.

Questão 2: *Como está organizado o DCEXP, na sua escola?*

Coord.: São 3 docentes do EE e o resto é dos apoios educativos, são mais 3 dos apoios educativos. Fazemos reuniões mensais, formais e já estão com o regimento próprio. Tem um plano de acção. Ficou definido que reuníamos mensalmente e ultimamente temos feito muitas reuniões extraordinárias porque os assuntos são sempre tantos e tão complexos que não têm chegado as reuniões mensais.

Questão 3: *Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o DCEXP?*

Coord.: Sim, sim. Está a ficar bem organizado. Ainda estamos numa fase inicial, estamos a ter um fio condutor e um rumo para o DEP e estamos a conseguir aprovar os PEI's, no fundo é isso que se trata e responder aos modelos de referência, em tempo útil. As nossas práticas centram-se muito na EE porque não há mais nenhuma área como eu lhe disse. Aqui é fácil, nos DEP muito grandes, onde tem a EF, a Música, será um pouco mais complicado.

Questão 4: *Qual é a sua perspectiva sobre o ensino das áreas das expressões?*

Coord.: Sempre transversal. Todas as aprendizagens deviam estar ligadas. Uma área deviam estar ligadas umas com as outras. Um dos problemas dos currículos é os professores pensarem que são disciplinas únicas e não beberem uns nas práticas dos outros, e passar essa forma aos alunos porque seria mais fácil para os alunos perceberem que as aprendizagens estão sempre ligadas. Não faz sentido, Mat. só estudar Mat, LP só estudar LP. Em todos os níveis de ensino uma história pode ser trabalhada em Mat, LP, em expressões. Um pintor pode ser trabalhado em expressões, em Mat, mas também em história das artes. No 1º ciclo a mesma coisa o problema do currículo é que ainda não está transversal.

Questão 5: *O que pensa sobre a inclusão da Educação Especial no DCEXP?*

Coord.: O DEP do EE podia estar enquadrado em qualquer DEP, porque os alunos da E.E. são os nossos alunos, são os alunos de todos os professores, portanto podia estar nesse DEP, ou noutro qualquer. Os alunos são sempre daquela escola daquele nível de ensino e o docente da EE deve estar ligado a todos os professores e a todas as áreas, porque os alunos não são do EE, os alunos são os nossos alunos. Os alunos de Mat, de LP, os alunos de Ciências são os mesmos do EE. Não sei se me estou a fazer entender.

Q: *Considera que possa ter sido omissa algum item ou assunto que ache pertinente?*

Coord.: Não acho que falámos de tudo um pouco, tendo em conta o tema e o departamento.

Q: *Só tenho a agradecer o contributo e muito obrigada novamente.*

Entrevista n.º 3

Local: Gabinete da Direcção Executiva

Bom dia, agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista exploratória e pela autorização que deu para a poder gravar. Gostaria, também de lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

D: 51 anos, a minha formação de base é professora do 1º ciclo, depois tirei outras coisas mas essa é a minha formação de base. Tenho 30 anos de serviço trabalhei grande parte da minha vida em Fan. que faz parte deste AG, portanto estou aqui, apesar, que este ano lectivo fiquei efectiva na EB I V. G. e agora sou Directora deste AG.

Questão 1: *Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do Ministério da Educação?*

D: *A priori* não me parece totalmente mal. As expressões podem estar agrupadas, na parte das artes visuais, como da expressão física e até da expressão dramática. Faz-me um bocadinho mais de confusão que a E.E. esteja inserida neste DEP, não entendo porquê, não consigo perceber qual é o fundamento teórico que enquadra a E.E. no DCEXP.

Questão 2: *Como está organizado o DCEXP, na sua escola?*

D: Há o CD, depois há os vários concelhos de disciplina (EV, EVT, Música e EF) e depois temos o conselho de docentes da EE que acaba por ser um mini DEP num DEP maior porque tem uma especificidade tão própria que...neste AG é um grupo muito forte e grande porque somos muitas escolas; temos duas unidades de ensino estruturado e muitos alunos com N.E.E. Funciona como uma disciplina mas na prática é quase como um DEP.

No nosso RI tem assento no CP. Faz parte do CP para que os outros DEP. e os outros professores entendam esta especificidade e a transversalidade que ela deve ter numa escola. As reuniões do DCEXP são como as outras supomos, que uma vez por mês, reúnem todos em conjunto porque a lei assim o obriga. Sobrecarrega os colegas, para além de terem as reuniões da E.E., têm as dos concelhos de turma. A E.E. apoia os alunos em todas as áreas não só na área das expressões.

Questão 3: *Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o DCEXP?*

D: Tal como os outros DEP têm na sua constituição várias disciplinas este também o tem. A articulação entre as mesmas é inevitável que isso aconteça. Nós funcionamos muito sozinhos, as nossas turmas, as nossas disciplinas, mas as coisas têm de mudar, o futuro tem de ser outro. Não me parece mal esta ideia de um DCEXP que tem o mesmo peso que os outros e que deve ser como os outros, deve ser privilegiado como há noutros países da Europa. O peso é tão forte como as outras disciplinas penso que assim deve ser.

Questão 4: *Qual é a sua perspectiva sobre o ensino das áreas das expressões?*

D: Todas as disciplinas que fazem parte de um currículo de um aluno devem -se articular entre si, devem contribuir para objectivos comuns. Devem ter áreas em que trabalham em conjunto, devem ser transversais, mas para mim são disciplinas tão importante como as outras. Há aprendizagens próprias daquelas áreas que contribuem para que o individuo seja pleno, portanto não são subalternizadas, não devem ser subalternizadas.

A EF tem um currículo próprio que deve ser desenvolvido, avaliado e deve articular com o currículo das outras disciplinas. Os nossos alunos não estão divididos em partes, (Ing., EF, EV,) não é, acho que devem ter a importância que as outras têm. Há aprendizagens próprias que contribuem para um indivíduo mais forte e mais pleno.

A minha formação, por exemplo, na altura, em que eu estudei no liceu, essas disciplinas, eram inferiores e de facto hoje sinto lacunas na minha formação, derivadas desse facto.

Difícilmente consigo entender uma obra de arte para além das sensações; a nível da EF, também, nunca foi valorizado os vários desportos, as várias áreas, tenho pena e acho que isso foi uma carga do tipo de educação que se exercia naquela altura que era mente sã em corpo sã. A dualidade entre o corpo e o espírito é um verdadeiro disparate, na minha opinião.

Questão 5: *O que pensa sobre a inclusão da Educação Especial no DCEXP?*

D.: Essa sim, isso penso que é um disparate, penso que a EE, deve participar nas disciplinas que compõem o DCEXP, bem como das outras todas, porque a EE, em princípio, é transversal e apoia todos os alunos que dela precisam em todas as áreas e também nas expressões. Não sei o que está por trás, não sei se tem a ver que EE não é muito importante para as pessoas que determinaram isso, ou o apoio aos alunos com N.E.E., não é encarado como deve ser ou então o mais certo, não sabiam onde a deviam colocar e colocaram-na aí.

Q: O que pensa desta entrevista, considera que algum item foi omitido?

Não, eu gostei muito e a gente pode falar mais vezes. Eu vou ter muita curiosidade em ver o resultado. A tese para o ano que vem. Se precisar de alguma coisa é só dispor.

Entrevista n.º 4

Local: Gabinete de reuniões

Bom dia, agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista exploratória e pela autorização que deu para a poder gravar. Gostaria, também de lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

Coord.: Muito bem, tenho 55 anos tenho licenciatura em arquitectura, exerço as 2 profissões em complementaridade, embora a arquitectura agora esteja num plano muito, muito secundário, dediquei-me praticamente e em exclusividade ao ensino. A partir do momento que vim para este Ag, há 7 anos, é praticamente em exclusividade, aliás o tempo que consome no meu dia-a-dia, praticamente não permite outra a actividade. A arquitectura passou a constituir um hobby, que não larguei, porque gosto muito da minha actividade como arquitecto, é extremamente criativa e quase que me dá um “elan”, de uma vitalidade para o meu dia-a-dia, que acaba por compensar o esforço da minha actividade como professor.

Questão 1: *Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do Ministério da Educação?*

Coord.: Bom, este é o primeiro ano em que funciona aqui este DEP com a designação, com a constituição actual. Até aqui era um DEP relativamente restrito, poucos conselhos de disciplina, EVT do 2º ciclo, EV do 3º ciclo e ET, actualmente tal como o enquadramento legal, o grupo engloba mais disciplinas, num total de 70 professores, dos quais a grande maioria são do E.E. Se por um lado o relacionamento e o entrosamento de coordenação entre EVT, EV e ET, pelos precedentes já tinha alguma facilidade de organização, agora com a entrada dos novos grupos, passou a ser um bocadinho mais complexo. E mais complexo porque o E.E. funciona maioritariamente fora desta escola; as reuniões com o representante da E.E., tornam-se muito difíceis porque o professor não está nesta escola, apesar de ser uma pessoa extremamente disponível e de grande competência profissional, e só por essas características é que se consegue fazer um trabalho razoável.

Não sei até este momento é claro que numa primeira abordagem, nota-se, entende-se perfeitamente que o elemento que nos liga., portanto que é transversal a todas as disciplinas e a todos os grupos disciplinares, parece existir, e de facto existe, não sei se é suficiente para englobar de uma forma equitativa, o conselho disciplinar da EE.

Pelas suas especificidades, eu acho que o EE devia constituir um departamento à parte neste caso, aliás, o representante da E.E., tem assento no CP.

Questão 2: *Como está organizado o DCEXP, na sua escola?*

Coord.: Exactamente, temos reuniões de representantes onde debatemos os assuntos principais, aqueles que estão directamente relacionados com decisões do CP e depois consecutivamente, na sua divulgação nos conselhos de disciplina, sem necessidade de reunir o DEP.

Como deve imaginar reunir 70 docentes de uma só vez, torna-se muito complicado, ou seja, aquilo que se pretendia com o debate aceso das ideias e dos problemas de cada um em sede de conselho de disciplina acaba por ser extremamente difícil, portanto uma pessoa já mexe com uma organização, muito...quase uma sessão plenária. Reconheço a necessidade de que se façam esses concelhos, essas assembleias, mas é sobretudo nas reuniões de representantes que nós conseguimos debater melhor os assuntos, tem sido mais fácil.

Questão 3: *Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o DCEXP?*

Coord.: Torna-se difícil pelo número de pessoas, para já é um grupo muito heterogéneo, não é, há grandes especificidades dos conselhos de disciplina, e depois, 70 pessoas, torna-se muito difícil, congregar ideias, partir para ideias, como eu disse há pouco, é mais fácil que se reúnam em conselhos de disciplina, para mais tarde os assuntos serem tratados, debatidos a um outro nível no conselho de representantes.

Questão 4: *Qual é a sua perspectiva sobre o ensino das áreas das expressões?*

Coord.: Eu acho que os currículos devem ser revistos acima de tudo, deve-se repensar o papel das expressões no ensino em Portugal e verificar que futuro existe para a reformulação, ao contrário, a reformulação dos currículos, no sentido de se proporcionar outras áreas de conhecimento aos alunos. E perante isso, então verificar qual o papel das expressões no ensino. Acho que o ensino das expressões se põe assim, a um nível diferente, quando ele poderia otimizar outras áreas do conhecimento.

Fundamentalmente há aqui muito trabalho necessário de repensar o que é que as expressões podem dar futuramente.

Questão 5: *Sente-se motivado para o cargo?*

Coord.: Sim sim. Eu acho que aqui o nosso Ag. tem valorizado o papel dos diferentes DEP e estamos a otimizar o relacionamento e a actividade com todas as escolas do Ag. que era um conceito que as pessoas estavam habituadas a funcionar mais na sua própria escola do que a pensar no Ag..

O apoio a nível da hierarquia tem sido bastante grande e pode, como disse, havia muito trabalho para fazer, no sentido de agregar todos os conselhos de disciplina, mas acho que a partir deste momento, como há muito trabalho para fazer, ele pode ser motivador, pode ser extremamente agradável levar a cabo esta missão, pelo menos, no sentido de dar unidade a todos os conselhos de disciplina.

Questão 6: *E o que pensa desta entrevista? Acha que há algum item muito importante que tenha sido omitido?*

Coord.: O que foi perguntado / questionado é extremamente importante. É de facto importante saber como funciona um DCEXP, é muito complexo, as pessoas não percebem a heterogeneidade dos grupos, habituados a funcionar dentro de uma determinada maneira e a partir de agora, devem eles próprios entender esse elemento transversal; as expressões podem englobar todos os conselhos de disciplina.

Q.: Todos os dados e informações que me forneceu serão confidenciais e anónimos e se quiser ter acesso ao estudo, ser-lhe-á facultado.

Coord.: Terei muito gosto e desejo-lhe muito sucesso neste trabalho.

Entrevista n.º 5

Local: Gabinete de Reuniões da Direcção Executiva da ES.

Bom dia, agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista exploratória e pela autorização que deu para a poder gravar. Gostaria, também de lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
(falhou-me esta fase da entrevista)

Questão 1: *Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do Ministério da Educação?*

Sub.: Portanto, especificamente com o DCEXP, não é? Bom, nós estamos há relativamente pouco tempo a aplicar o modelo, como é lógico, tem a ver com o tempo da sua aplicação, portanto, tem a ver com a necessidade da adopção deste modelo. Da nossa experiência, nesse DEP. e não só nesse, o funcionamento e a articulação não é muito fácil, porque independentemente de fazerem parte do mesmo DEP. e terem a ver com as expressões, nós aqui temos o grupo de recrutamento, das artes, da EF, quer ao nível, de formações, de trabalho, de metodologias, de estratégias, quer ao nível pedagógico, são situações muito diferentes e efectivamente, existem dificuldades de coordenação, propriamente dita, não pelo desempenho das pessoas, ou por falta de vontade, mas não se acaba por notar, digamos assim, nenhum efeito positivo desta agregação e infelizmente é quase uma tónica em todos os DEP's., em que o grande CD acaba por ter, um papel mais de transmissão de informações que resultam do CP. Depois, nós aqui temos uma figura, porque foi as formas que encontrámos de ultrapassar estas dificuldades (está regulamentada no RI), que é o CD do grupo de recrutamento, portanto, para além do CD do grande DCEXP. (coordena o grupo de EF) que transmite as ideias principais, os tópicos de reflexão e de informação ao CD do grupo de recrutamento da EV. Depois o trabalho concreto do antigo departamento, agora grupo de recrutamento acaba por se fazer por áreas, separadamente.

Esta dificuldade sente-se em todos os DEP's e perde-se imenso em termos de não representação destas pessoas em CP. Perde-se em termos de funcionamento da escola e dos diferentes grupos.

Questão 2: *Como está organizado o DCEXP, na sua escola?*

Questão 3: *Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o DCEXP?*

Sub.: Quando falo em individualizar, falo do que é específico em cada área disciplinar, claro que há uma tentativa de articulação que ultrapassa cada um destes DEP's, entre si, porque são DEP's com algumas afinidades mas com as suas especificidades. Há um trabalho mais individualizado no grupo de recrutamento, mas também há um trabalho de tentativa de articulação entre os diferentes grupos de recrutamento que fazem parte do DEP. Esse esforço existe. Os resultados desse esforço são lentos. Como todas as mudanças e como tudo o que implica mudar modos de actuar. Eu penso que essa resistência ao trabalho de equipa, já se sentiu mais do que se sente hoje, isso também é um facto que felizmente se tem vindo a alterar, portanto, há gradualmente, isto já é um juízo, uma melhoria, as pessoas procuram mais trabalhos de interdisciplinaridade, articulações curriculares e interdisciplinares, já são mais notórias, nos dias de hoje, sem dúvida. Mas, ainda assim, existem alguns constrangimentos efectivamente a essa articulação. Em relação às reuniões, já tentámos várias coisas...muito rapidamente, um historial da situação: no início deste novo modelo o grande CD começou por reunir com todos os elementos do seu grande DEP., as discussões fundamentais e mais gerais eram feitas nessa reunião e depois, separavam-se os grupos de recrutamento para aspectos mais específicos, isto sobretudo no início do ano lectivo, ainda a trabalhar muito na planificação das actividades, ainda ao nível dos conselhos de turma. Em alguns casos, não resultou, tão bem quanto isso. Gerou-se algum ruído em termos de comunicação, em termos de perspectivas...mas eu também acho que as coisas não devem acabar por isso, as pessoas têm que se habituar a trabalhar umas com as outras; dado que esta modalidade não correu como se esperava, alguns DEP's, optaram por reunir o CD reunir com o Coord. do grupo de recrutamento que depois reunia com os seus colegas, tudo isto tem muito a ver com as pessoas, independentemente de tudo, do modelo de gestão,...a predisposição, a atitude, a maneira de estar das pessoas conta muito...aqui as relações entre as pessoas tem uma palavra muito importante a dizer.

Em termos de trabalho com pessoas que não eram do mesmo grupo de trabalho; entretanto o nosso balanço, continua a não ser aqueles que pretendíamos não pensamos que venha a ser perfeito, porque ele traz alguns constrangimentos, e queremos dentro deste modelo, algumas coisas correm muito bem, outras menos, como é de esperar. Entretanto depois de fazermos o balanço do trabalho e como ainda os resultados esperados não são os que esperámos, optámos por outro modelo, então encontrámos outra estratégia,

Convidámos os representantes dos grupos de recrutamento para algumas reuniões do CP, obviamente sem direito a voto, são convidados quando se tratam questões de fundo, importantes ao nível da escola

Encontrámos esta nova modalidade interna para tentar colmatar essa dificuldade de funcionamento, ou seja, estas figuras intermédias ainda têm que ser muito limadas porque não está a ser fácil, nem está a ser aquilo que se poderia esperar, mas também há a outra perspectiva, continuo a insistir, as pessoas têm que trabalhar umas com as outras, quando as pessoas trabalham nos conselhos de turma, estão lá representadas todas as áreas disciplinares. No secundário, as pessoas que estão nos conselhos de turma dos cursos científicos-humanísticos ou das artes, são as mesmas pessoas que fazem parte destes grandes DEP's, se calhar, num outro nível o trabalho em conjunto teria algum benefício, só que até lá chegarmos ainda há um caminho longo, longo a percorrer, isto é quase como atingir os picos como o João Garcia, tem que haver alguma aclimatização pelo caminho, há avanços e recuos.

Questão 4: *Qual é a sua perspectiva sobre o ensino das áreas das expressões?*

Sub.: Tenho alguma dificuldade em pronunciar-me de forma sustentada sobre esta questão., mas o domínio das expressões e o domínio artístico tem toda a importância, se calhar, uma formação mais genérica em dois ou três domínios que dê uma formação de base, ao nível social, económico, artístico, cultural para ganhar competências, saberes e gosto. Depois mais à frente no seu percurso escolar, poderá ser mais específico No entanto, o trabalho na escola está a ser cada vez mais transversal, com o PE, com o projecto curricular de turma, com o plano anual de actividades e com a grande dinâmica da área projecto.

Questão 5: *O que pensa sobre a inclusão da Educação Especial no DCEXP?*

Sub.: Nós não temos nenhum professor de E.E., por isso, é uma questão, sobre a qual ainda não nos debruçamos. Não temos alunos com N.E.E. que necessitem de professores do E.E. e não sei se esses professores deveriam estar integrados em qualquer DEP.

Entrevista n.º 6

Local: Gabinete do Coordenador

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Bom dia, agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista exploratória e pela autorização que deu para a poder gravar. Gostaria, também de lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

Coord.: Portanto estamos a falar ao nível do ensino geral. Comecei a dar aulas de canto coral no ensino secundário e dei aulas no ensino preparatório mais de 15 anos, tenho algum conhecimento no terreno. Agora coordeno o DEP. de Línguas, Comunicação e Artes na ESEYYY.

Questão 1: *Qual a sua opinião sobre a educação das expressões, em todas as suas vertentes, no processo educativo?*

Coord. Portanto, claro que não é por ser de artes, mas parece-me que é fundamental porque é outra dimensão da realidade que a criança ou o adolescente obtém através de áreas próprias que as outras disciplinas não dão portanto, há uma dimensão do real mais directa, ou se calhar, mais representativa, através da Mat., da Ciência, através da História, mas não dá a dimensão do simbólico que as artes trazem através dos seus próprios conteúdos, das suas próprias matérias que estão patentes nas outras disciplinas, portanto é outra dimensão do real, que joga sobretudo, com o nível simbólico com o nível das emoções e com materiais próprios que não estão presentes nas outras disciplinas e que é uma parte fundamental do pensamento humano e portanto. para mim é obvio que elas têm que lá estar de uma forma não ornamental, de uma forma não subsidiária, como muitas vezes as artes são tratadas ao nível do ensino genérico. Muitas vezes são vistas com uma finalidade propedêutica no sentido de contribuir para a concentração das outras disciplinas, de contribuir para o trabalho de grupo, portanto com uma função secundária, relativamente à sua própria natureza e ao seu próprio material, mas para facilitar e ajudar a aprendizagem nas outras disciplinas.

Um exemplo concreto, se uma criança canta uma canção pode explorar o tema da canção, não só o tema, a letra o vocabulário, tudo o que diz respeito ao português, como pode dizer respeito ao meio ambiente, etc. Portanto pensa-se a um nível muito básico que a canção tem como função tratar os temas que vão ser abordados nas outras disciplinas...não é que não se possa fazer, mas isso é do domínio das outras disciplinas. Através da canção a criança deve ser levada a desenvolver as competências musicais, expressivas, criativas que estão contidas na música, daí que eu acho e defendo, que as artes têm um domínio próprio, tem um terreno próprio que não se confunde com as outras disciplinas, mas é obvio que todas elas podem ser tratadas interdisciplinarmente. A Mat., também pode trazer competências importantíssimas para a música porque ambas lidam com o abstracto, com a abstracção. A música mais do que qualquer outra arte lida muito com a abstracção, nós através dos sons não sabemos o que é que a música está a representar. Ao contrário de uma pintura figurativa que não se limita àquilo que representa mas podemos decifrar muito mais rapidamente aquilo que está no quadro. Com a música não e portanto daí que tivesse havido ao longo da história do ser humano sempre uma relação muito íntima entre a música, por exemplo e a Mat., tanto do passado até ao renascimento, a musica fazia parte do conjunto das ciências e só a partir do renascimento é que passou para o bloco das humanidades. Exactamente por essas relações que tinha com a física através da acústica, com a matemática, etc. Todas as disciplinas podem ser trabalhadas interdisciplinarmente e até deveriam. Isso Faz-se pouco ainda, a meu ver, na minha opinião, mas cada uma delas tem os seus objectos próprios e os seus materiais próprios e não se confundem e não devem ser ignorados.

Questão 2: *Qual a razão da existência do Departamento do Ensino das Línguas, Comunicação e Artes, na ESEYYY?*

Coord.: Eu apesar de não ter estado na base da organização deste DC, nessa altura estava a fazer o doutoramento, há 2 anos para cá é que estou a coordenar o DEP., mas penso que a lógica que presidiu a organização do DEP., foi exactamente, esse lado de reunir as expressões artísticas que existem na ESEYYY, nomeadamente, o teatro, as artes visuais, a música, a LP e as línguas estrangeiras, pensadas não só na sua componente referencial, dos conceitos, portanto muito objectivos, mas também na sua própria criatividade porque é obvio que o próprio teatro, o próprio texto em si, se lido na sua perspectiva literária evidentemente que é arte também. E portanto penso que estes ramos do saber têm todos relações muito íntimas entre eles.

Há bocado fiz a distinção entre, as ciências exactas, as ciências sociais e as outras disciplinas, parece-me que terá sido essa a lógica que presidiu à organização dos DEP., tal como, eles existem agora.

Questão 4: *Pela sua experiência profissional, como perspectiva o funcionamento em termos organizacionais e de práticas de um departamento multidisciplinar e numeroso, como o seu?*

Coord.: Eu ainda estou a aprender, porque isto é novo, quero dizer, por exemplo, estamos sempre a aprender. Antigamente a ESEYYY estava organizada em DC, mas não seguindo esta lógica. Tínhamos, o DEP. da educação de infância e o DEP do ensino básico. Está a ver uma lógica completamente diferente. Durante muitos anos funcionámos assim. Os actuais DEP's têm 2 anos e meio de vida, estamos a aprender ainda e penso que há projectos que têm a ver com o ensino e com a operacionalização das disciplinas e que podem realmente levar o nosso trabalho a ter uma componente mais lógica dentro do DC, mas também trabalhar interdisciplinarmente, no fundo, isto é uma estrutura daquilo que existe no ensino geral.

Há temas, agora estou a lembrar-me do último que foi lançado no meu DC, que era sobre a República e sugeri, trabalharmos por exemplo, sobre os manuais do período da República a nível do significado das imagens dessa época; fazer uma análise das imagens que eram utilizadas nos manuais, um estudo das músicas e das letras que eram utilizadas nesses manuais, isto implica uma interdisciplinaridade e claro, numa escola do ensino básico, pode ser alargado a outras disciplinas; à história que nos fornece o contexto para este trabalho e a outras disciplinas também o podem fazer. No fundo tudo na vida se relaciona, nós temos que nos habituar desde que nascemos a relacionarmo-nos com tudo e no fundo o que é anacrónico é como o ensino tem estado, nunca se relaciona, ou relaciona-se muitas vezes artificialmente e as ciências evidentemente, terão aqui algo a dizer, assim como as outras disciplinas também têm algo a dizer. Isto pode-nos servir de reflexão não só sobre o passado, mas também sobre o presente, dar-nos outras leituras, relativamente ao presente, ou até dar-nos ferramentas para pensarmos o mesmo. Ao pensarmos o passado estamos a utilizar determinadas ferramentas de interpretação e análise que nos podem ajudar a perspectivar ou perceber melhor o presente.

Em relação às práticas, como digo, esta organização é muito recente e nós temos estado preocupados nos últimos tempos, apesar de terem sido criados há 2 anos e meio, ainda não havia regulamentos, ainda não havia toda essa parte administrativa; temos estado ocupados e preocupados com os regimentos, na parte mais regulamentar da estrutura em si. A partir de agora é que nós vamos ter de desbravar caminho e criar formas de dar sentido aos DEP's., de lhes dar sentido. Isso não deve estar muito longe do que se está a fazer no ensino básico.

Todo o ensino desde o básico, até ao superior, incluindo o superior ainda está muito habituado a trabalhar em capelinhas, cada um na sua loja, no seu canto, na sua sala de aula.

E os alunos não são eles por si próprios...alguns poderão fazê-lo, mas devem ser ensinados a cruzar os saberes, a cruzar todos os conhecimentos, só assim vão ser capazes de interiorizar aquilo que vão aprendendo; perceber que aquilo que a minha colega está a dizer ao lado não é muito diferente daquilo que eu estou a dizer na minha sala; o que está a ser feito nas duas salas tem a mesma finalidade e tem que estar articuladas e só na sua articulação é que o mundo tem sentido.

E perceber que com todas as experiências nós podemos aprender, mas é preciso saber explorá-las e perceber as suas finalidades, os seus objectivos para dar maior significado às nossas experiências, tornar mais significativa a nossa experiência. E isso, vejo pelos meus alunos, vejo pelas nossas práticas que isso é pouco feito. Venho de uma época onde se falava imenso em interdisciplinaridade...imenso, imenso, nunca

se falou tanto em interdisciplinaridade como naquela época porque eu estava a fazer estágio no ensino preparatório... ver como tudo era tão superficial e pouco se cruzava.

Não digo que não haja experiências que fujam desta rotina, mas acho que devem ser uma minoria. A vossa divisão é um pouco como a nossa aqui, temos o DC das Ciências e Mat., das Ciências Sociais e das Línguas e Expressões.

O que é importante é quem está à frente destes DEP's cruzem todo o trabalho com os outros, quer dizer, isto quer ao nível do vértice da pirâmide quer ao nível da sua base, começa com os cursos e com os projectos e as aulas. Temos que cada vez trabalhar mais rede, cada vez mais, cada vez mais trabalhar em rede e com um objectivo globalizante. As artes não se devem sobrepor ao que os outros professores fazem, pode cair naquilo...vamos chamar uma arte para tornar isto mais simpático e mais divertido, não pode ser.

O professor tem que reformular as suas estratégias, tem que pensar o que é que não está a correr bem na sua disciplina; mas se aquilo que eu faço na minha disciplina, se essa ideia for reforçada nas outras disciplinas, o aluno pensa, o professor x, falou a mesma coisa que o professor y , então as coisas estão relacionadas. Parece q tudo tem a ver uma coisa com a outra.

Os saberes não estão tão compartimentados como há partida se pensa. Portanto eu acho que tem que haver um esforço mais significativo por parte dos professores para tornar as aprendizagens mais significativas. Isso só acontece se os professores trabalharem em rede sempre, não é esporadicamente para uma festa, é trabalhar sempre, mas continua-se a trabalhar sempre isoladamente e eu não acho que haja muitas diferenças entre o ensino básico e o ensino superior.

Portanto os professores tem que articular as suas estratégias desde o início do ano e levá-las a cabo até ao fim do ano. Isso é muito difícil porque os professores sempre trabalharam muito de uma forma muito isoladamente.

Ainda relativamente ao papel das artes tem que estar no currículo, desde o 1º ciclo, no jardim-de-infância tudo é integrador e os professores devem trabalhar todos em conjunto e explorarem o melhor de cada área e articularem os seus saberes. Se os professores não conseguem fazer o transfere de uma disciplina para outra e depois querem que os alunos o façam.

Eu tenho muito presente, para o meu DC e para o curso que estou a dinamizar “Música na Comunidade”, que passemos nas pequenas coisas a tentar trabalhar em rede, que as iniciativas não devam ser tão individuais. O meu objectivo para o meu DC é tentar que os professores trabalhem em rede.

Os professores tem um enorme medo da mudança, sentem-se inseguros.

Os professores têm que apostar mais na mudança, nas estratégias.

As condições estão longeeeeeeeeee de ser ideais, mas como é que podemos trabalhar melhor, o que podemos fazer para trabalhar melhor com as condições que temos.

No mundo actual que está constantemente a exigir mudança nas pessoas, como vamos reagir, não fazer nada ou ver as coisas positivas nos regulamentos mais perversos que chegam; tirar coisas positivas de coisas que parecem muito más. Encontrar um prisma positivo, quando tudo parece destrutivo e mau.

Temos muito medo da mudança, faz parte do ser humano.

ANEXO III: SÍNTESE GERAL DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Síntese das EEXPL

Questões (Dimensões)	Entrevistas				
	E1 Director AHE	E2 CDCEXP AHE	E3 Director AVE	E4 CDCEXP AVE	E5 Subdirectora ES
Concepção do DCEXP	Dep. demasiado amplo, numeroso; pouco operacional e funcional.	Tem muitas áreas com pessoas com muitas formações diferentes	Tem um parecer favorável à junção das áreas expressivas	A única preocupação prende-se com a EE	O tempo de aplicação do modelo ainda é pouco
Organização	É composto por profs do EE e de apoio educativo; tem 1 CD com assento no CP; O DEP elabora um plano de acção para o ano inteiro	3 Professores do EE e 3 professores do apoio educativo Reuniões mensais/formais e tem havido necessidade de reuniões extraordinárias. Elaboração de regimento e outros documentos	Reúnem como a lei obriga, uma vez por mês	70 Professores, a grande maioria são do EE, o que causa vários problemas organizacionais. Não há uma opinião muito formada, mas tem a certeza que a EE não deveria estar incluída O DCEXP, reúne essencialmente para transmitir as informações do CP, depois reúnem por disciplina. O CDCEXP reúne mais vezes com os representantes de cada área disciplinar	A articulação e o funcionamento não têm sido fáceis. A organização é quase idêntica à do modelo anterior. Por áreas separadas
Práticas	Construção de regulamentos	Práticas muito ligadas à EE; elaboração de PEI's	É inevitável que aconteça a articulação entre as várias áreas disciplinares (campo das ideias)	As práticas existentes são as dos grupos de disciplina, isoladamente	Continuam muito individuais, porque as reacções à mudança são muito lentas, no entanto, existe uma melhoria nos trabalhos de interdisciplinaridade. Têm sido feitas várias tentativas de modelos de trabalho
Valorização da área das expressões	Revela alguma confusão sobre o papel das áreas expressivas no currículo	Muito importantes e devem ser transversais a todo o currículo	Áreas muito importantes, que não devem ser subalternizadas	É preciso repensar o ensino das expressões de uma forma muito profunda e séria	O trabalho na escola cada vez é mais transversal, com o PE, o PCT e a grande dinâmica da área projecto
E.E.	Acha que está mal enquadrada	Os alunos do EE são de todos os DEP's	Não concorda e a EE é uma estrutura independente com assento no CP	Deve ser um DEP à parte	Não têm professores da EE

<p>Motivação</p>				<p>Como tem tido apoio da direcção, sente-se motivado para continuar o trabalho e dar sentido a uma maior unidade dos conselhos de disciplina</p>	
<p>Questões (Dimensões)</p>	<p>Entrevistas</p>				
<p>Vertente transversal das expressões no processo educativo</p>	<p>E6 CD Ensino das Línguas, Comunicação e Artes</p>				
<p>Razão da existência do CD Ensino das Línguas, Comunicação e Artes</p>	<p>Todas as disciplinas deveriam ser trabalhadas interdisciplinarmente e é uma prática pouco usual</p>				
<p>Organização e práticas do DC</p>	<p>Pela importância que os ramos do saber têm em estar interligados</p> <p>Numa primeira fase houve a preocupação com a parte mais administrativa (regulamentos, etc.). A meta actualmente é “desbravar caminho”, operacionalizar os objectivos planificados. Dar sentido ao Departamento.</p> <p>As aprendizagens devem tornar-se significativas para os alunos e isso só pode ser feito se os professores trabalharem em rede, sempre e não de forma esporádica.</p> <p>Os professores devem apostar na mudança, em novas estratégias de trabalho.</p>				

ANEXO IV: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS E CONSULTA DE DOCUMENTAÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

26 de Novembro de 2010

Exmo Senhor, Director do Agrupamento

Doutor

Assunto: Pedido de autorização para efectuar investigação no Agrupamento, no âmbito de uma dissertação de mestrado, no ano lectivo de 2010/2011.

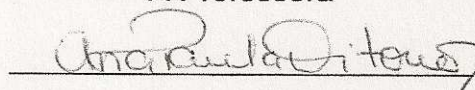
Ana Paula Vicente Vitorino, professora do quadro de agrupamento do Agrupamento de Escolas a Sudoeste de Odivelas localizado no concelho de Odivelas, encontrando-se a realizar a dissertação de mestrado em Administração Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, com o Tema: "LÓGICAS DE ACÇÃO NA GESTÃO INTERMÉDIA DAS ESCOLAS: O CASO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR DAS EXPRESSÕES" vem por este meio solicitar a V. Ex^a, autorização para proceder à recolha de dados nesse Agrupamento.

Assim, solicito que seja permitido o contacto com professores, nomeadamente, do Departamento Curricular das Expressões: Coordenador do Departamento; um professor 15 anos de serviço ou mais e um professor com poucos anos de serviço e para completar o estudo não poderia deixar de existir a entrevista a V. Ex^a.

Lembro e afirmo o compromisso de respeitar o direito à confidencialidade, ao anonimato (a identificação da escola e dos entrevistados terá códigos) e os dados pessoais serão usados apenas para fins estatísticos. Também me comprometo a facultar os resultados do estudo.

Atenciosamente, solicito deferimento

A Professora



(Ana Paula Vicente Vitorino)

ANEXO V: GUIÕES DE ENTREVISTAS

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRECTORES

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
1. Condições estruturais do DCEXP	Conhecer a organização do DEP no AG.	1. Como estão estruturados os departamentos curriculares no seu AG?
	Identificar as condições físicas que influenciam o funcionamento do DEP	2. Existe um espaço próprio para reuniões? Considera que é adequado? 3. Existem espaços de trabalho para actividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? São adequados? 4. Em termos estruturais quais os principais problemas encontrados?
2. Funções do CDCEXP	Conhecer a concepção do Director sobre a existência do DCEXP.	5. Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do ME, (Dec – Lei nº 75/2008)? 6. Nomeadamente, o que pensa sobre a junção dos respectivos grupos disciplinares que compõem o DCEXP?
	Conhecer a representação sobre as competências e as funções do CDCEXP	7. Como chegou o CDCEXP ao exercício do cargo? 8. Que competências deve ter o CD para o exercício do cargo? 9. Quanto a si, quais são as funções mais importantes no exercício do cargo de CD?
3. Organização do DCEXP	Identificar lógicas de organização entre o Director e o CD	10. Tem por hábito reunir formalmente com o CDCEXP fora dos Conselhos Pedagógicos? De que forma? 11. Existe na mancha horária dos professores do DCEXP um tempo específico para reuniões? Este tempo é suficiente? 12. Existem horários compatíveis para actividades conjuntas sem ser para as reuniões?
	Identificar o tipo de intervenção da Direcção no DCEXP	13. Como e por quem é definida a periodicidade das reuniões do DCEXP? 14. As reuniões são com todos os grupos disciplinares que compõem o DCEXP?
	Compreender a existência ou não de dificuldades organizacionais no DCEXP	15. Em termos organizacionais quais os principais problemas encontrados?
	Identificar o conhecimento da direcção sobre a integração dos profissionais recém chegados ao AG	16. Como é dado o apoio profissional e pessoal, aos professores recém chegados ao AG?
4. Processos/ práticas de trabalho no DCEXP	Identificar o conhecimento da direcção sobre as áreas de actividades desenvolvidas pelo DCEXP	17. Qual a origem (CP, Direcção, CDEXP) dos assuntos tratados nas reuniões do DCEXP? 18. Que tipo de assuntos normalmente abordam nas reuniões? (pedagógicos, administrativos...)
	Identificar a percepção da direcção sobre práticas de trabalho no DCEXP	19. Existe reflexão sobre a avaliação dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos? De que modo? 20. Existem práticas de supervisão numa perspectiva de partilha e de reflexão? 21. Existem práticas de trabalho entre docentes que leccionam disciplinas diferentes para a concretização de um objectivo comum? (interdisciplinaridade). Quais?
	Identificar o conhecimento da direcção sobre a resolução de problemas e tomada de decisões	22. Tem conhecimento quando existem problemas/situações mais complexas no DCEXP? De que forma? 23. Tendo em conta a questão anterior, como são tomadas as decisões ou as propostas?
5. Cultura organizacional	Entender o reconhecimento e a valorização da qualidade e do sucesso profissional	24. Tem por hábito valorizar a qualidade profissional do CD e dos outros professores do DCEXP? De que forma?
	Identificar a percepção da direcção sobre o grau de satisfação dos profissionais do DCEXP	25. Com as mudanças decorrentes deste novo modelo de trabalho e de organização, qual a sua opinião sobre o grau de satisfação dos profissionais deste DEP? Quais os aspectos positivos a destacar? E os negativos?
	Entender as mudanças na cultura organizacional com o novo modelo das estruturas de gestão intermédia	26. Considera que as fronteiras intergrupos disciplinares se dissolveram com o novo modelo de gestão intermédio? Ou pelo contrário continuam fragmentadas?

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO DAS EXPRESSÕES

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
1. Condições estruturais do DCEXP	Conhecer a organização do DEP no AG.	1. Como estão estruturados os departamentos curriculares no seu Agrupamento?
	Identificar as condições físicas que influenciam o funcionamento do DEP	2. Existe um espaço próprio para reuniões? Considera que é adequado? 3. Existem espaços de trabalho para actividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? São adequados? 4. Em termos estruturais quais os principais problemas encontrados?
2. Funções do CDCEXP	Identificar as razões que levaram ao desempenho do cargo de CDCEXP	5. Como chegou ao exercício do cargo?
	Conhecer as concepções dos profissionais sobre a existência do DCEXP.	6. Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do ME, (Dec – Lei nº 75/2008)? 7. Nomeadamente, o que pensa sobre a junção dos respectivos grupos disciplinares que compõem o DCEXP?
	Conhecer a representação sobre as competências e as funções do CDCEXP	8. Que competências deve ter para o exercício do cargo? 9. Quais são as funções mais importantes no exercício do seu cargo?
	Compreender a motivação do CDCEXP para o cargo que desempenha	10. Sente-se motivado para o cargo que desempenha? Se sim, o que lhe dá mais satisfação no desempenho das suas funções? 11. Sente que o seu cargo e o seu desempenho são valorizados? 12. Com as mudanças decorrentes deste novo modelo de trabalho e de organização, quais os aspectos positivos a destacar? E os negativos?
3. Organização do DCEXP	Identificar lógicas de organização no DCEXP	13. Existe na mancha horária dos professores do DCEXP um tempo específico para reuniões? Este tempo é suficiente? 14. Existem horários compatíveis para actividades conjuntas sem ser para as reuniões?
	Identificar a dinâmica das reuniões	15. Como e por quem é definida a periodicidade das reuniões do DCEXP? 16. As reuniões são com todos os grupos disciplinares que compõem o DCEXP? 17. Em termos de situações formais e informais, como decorrem as reuniões? 18. Em termos organizacionais quais os principais problemas encontrados?
	Identificar o conhecimento do Coordenador sobre a integração dos profissionais recém chegados ao AG	19. Como é dado o apoio profissional e pessoal, aos professores recém chegados ao agrupamento?
4. Processos/práticas de trabalho do DCEXP	Identificar o conhecimento do Coordenador sobre as áreas de actividades desenvolvidas pelo DCEXP	20. Quem propõe os temas e actividades a desenvolver pelo DCEXP? 21. Que tipo de assuntos normalmente abordam nas reuniões? (pedagógicos, administrativos...)
	Identificar a percepção do Coordenador sobre práticas de trabalho no DCEXP	22. No DEP, é costume discutir as planificações? 23. No DEP, partilham e/ou desenvolvem materiais e analisam a sua adequação? 24. Existe reflexão sobre a avaliação dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos? De que modo? 25. Existem práticas de trabalho entre docentes que leccionam disciplinas diferentes para a concretização de um objectivo comum? (interdisciplinaridade). Quais? 26. Existem práticas de supervisão numa perspectiva de partilha e de reflexão? 27. Existe reflexão sobre as práticas de trabalho no DEP?
	Compreender a existência de coordenação de actividades do PAA nos vários grupos disciplinares	28. Consegue-se o envolvimento e a mobilização das pessoas nas actividades propostas no PAA? 29. Que acções têm sido desenvolvidas, para promover e incentivar a participação de todos os elementos?
	Identificar a resolução de problemas e tomada de decisões	30. Como são tomadas as decisões ou as propostas, perante a existência de problemas/situações mais complexas?
5. Cultura organizacional do DCEXP	Entender o reconhecimento e a valorização da qualidade e do sucesso profissional	31. Tem por hábito valorizar a qualidade profissional, dos seus colegas de DEP? 32. Organizam actividades de confraternização?

**GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DAS EXPRESSÕES COM
MAIS /MENOS DE 15 ANOS DE SERVIÇO**

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
1. Condições estruturais do DCEXP	Conhecer a organização do DEP no AG.	1. Como estão estruturados os departamentos curriculares no seu AG?
	Identificar as condições físicas que influenciam o funcionamento do DEP	2.Existe um espaço próprio para reuniões? Considera que é adequado? 3.Existem espaços de trabalho para actividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? São adequados? 4.Em termos estruturais quais os principais problemas encontrados?
2. Funções do DCEXP	Identificar as razões que levaram ao desempenho do cargo de CDCEXP.	5.Como chegou o seu CD ao exercício do cargo?
	Conhecer as concepções dos profissionais sobre a existência do DCEXP.	6.Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do ME, (Decreto – Lei nº 75/2008)? 7.Nomeadamente, o que pensa sobre a junção dos respectivos grupos disciplinares que compõem o DCEXP?
	Conhecer a representação sobre as competências e as funções do CDCEXP	8. Que competências deve ter o CD para o exercício do cargo? 9.Quanto a si, quais são as funções mais importantes no exercício do cargo de CD?
3. Organização do DCEXP	Identificar lógicas de organização no DCEXP	10.Existe na mancha horária dos professores do DCEXP um tempo específico para reuniões? Este tempo é suficiente? 11.Existem horários compatíveis para actividades conjuntas sem ser para as reuniões?
	Identificar o tipo de intervenção do CDCEXP na dinâmica das reuniões	12.Como e por quem é definida a periodicidade das reuniões do DCEXP? 13.As reuniões são com todos os grupos disciplinares que compõem o DCEXP? 14.Em termos de situações formais e informais, como decorrem as reuniões? 15.Em termos organizacionais quais os principais problemas encontrados?
	Identificar o conhecimento que os profissionais recém chegados ao AG têm sobre a sua integração	16.Como é dado o apoio profissional e pessoal, aos professores recém chegados ao AG?
4. Processos/ práticas de trabalho no DCEXP	Identificar o conhecimento do professor sobre as áreas de actividades desenvolvidas pelo DCEXP	17.Quem propõe os temas e actividades a desenvolver pelo DCEXP? 18. Que tipo de assuntos normalmente abordam nas reuniões? (pedagógicos, administrativos...)
	Identificar a percepção do professor sobre práticas de trabalho no DCEXP	19.No DEP, é costume discutir as planificações? 20.No DEP, partilham e/ou desenvolvem materiais e analisam a sua adequação? 21.Existe reflexão sobre a avaliação dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos? De que modo? 22.Existem práticas de trabalho entre docentes que leccionam disciplinas diferentes para a concretização de um objectivo comum? (interdisciplinaridade) Quais? 23.Existem práticas de supervisão numa perspectiva de partilha e de reflexão? 24.Existe reflexão sobre as práticas de trabalho no DEP?
	Identificar a resolução de problemas e tomada de decisões	25.Como são tomadas as decisões ou as propostas, perante a existência de problemas/situações mais complexas?
5. Cultura organizacional do DCEXP	Entender o reconhecimento e a valorização da qualidade e do sucesso profissional	26.Existe, por parte do Coordenador o hábito de valorizar a qualidade profissional? 27.Organizam actividades de confraternização?
	Identificar a percepção do professor sobre o grau de satisfação dos profissionais do DCEXP	28.Com as mudanças decorrentes deste novo modelo de trabalho e de organização, quais os aspectos positivos a destacar? E os negativos?

ANEXO VI: PLANO DAS ENTREVISTAS

Plano das Entrevistas

Instituição	Entrevistado	Local	Data	Duração	Identificação da entrevista
AG HE	Director	Sala reuniões	05.01.11	26.49m	D AG HE -E1
AG HE	Coordenador DCEXP	Sala de UEE	11.01.11	21.77m	CD AG HE -E2
AG HE	Professor DCEXP (muitos anos serviço)	Sala terapias	05.01.11	32.45m	P AG HE - E3
AG HE	Professor DCEXP (poucos anos serviço)	Sala terapias	11.01.11	20.44m	P AG HE - E4
AG VE	Director	Gabinete de apoio direcção	19.01.11	52.30m	D AG VE - E5
AG VE	Coordenador DCEXP	Sala nº1 EVT	21.12.10	38.94m	CD AG VE - E6
AG VE	Professor DCEXP (muitos anos serviço)	Sala nº1 EVT	21.12.10	30.41m	P AG VE - E7
AG VE	Professor DCEXP (poucos anos serviço)	Sala nº1 EVT	21.12.10	27.59m	P AG VE - E8
MEGA AG	Director	Gabinete do Director	28.02.11	51.77m	D MEGA AG - E9
MEGA AG	Coordenador DCEXP	Sala trabalho /reuniões 1º andar	16.02.11	54.02m	CD MEGA AG -E10
MEGA AG	Professor DCEXP (muitos anos serviço)	Sala de trabalho de DT	31.03.11	16.11m	P MEGA AG - E11

ANEXO VII:

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR DO AG HORIZONTAL – E4

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA E4 AG HE – Professor com poucos anos de serviço

Apresentação:

Esta entrevista faz parte de um estudo para um mestrado em administração escolar, cujo tema tem a ver com as lógicas de acção do DCEXP. A entrevista vai-se basear nas condições estruturais, organizacionais e nas práticas de trabalho referentes a esta estrutura intermédia, que foi criada com o Decreto – Lei 75/2008.

Agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista, sem a qual a investigação não faria sentido e também reconheço a autorização para a poder gravar.

Começo por lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

DADOS SOCIO- PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO

DADOS PESSOAIS:

Género: F

Idade: 29

Formação académica: Professor 1º ciclo. Pós-graduação em EE domínio cognitivo e motor.

DADOS PROFISSIONAIS:

Situação profissional: Contratada

Anos de serviço: 3

Anos de serviço na escola: meses

Grupo disciplinar: 910

Nível educativo que lecciona: Pré-escolar e 1ºciclo

Cargos exercidos: docente do EE

Q- Como estão estruturados os departamentos curriculares no seu AG?

P - Pré-escolar, 1º ciclo e EE.

Q- Existe um espaço próprio para reuniões? Considera que é adequado?

P - Há vezes é numa escola, às vezes é noutra, consoante a CD marca. Não há uma sala própria para reuniões, é numa sala de apoio, consoante o que houver disponível na altura.

Q- Existem espaços de trabalho para actividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? São adequados?

P - Só mesmo propositados para isso não mas existem uns espaços onde podemos trabalhar, como aqui na escola, esta sala é de terapias é para tudo.

Q - Em termos estruturais quais os principais problemas encontrados?

P - Podia haver uma sala, esta sala aqui no meio é das terapias e nós às vezes queremos vir cá e está fechada para as terapias. Devia haver um espaço só para as terapias.

Q- Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do ME, (Dec – Lei nº 75/2008)?

P - Se eu acho se está bem ou mal...eu acho que não está muito certo, porque na outra escola onde estive, fazíamos parte do DEP das expressões e muitas vezes os colegas das outras expressões, embora eu compreenda qual é o motivo, porque estes meninos, vão mais às expressões, à ginástica, à música, compreendo que esteja dentro das expressões por essa razão, mas por outro lado, porque nós muitas vezes quando estamos a falar da EE, muitos colegas, não estão a prestar atenção, porque não lhes interessa e

também é aborrecido para nós, porque temos de estar a assistir às coisas dos outros que não nos interessa. Era muito mais benéfico se fosse separado e só o nosso coordenador, se juntasse com o coordenador das expressões e resolvesse algumas situações. Por estarmos todos juntos, eu realmente não sou muito a favor.

Q - Nomeadamente, o que pensa sobre a junção dos respectivos grupos disciplinares que compõem o DCEXP?

P - Não concordo, pelo menos porque o grupo da EE, como é um grupo muito específico, devia mesmo estar à parte de qualquer outro grupo.

Q - Como chegou o seu CD ao exercício do cargo?

P - Sei que foi nomeada pela Direcção.

Q - Que competências deve ter o CD para o exercício do cargo?

P - Eu acho que tem que ser uma pessoa com responsabilidade, saiba chamar a atenção quando é preciso, saiba coordenar sem ser autoritário, porque isso não leva a lado nenhum. Deve ser uma pessoa acessível, que nós possamos pôr os nossos problemas e quando temos alguma coisa que não está bem saiba gerir conflitos que também é uma coisa muito importante e ao fim ao cabo que se interesse pelo nosso trabalho e que trabalhe também, que não se encoste ao trabalho das outras pessoas, mas eu acho que isso é com todas as pessoas, independentemente de serem coordenadoras ou não, ora eu acho que o coordenador, deve ser sempre a pessoa que dá o exemplo, porque eu acho que quem manda tem que ser sempre uma pessoa que seja idónea.

Q - Quanto a si, quais são as funções mais importantes no exercício do cargo de CD?

P - As mais importantes, é saber ...espírito de equipa entre as pessoas. Acho que quando as pessoas trabalham cada uma para o seu lado, se tiverem em equipa é melhor, se tiverem um coordenador que sabe dar o exemplo e mostrar que as pessoas não são elas próprias, mas sim uma equipa e que assim as coisas funcionam muito melhor. Para mim, é das coisas mais importantes. Já disse mas tem de ser uma pessoa que seja acessível, que não seja autoritária e que saiba ouvir as outras pessoas.

Q - Existe na mancha horária dos professores do DCEXP um tempo específico para reuniões? Este tempo é suficiente?

P - Existe um tempo contemplado no horário, acho que é à 5ª feira, nós já sabemos que à tarde, não podemos marcar outras coisas porque é dia de reuniões. Mas às vezes acontece haver reuniões fora disso e nós temos que nos sujeitar e temos que ir, não é? Claro. Embora eu acho que por vezes algumas reuniões, não...aqui por acaso, até não é muito, se calhar, nota-se mais nos agrupamentos maiores que há certas reuniões que não acho que tenham relevância estarmos presentes, mas pronto.

Q - Existem horários compatíveis para actividades conjuntas sem ser para as reuniões?

P - Não. Os horários compatíveis que existem, somos nós que arranjam. Em termos de trabalho não lectivo tem que ser sempre combinado fora do horário lectivo.

Q - Como e por quem é definida a periodicidade das reuniões do DCEXP?

P - É a CD e a própria escola.

Q - As reuniões são com todos os grupos disciplinares que compõem o DCEXP? (questão não colocada).

Q - Em termos de situações formais e informais, como decorrem as reuniões?

P - As reuniões são boas, eu gosto. Aqui nunca apanhei reuniões que fossem muito aborrecidas.

Q - Em termos organizacionais quais os principais problemas encontrados?

P - Não sinto grandes dificuldades nesse aspecto.

Q – Como é dado o apoio profissional e pessoal, aos professores recém chegados ao AG?

P - Pois é o meu caso. Eu quando cheguei, sinceramente, achei que as pessoas...eu vim de uma realidade diferente, vim de um agrupamento vertical e estava habituada a outro tipo de organização, outro tipo de trabalho e falo mesmo especificamente da sala; eu vinha de uma unidade, também, do ensino estruturado, portanto, isto não é novidade para mim e sinceramente, senti um bocado de falta, não que as pessoas não tivessem vontade, mas sim por algum desconhecimento, porque eu senti que tinha mais conhecimento do que as pessoas que cá estavam, porque esta unidade é nova, tem um ano e donde eu vim, a unidade tinha 4/5 anos e as pessoas já lá estavam há algum tempo e ensinaram-me outras coisas que aqui ainda não podiam. Pronto, senti um bocado de falta de apoio porque eu perguntava e ninguém me sabia responder, não porque as pessoas não quisessem e não se mostrassem disponíveis, mas apelo próprio desconhecimento de cada um. Fui bem acolhida por toda a gente e não tenho razões de ninguém. Não posso dizer que não tivesse apoio e sei que quando preciso que as pessoas estão disponíveis, isso para mim é muito importante.

Q - Quem propõe os temas e actividades a desenvolver pelo DCEXP?

P - É a CD. Mas o que fazemos com os meninos, somos nós que decidimos, com a nossa experiência o que é preciso, aí o CD nunca intervém, pelo menos eu nunca senti isso. Não se mete, entre aspas, cada um faz o seu trabalho. Temos trabalho de equipa com a minha colega da sala, mas sou eu que as faço, não recebo ordens de ninguém e com a equipa multidisciplinar.

Q - Que tipo de assuntos normalmente abordam nas reuniões? (pedagógicos, administrativos...).

P - É tudo um pouco, geralmente, situações de alunos, pontuais, que existam, informações do CP.

Q - No DEP, é costume discutir as planificações?

P - Mais em termos de sala e com a equipa multidisciplinar.

Q - No DEP, partilham e/ou desenvolvem materiais e analisam a sua adequação?

P - Embora seja muito autónomo, nós na unidade temos um espaço que se chama Aprender que é o apoio directo; eu fiquei com 4 meninos e a minha colega ficou com 3, claro que recorremos sempre uma à outra quando é necessário, há trabalhos que são conjuntos, os meninos estão ali connosco, mas o trabalho directo é feito por cada uma, portanto o que eu faço com uma criança, sou eu que faço.

Q – Existe reflexão sobre a avaliação dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos? De que modo?

P - Sim, geralmente temos os relatórios de avaliação, porque aqui é muito contínuo, para já é um trabalho um bocadinho ingrato; há certas pessoas que não entendem como é que eu gosto de estar aqui neste trabalho. Eu sempre quis ser professora de EE, por incrível que pareça, mas sempre quis, porque gosto bastante, só que é um bocado ingrato porque estes meninos, são um pouco lentos em termos de aprendizagem, portanto, quando conseguem alguma coisa para nós é sempre uma vitória.

Q - Existem práticas de trabalho entre docentes que leccionam disciplinas diferentes para a concretização de um objectivo comum? (interdisciplinaridade). Quais?

Q – Existem práticas de supervisão numa perspectiva de partilha e de reflexão?

P - Não. Não...nós só assistimos quando levamos as crianças às actividades, normalmente são às expressões, mas estamos lá só a assistir.

Q - Existe reflexão sobre as práticas de trabalho no DEP?

P - Às vezes, mas é raro, por exemplo, quando alguém tem uma dúvida, pode meter à consideração das pessoas e nós damos opinião, isso acontece bastante. Eu por acaso até costumo dar sempre opinião porque eu gosto muito de falar, de dar a minha opinião e também sou interessada pelo que os outros dizem. Há

sempre essa abertura, mas também vai do feitio de cada um, há pessoas que se fecham e não partilham, mas aqui há muita abertura para isso, as pessoas só não falam se não quiserem.

Q – Como são tomadas as decisões ou as propostas, perante a existência de problemas/situações mais complexas?

P - Geralmente é em grupo, geralmente junta-se todo o grupo chegamos sempre a um consenso, há sempre opiniões que prevalecem.

Q – Tendo em conta a questão anterior, como são tomadas as decisões ou as propostas?

Q – Existe, por parte do Coordenador o hábito de valorizar a qualidade profissional?

P - Sim, sim, quer dizer, não está sempre, mas é uma pessoa bastante acessível e valoriza...eu sinto mais isso, não sei os outros colegas, mas sinto...sim.

Q- Organizam actividades de confraternização?

P - Sim fora daqui e aqui também...eu sou muito a favor dessas coisas (risos) e sou muito organizadora dessas coisas. Acho que as pessoas têm que se dar mais. Fiz para a escola inteira o amigo secreto no Natal, trouxe a ideia e tenho por hábito isso...gosto. Nós costumamos organizar e eu vou a tudo, porque acho que é uma coisa bastante positiva.

Q – Com as mudanças decorrentes deste novo modelo de trabalho e de organização, qual a sua opinião sobre o grau de satisfação dos profissionais deste DEP? quais os aspectos positivos a destacar? E os negativos?

P – Sinceramente, vejo mais aspectos negativos do que positivos. Falo do nosso, das expressões, que é muita gente, para a maioria das pessoas as reuniões eram aborrecidas, depois tínhamos que estar a discutir coisas que a uns não interessava e começavam em burburinho uns com os outros e isso não ajuda...está bem que não era por ser um grande grupo, porque às vezes um grande grupo funciona bem, mas era muita confusão porque muitas pessoas não estavam interessadas. Por isso não concordo que o grupo de EE esteja integrado nas expressões. Positivo só se for por haver um conhecimento de mais colegas, num AG, mais colegas, só por aí, sinceramente eu não vejo mais coisas positivas. Falando especialmente da EE, eu não concordo que façamos parte do DCEXP...só se for mesmo pela razão da discussão das crianças do EE irem à ginástica, à música, porque estes meninos vão mais a essas actividades, mas mais-valia esses professores reunirem com os do EE, e não com todos os professores das expressões.

VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA:

- O que pensa desta entrevista?
- Considera que possa ter sido omisso algum item ou assunto?
- Pode indicar qual (ais) por favor?

P - Foi positiva, faz-nos pensar sobre as coisas.

- Agradecer o contributo para o resultado do estudo.
- Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessada.

***ANEXO VIII: PROTOCOLO DA ENTREVISTA DO COORDENADOR DO
DEPARTAMENTO DO AG VERTICAL – E6***

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA Coordenador AG VE – E6

Apresentação:

Esta entrevista faz parte de um estudo para um mestrado em administração escolar, cujo tema tem a ver com as lógicas de acção do DCEXP. A entrevista vai-se basear nas condições estruturais, organizacionais e nas práticas de trabalho referentes a esta estrutura intermédia, que foi criada com o Decreto – Lei 75/2008.

Agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista, sem a qual a investigação não faria sentido e também reconheço a autorização para a poder gravar.

Começo por lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

DADOS SOCIO- PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADODADOS PESSOAIS:

Género: M

Idade: 52

Formação académica: Licenciatura em EF

DADOS PROFISSIONAIS:

Situação profissional: PQA

Anos de serviço: 31

Anos de serviço na escola: 2

Grupo disciplinar: EF (240)

Nível educativo que lecciona: 2º ciclo, 5ºs e 8ºs anos

Cargos exercidos: Coordenador do Departamento das Expressões

Q- Como estão estruturados os departamentos curriculares no seu AG?

CD - Línguas, Matemática e Ciências, o nosso das Expressões, o Pré-escolar e o 1ºciclo. Está tudo dentro da Lei. Os DEP's são muito heterogéneos.

Q- Existe um espaço próprio para reuniões? Considera que é adequado?

Sim, quer dizer nesta escola existe um auditório, no caso de ser uma reunião mais alargada. Nós temos a facilidade de ter estas salas de EVT que são muito grandes e acho que está adequado, não precisamos de ter aquecimento. Neste momento somos 22, mas se fossemos um grupo maior já não seria adequado.

Q- Existem espaços de trabalho para actividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? São adequados?

CD - Nós no caso de EF, temos o nosso gabinete e é lá que fazemos as nossas reuniões de sub departamento, agora não é de grupo. Os de EV têm as salas deles, portanto, e os do EE têm um gabinete próprio.

Q - Em termos estruturais quais os principais problemas encontrados?

CD - Esta escola sendo nova, penso que o subgrupo mais descurado foi o de Música, não têm uma sala e um quadro próprios. Esta escola também em termos acústicos tem problemas, não sei de quem é a culpa.

Q - Como chegou ao exercício do cargo?

CD - Primeiro quando vim para a escola, não pensei ter cargo nenhum, no entanto, sendo professor titular, terminologia um bocado aberrante e que já acabou, e como o colega que era CDCEXP se ia reformar, fui escolhido, porque também era o mais velho. Este ano pus o lugar à disposição e disse à Directora, porque os mais novos, estando habilitados para isso, mais do que eu, ao abrigo da Lei, que fosse um deles o CD, mas a Directora manteve a nomeação.

Q- Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do ME, (Dec – Lei nº 75/2008)?

Q - Nomeadamente, o que pensa sobre a junção dos respectivos grupos disciplinares que compõem o DCEXP?

CD - É assim, os DEP's hoje em dia, isto aconteceu se calhar ao longo dos anos, são um bocado heterogeneos, saem cinco, entram oito, saem oito entram seis, embora o grosso da coluna se mantenha, mas em termos de funcionamento, as necessidades e as ansiedades do sub departamento do grupo de EV, não são as mesmas do sub departamento de EF e de Música, provavelmente, somos o DEP, em que os componentes se identificam menos uns com os outros, entendo, mas não compreendo bem as necessidades do EE, entendo bem as de Música, porque gosto muito de Música, mas tecnicamente já não consigo entender do grupo de EVT, porque não tenho formação para entender as necessidades desses sub departamentos. Por exemplo, num DEP de MAT, gira tudo à volta da MAT, o de Línguas, gira tudo à volta da língua materna. Nós aqui somos um grupo hetero nas reivindicações que necessitamos, nos espaços e nos materiais que precisamos. Não entendem nem têm de entender. A escola abriu em Setembro, mas na sala de ginástica não temos um único aparelho, e é uma sala fantástica e tabelas de Basquetebol também não temos no pavilhão são estas coisas que faz com que o DEP não funcione na íntegra, também vamos saber o que seria funcionar em pleno.

Q - Que competências deve ter para o exercício do cargo?

CD - No meu caso de CD, por ter uma cultura sindical, preocupo-me sobremaneira com a qualidade que todos os colegas têm no DEP, e não por questões de poder. Os poderes do CD até estão bem, não deveria ter mais poderes, também nunca pensei sobre isso. No D.L.75 as funções são imensas mas não nos dão condições para as por em prática, desde as inúmeras reuniões, isso é impossível, senão não dávamos aulas.

Q - Quais são as funções mais importantes no exercício do seu cargo?

CD - Em termos profissionais, tendo condições, os trabalhos acontecem normalmente, a mudança de escola, parece que estamos a começar de novo. A nossa anterior escola, nas outras instalações, eu nunca tinha visto, em termos humanos, era fantástica. Estas mesmas pessoas, noutra espaço, parece que é tudo diferente. Mensalmente fazemos uma reunião de DEP a seguir ao CP. As directrizes vêm do CP e têm de ir ao DEP, depois fazem-se as reuniões de sub departamentos e aí chega a todos os professores. Normalmente são debatidas as problemáticas que envolvem a escola e no caso concreto de cada subdepartamento, quando são tratados assuntos do próprio DEP, depois são tratados nos sub departamentos. É assim que funciona. No nosso DEP estão 3 pessoas no CP, por razões diversas. Sou eu, a pessoa que coordena o EE, e um colega de EF que é do Plano Tecnológico.

Q - Sente-se motivado para o cargo que desempenha? Se sim, o que lhe dá mais satisfação no desempenho das suas funções?

CD - É assim, eu acho que pelo facto de sermos profissionais de educação devemos estar sempre motivados. Desmotivados devem andar as pessoas que querem trabalhar e não têm emprego, agora eu nunca gostei de ter cargos de chefia, se calhar não é normal ouvir isto, mas gosto de colaborar com tudo, mas cargos de chefia não e porque como temos de tomar decisões, temos de tomar normalmente, não quer dizer que seja contra alguém. Na educação cada pessoa é um mundo e cada pessoa tem a sua maneira de ser e estar, a sua sensibilidade e lidar com várias sensibilidades não é o meu forte, não é uma situação que me deixa muito confortável. Tenho pedido para ser outra pessoa a fazê-lo há aqui pessoas que gostam provavelmente mais de cargos de chefia. É preciso ter um determinado perfil que eu não tenho, por exemplo, em 5 papéis eu não sei onde estão 4, não faço ideia Sou assim mesmo por natureza, não há volta a dar.

Q - Sente que o seu cargo e o seu desempenho são valorizados?

Q - Com as mudanças decorrentes deste novo modelo de trabalho e de organização, quais os aspectos positivos a destacar? E os negativos?

CD - Ora os aspectos positivos é que nós ouvimos sobre as mais variadas experiências e vivências dos mais diversos. Ouvimos muitas experiências e aprendemos com muitas situações. Há uma maior ligação dos professores, no DEP conhecemo-nos melhor, estamos mais tempo juntos e isso é bom. Em termos de interdisciplinaridade, pelas razões que já disse, por vezes conseguimos fazer isso, mas não é sempre, por exemplo, em EF, estou a fazer um torneio em que precisamente trabalhávamos todos. Estou a fazer um torneio de futsal em que cada equipa tinha que criar um símbolo. Pedi aos professores de EVT para ajudar a inventar um símbolo, um desenho, porque é através do nome para a equipa que chegam lá e depois pedi às pessoas de música para lhe criarem um hino. Cada equipa tem de ter um hino próprio, portanto aqui está uma maneira de trabalhar que punha toda gente, todos no mesmo sentido. Portanto houve alguns que fizeram, outros não. É o primeiro torneio, porque só agora temos pavilhão e só agora podemos fazer isso, mas futuramente, estou convencido, que as pessoas vão ficar motivadas para fazer isso. Há mais ligação entre as pessoas, as vivências podem ser informais. Eu acho que este tipo de DEP's, criam é mais reuniões, mais papéis, mais burocracia, portanto esse tipo de situações nas escolas..., já disse pela enésima vez, mas não há volta a dar. É preciso documentar tudo e ao documentar tudo, acaba por não se ler nada, porque não é possível a ninguém ir ler aqueles papéis todos, a ler todas as conclusões de todos os DEP's. Isso não é possível, senão não fazia mais nada e então eu acho que isto é uma pretensão a todos os professores, a escola ser menos burocrata e ser mais prática hum...por exemplo, um aluno com um processo disciplinar, eu acho que a coisa devia ser muito mais simples. Mas digo isto há muitos anos. As coisas deviam ser mais simples, deviam ser mais directas, porque nós na escola somos o reflexo do sistema judicial que temos, porque um processo demora anos e anos até ser (...). Nós aqui na escola é a mesma coisa, as coisas demoram muito tempo, a acção não foi imediata. Em termos pedagógicos, uma acção de um castigo de um aluno deve ser imediata...fez aquilo e como prevaricou, então tem de ser castigado imediatamente. Se calhar sou um bocadinho antiquado, mas a escola não pode ser isto.

Q - Existe na mancha horária dos professores do DCEXP um tempo específico para reuniões? Este tempo é suficiente?

CD - Sim, nós temos todos um horário para reunir. Este ano na reunião do desporto escolar, quando eu falei nisso, perguntaram-me se esta escola era cá ou na Finlândia. (risos). É aqui em **????** e é fantástico, é extraordinário.

Q - Existem horários compatíveis para actividades conjuntas sem ser para as reuniões?

Q - Como e por quem é definida a periodicidade das reuniões do DCEXP?

CD - Obedecem a um calendário que está estruturado, portanto vem de cima. É uma cadeia, o primeiro diz, o segundo faz porque o primeiro disse e assim por aí fora até chegarmos às nossas reuniões.

Q - As reuniões são com todos os grupos disciplinares que compõem o DCEXP?

CD - Sim, claro que sim. Digamos que existe a reunião geral do DEP e depois cada subdepartamento tem reunião a seguir porque há problemas específicos de cada subdepartamento, não têm nada que estar a ser discutidos ali, porque lá está as pessoas não estão sensibilizados para eles. Muitas vezes abordamos alguns assuntos e dizem que isso não é com eles. Na realidade o que é que interessa às pessoas que a gente não tenha uma bola de basquete para cada um para dar o basquete. Não interessa nada. Não querem.

Q - Em termos de situações formais e informais, como decorrem as reuniões?

Q - Em termos organizacionais quais os principais problemas encontrados?

Q - Como é dado o apoio profissional e pessoal, aos professores recém chegados ao AG?

Q - Quem propõe os temas e actividades a desenvolver pelo DCEXP?

CD - Sim, portanto o PAA é feito por cada sub departamento e depois de todos os PAA fazemos um do DEP, digamos assim que mais não é que a auscultação que foi feita em todos os sub departamentos e todos os professores. Digamos que nada é feito que seja contra a vontade deles. Nada é imposto, nada. É feito tudo muito democraticamente, nesse aspecto.

Q – Que tipo de assuntos normalmente abordam nas reuniões? (pedagógicos, administrativos...)

Q - No DEP, é costume discutir as planificações?

CD - Mais nos sub DEP's. Se houver um caso em que, pode acontecer um caso em que na realidade, a situação seja de modo a que todo o DEP tenha de saber. Nós, agora tivemos uma situação em que foi pedido um plano curricular, propriamente dito do DEP. Que mais não é que o somatório dos planos curriculares de todos os sub DEP's. De qualquer maneira isso foi debatido e chegámos todos à conclusão...lá está, isso foi um tema que nos foi proposto e chegámos todos à conclusão com uma análise mais cuidada e mais demorada sobre a necessidade e bem e bem...a necessidade que temos em termos curriculares de termos alguma ligação, digamos assim que se não fosse posto, lá está, cada um tem o seu plano curricular, desenvolve de uma maneira, desenvolve de outra. Ora o objectivo e houve até sugestões e muito bem também, variadíssimas vezes, para que, até nas visitas de estudo que se façam, haver intercâmbio, digamos assim, procurar que quando se faça a visita, não seja de A ou B, mas do DEP ou até de um conjunto de DEP's. É muito interessante e é uma visão que ainda não tínhamos tido, lá está, provavelmente pode-se fazer com uma só acção variadíssimas coisas que teríamos que ir lá várias vezes para as fazer. Entrevistador: é a tal interdisciplinaridade? CD – exactamente, a interdisciplinaridade que é uma coisa muito antiga que as pessoas dizem: "está bem, já ouço falar disso". Está bem, mas é preciso pô-la em prática". Ora bem, por exemplo, eu posso-lhe dizer que isto dá para ver que o DEP trabalha em conjunto. Eu estou a fazer o tal torneio de futsal, onde tenho uma equipa do 4º ano para eles se começarem a integrar. Coitadinhos, claro que eles perdem mais que os outros, mas integram-se e começam a perceber o que é estar aqui no 2º ciclo, jogam com equipas do 5º ano, não vão jogar com os grandes. O objectivo é fazer a integração de maneira que a escola toda, seja um todo e não seja um compartimento estanque. Tem-se dado passos de diversas maneiras e nesse sentido é bom. Lá está, nós temos sempre a ideia que também é tudo é mau. É o que faltava, não é tudo mau. Entrevistador: novas realidades. CD – novas realidades, exactamente, que nós não estávamos sensibilizados. "Eh pá, nem nunca tinha pensado nisto". Está bem, mas é preciso pensar, portanto, alguém pensou e nós temos que ouvir primeiro e ver se na realidade resulta, ou não resulta.

Q - No DEP, partilham e/ou desenvolvem materiais e analisam a sua adequação?

CD - Lá está, por exemplo, se eu precisar de um adereço qualquer que seja da parte de EV e eles estão sempre disponíveis e fazem. A mesma coisa que música, por exemplo. Normalmente, nós precisamos todos do grupo de EVT, porque são as pessoas que fazem os adereços e a parte logística, digamos assim. E nesse aspecto, se calhar é o sub DEP que mais se interliga com toda a escola, porque são pessoas que trabalham com toda a gente.

Q – Existe reflexão sobre a avaliação dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos? De que modo?

CD - Sim, lá está mais um bocadinho nos sub DEP's, mas isso procuramos rectificar algumas coisas que... "eh pá, fizemos isto este ano, provavelmente vamos ter que alterar, de maneira, eh pá, a ver se temos outro tipo de resultados". Quando as coisas não correm bem, estamos cá para mudar.

Q - Existem práticas de trabalho entre docentes que leccionam disciplinas diferentes para a concretização de um objectivo comum? (interdisciplinaridade). Quais?

CD - Sim, sim muito fomentadas. É uma coisa muito engraçada que nos últimos 4 ou 5 CP's, é uma das coisas que a Directora insiste muito e eu acho que não é por acaso. As pessoas dizem que a Directora fala muitas vezes disso. Mas é necessário, porque quanto mais..., lá está não é preciso dizer para as pessoas se andarem a motivar. Em termos profissionais, temos de estar sempre motivados. Se houver sempre aquela

coisa a lembrar e tal, se em vez de estar aqui a fazer sózinho, porque é que não havemos de fazer em conjunto. Porque é que não há-de ser uma realidade só para 2, mas para mais pessoas e várias vivências. Até pode haver uma maneira diferente de ver a questão, o que é bom.

Q – Existem práticas de supervisão numa perspectiva de partilha e de reflexão?

Q - Existe reflexão sobre as práticas de trabalho no DEP?

CD - Que eu tenha conhecimento, nesse aspecto ainda...ainda. Provavelmente, as pessoas..., lá estou eu outra vez a falar..., as pessoas que estão mais à vontade nisso que já trabalham em pares, que são os professores de EVT. Nós, de EF dividimos o pavilhão ao meio, muitas vezes partilhamos. Então se tivermos a mesma modalidade, muitas vezes fazemos isso. Pomos 2 turmas a trabalhar ao mesmo tempo, já não é a primeira vez que isso acontece e procuramos fazer isso. Eu acho que isso é uma prática de EF de há muitos anos, porque nós encaramos a EF, como um todo e não como, eu tenho aqui o meu cantinho, eu faço as minhas coisas. Não tem grandes segredos, o objectivo da EF é unificado, o objectivo é este.

Q - Consegue-se o envolvimento e a mobilização das pessoas nas actividades propostas no PAA?

Q - Consegue-se o envolvimento e a mobilização das pessoas nas actividades propostas no PAA?

CD - Sim normalmente, até porque lá está o PAA foi o resultado que já veio de base, já veio das primeiras discussões entre professores, depois aos sub DEP's e depois ao DEP. Quando chega ao DEP, nunca houve ninguém que estivesse contra.

Q - Que acções têm sido desenvolvidas, para promover e incentivar a participação de todos os elementos?

CD - Sabe que a mudança de hábitos que estão instituídos, às vezes, demora algum tempo. Nuns sítios demora mais, noutros demora menos, mas vai-se mudando e o que me apraz registar é a abertura das pessoas, sempre...e não aquela coisa: "nem pensar, agora, era o que mais faltava...". Eu nunca ouvi, pelo menos. Agora, evidentemente há defesas naturais no início, mas depois a coisa vai. Eu acho que nós há vezes fazemos isso, porque precisamente ainda não vimos o contraditório. Se houver uma opinião e se na realidade eu ainda não tiver o contraditório eu provavelmente, tenho sempre essa opinião. E nisso, os professores têm sempre essa capacidade, se não for hoje é amanhã.

Q – Como são tomadas as decisões ou as propostas, perante a existência de problemas/situações mais complexas?

CD - Se for uma coisa mais polémica, se for um assunto, como lhe digo, que possa haver grande divergência de opiniões..., não me lembro se alguma vez tivemos que votar..., normalmente há consenso, mas se não houver consenso, se tivermos necessidade de votar, nunca houve problema, de as pessoas que não ganharam a votação..., que eu me lembre, nunca houve uma votação no DEP, pelo menos não estou recordado..., a ter havido, sei que as pessoas que não ganharam a votação, não ficaram absolutamente nada aborrecidas, era o que mais faltava!

Q – Tem por hábito valorizar a qualidade profissional do CD e dos outros professores do DCEXP? De que forma?

CD - Eu mais que ninguém, até pela admiração que tenho pelas pessoas. Porque uma pessoa que não domina um determinado assunto, uma determinada matéria, acho que ainda deve admirar mais as pessoas que a dominam. E uma coisa é certa, há excelentes profissionais aqui na escola. Eu não estou a dizer que são todos excelentes profissionais e uma pessoa maravilha-se a ver coisas excelentes. Entrevistador: mas consegue passar essa mensagem ou fica para si? CD – não, não..., nós no DEP, nunca houve...houve aqui só uma vez uma situação com música, que o culpado até fui eu . Uma coisa emanada do CP, mas não há atritos, as pessoas aceitam bem e lá está a valorização demora um bocadinho e principalmente nas disciplinas do nosso DEP e ninguém põe em causa, porque ninguém tem conhecimentos para isso...no EE, ninguém contesta, ninguém diz nada, porque partem do princípio que são pessoas muito especializadas

naquilo e aceitam. Eu acho que nós devíamos aceitar a mesma coisa, porque um trabalho é feito, por exemplo, o grupo de música, as pessoas ouvem e não sabem o trabalho que aquilo, a parte técnica. É a mesma coisa em EVT.

Q – Organizam actividades de confraternização?

CD - Uma das coisas que eu falo mais é o que se perdeu nesse aspecto em relação a quando eu comecei a dar aulas, há 30 anos atrás, havia mais tempo para as pessoas. Não havia aquela coisa de ir rapidamente para casa. Eu julgo que até é uma violentação para as próprias pessoas, mas têm que o fazer, porque têm uns horários para cumprir (...) e isso inviabiliza muitas vezes que haja mais esse tipo de confraternização. É uma pena, porque quando eu cheguei à escola era fantástico. Eu tive experiências em determinadas escolas inacreditáveis. Mas isto não é resultante dos professores, é resultante da sociedade. Está assim, tudo muito apressado, não sei porquê.

VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA:

▪ O que pensa desta entrevista?

Penso que é interessante, apesar da minha opinião contar muito pouco e presumo que tendo os fins que tem, provavelmente será o conjunto de experiências que vai colher, formará depois a sua ideia final e serão tudo ajudas para que possa formular entre aspas uma tese final.

▪ Considera que possa ter sido omissos algum item ou assunto?

Não. Como é uma entrevista muito informal e não tem nada de extraordinário.

▪ Pode indicar qual (ais) por favor?

▪ Agradecer o contributo para o resultado do estudo.

Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado.

ANEXO IX: PROTOCOLO DA ENTREVISTA DO DIRECTOR DO MEGA AG – E9

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA DIRECTOR MEGA AG – E9

Apresentação:

Esta entrevista faz parte de um estudo para um mestrado em administração escolar, cujo tema tem a ver com as lógicas de acção do DCEXP. A entrevista vai-se basear nas condições estruturais, organizacionais e nas práticas de trabalho referentes a esta estrutura intermédia, que foi criada com o Decreto – Lei 75/2008.

Agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista, sem a qual a investigação não faria sentido e também reconheço a autorização para a poder gravar.

Começo por lhe colocar algumas questões no âmbito da sua formação, dados pessoais e formação profissional.

DADOS SOCIO- PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO

DADOS PESSOAIS:

Género: M

Idade: 52

Formação académica: Mestrado em Administração Escolar; Especialização em Gestão e Administração Escolar; Licenciatura em Línguas; Curso do Magistério Primário (tirado em 1979).

DADOS PROFISSIONAIS:

Situação profissional: PQA

Anos de serviço: 32

Anos de serviço na escola: 20

Grupo disciplinar: 8º B – Francês/ Português (grupo 300)

Nível educativo que lecciona: Não lecciona turma

Cargos exercidos: Desde 1992/1993 no antigo Conselho Directivo e agora como Director.

(Era uma escola secundária, mas teve que receber o 2º ciclo e que se agregou a um agrupamento horizontal que foi extinto em 2007/2008, por questões de pressão da rede. A designação mega agrupamento é recente. Temos aqui na sede desde o 5º ao 12º ano e é um modelo que me agrada – palavras do Director)

Q- Como estão estruturados os departamentos curriculares no seu AG?

D - Só existem 2 salas do pré-escolar, então não existe como DEP, porque está integrado no 1º ciclo e depois temos os outros.

Q- Existe um espaço próprio para reuniões? Considera que é adequado?

D - Existem espaços que não são específicos para o DEP. Existem espaços que as pessoas utilizam para reuniões, que têm que ser partilhados, no fundo são multifuncionais. Nós fizemos uma distribuição há uns anos para cada DEP e as pessoas não se apropriaram desses espaços. Normalmente os DEP's reúnem numa sala anexa à sala de professores que leva um número suficiente de pessoas.

Q- Existem espaços de trabalho para actividades partilhadas (inter pares ou pequenos grupos)? São adequados?

D - Há espaços já definidos, portanto existe uma sala de reuniões, existe uma sala para grupos maiores, existe na sala de professores uma sala anexa que permite fazer esse tipo de trabalho.

Q - Em termos estruturais quais os principais problemas encontrados?

D - O DEP maior é o de MAT e ciências experimentais que tem cerca de 30 pessoas ou 31 se não me engano.

Q- Qual a sua opinião sobre a concepção do DCEXP, determinada pelo enquadramento jurídico e normativo do ME, (Dec – Lei nº 75/2008)?

D – Estes DEP's foram criados numa lógica e se essa lógica conseguisse ser interiorizada e devidamente trabalhada, acho que têm um espaço para poderem funcionar, agora depende muito das linhas de acção que forem implementadas, depende muito do tipo de trabalho e do tipo de liderança que o CD conseguir ter. Aqui estamos a entrar num domínio que para mim é dos mais sensíveis e mais críticos da dinâmica pedagógica de uma escola que é a questão das lideranças intermédias e essa, penso, é uma aposta estratégica que as escolas têm que fazer. No nosso plano de melhoria, uma das áreas de melhoria que foi encontrada tinha a ver com a questão das lideranças intermédias, por um lado e com a questão da articulação com outras escolas, com outras realidades, que a literatura chama de bens marketing. Na 4ª, dia 2 de Março, vamos ter um dia de trabalho com os CD's de DEP, deste AG, mais 3 AG's aqui da zona de Cascais. Vamos ter a ajuda de um parceiro externo, de alguém com experiência nesta área, é formador e é director de um AG da zona centro e portanto o desafio que se vai colocar às pessoas é precisamente de em conjunto se pensar que lógicas de acção têm sido seguidas nos DEP's curriculares que tipo de práticas têm sido seguidas. Deposito muita expectativa neste encontro, porque no fundo é tentarmos articular CD's de DEP's de diferentes escolas. Vamos criar grupos heterogéneos com CD's diferentes. Vamos fazer grupos de trabalho. Ontem já enviámos textos e pedimos para lerem antecipadamente para depois se trabalhar. Lancei o desafio e os colegas aceitaram. O objectivo é fazermos uma reflexão em conjunto sobre o tipo de práticas, o que é que estamos a fazer, que lógicas de acção é que temos implementado e que caminhos pode haver, no sentido de se caminhar, para um reforço das lideranças intermédias nas escolas, no sentido de se olhar para o trabalho de um currículo, que enfim, é das coisas mais difíceis neste momento de trabalhar de uma forma articulada, as questões da avaliação também. A ideia neste momento é começar a desenvolver um trabalho de formação, porque as coisas não nascem de geração espontânea, não é? Eventualmente, pensarmos em conjunto numa outra actividade, essa já depois dirigida aos coordenadores que nós chamamos aqui, dos agrupamentos ou dos grupos disciplinares. Portanto, acho que o caminho tem de ser esse, tem de ser esse. Nós temos necessariamente reforçar quem está nos patamares intermédios da gestão curricular, porque é a única maneira, penso eu de se conseguir avançar para um trabalho articulado entre as pessoas, alterar um pouco aquilo que ainda continua a ser muito o paradigma seguido nas escolas do professor muito centrado no seu próprio trabalho, sem uma prática reflexiva muito grande. Portanto isto é um processo que requer alguma visão, requer alguma ideia por onde se quer caminhar, requer alguma perseverança, mas acho que isso não nos falta e em conjunto com estes colegas estamos a trabalhar esta estratégia em que não sendo um trabalho centrado só na escola, isto é, sendo um trabalho aberto a outras realidades, permita que eventualmente outras pessoas por essa via também, consigam ter uma maior abertura, ouçam outro tipo de práticas de acção, de princípios de lógicas de acção, etc.

Q - Nomeadamente, o que pensa sobre a junção dos respectivos grupos disciplinares que compõem o DCEXP?

D – Se esta lógica que eu falei há pouco, conseguisse ser apropriada, até poderia ser uma vantagem, não é? Olhar para as expressões numa perspectiva mais, como é que hei-de dizer? Hum, hum, mais unificadora, porque normalmente às expressões, estava muito associada a questão da expressão plástica, aqui nesta escola acontecia um pouco isso. Inicialmente também não havia EM, só passou a existir com o 2º ciclo. A EE, porventura é capaz de ser a área que menos teria a ver com uma área de expressões, ela no fundo, encaixou-se ali. É muito transversal. Ela tanto podia estar no DEP das expressões, como noutra DEP qualquer. Mas acho que o importante é que o trabalho da CD DCEXP que é fundamental e deveria conseguir olhar para as expressões de uma forma integrada, de uma forma articulada, portanto, se o princípio for este, não vejo problema. Tudo depende das respostas que vão sendo encontradas.

Q - Como chegou o CDCEXP ao exercício do cargo?

D – Eles agora foram nomeados e não quero dizer que não fosse na mesma a colega que foi nomeada. Quando foram feitas as primeiras nomeações para CD's de DEP's curriculares, estava em vigor o estatuto da carreira docente anterior, o DEC. LEI 15/2007 e havia a condicionante de ter que ser um professor titular. De

qualquer maneira, não foi por essa razão que estes CD's que eu nomeei que foram escolhidos. Escolhi-os porque são pessoas com muita experiência, pessoas com muita capacidade de interligação, com uma capacidade de comunicação entre os vários elementos com alguma qualidade. Digamos que houve alguns critérios que eu assumi à partida que queria que encaixassem no CD. Uma certa ligação à escola, um certo vestir da camisola em relação à escola, uma certa experiência que lhes permitisse, no fundo ter esse ganho.

Q - Que competências deve ter o CD para o exercício do cargo?

D – Fundamentalmente, é haver um sentido de pertença em relação à escola, um sentido de pertença muito grande. Depois ter uma capacidade de mobilização e de interagir com os elementos do grupo. As qualidades da pessoa do ponto de vista do trabalho com os alunos, portanto, não basta muitas vezes ter só uma perspectiva teórica, mas também é importante que a pessoa tenha provas dadas de ter um trabalho de qualidade, trabalho pedagógico, trabalho com as suas turmas e com os seus alunos.

Q - Quanto a si, quais são as funções mais importantes no exercício do cargo de CD?

Q - Tem por hábito reunir formalmente com o CDCEXP fora dos Conselhos Pedagógicos? De que forma?

D – Nós, além das reuniões no CP, fazemos habitualmente e de uma forma informal, reuniões só com os CD's de departamento. Ajuda a preparar as reuniões do CP e ajuda de certa maneira também a tomar certas decisões de forma mais coesa. Temos jogado um pouco nessa lógica, de um trabalho próximo e que não precisa de grandes formalidades e portanto há decisões que se tomam ali muitas vezes e depois só vão ao CP para serem ratificadas. Há um trabalho prévio de análise de muitos documentos que quando chegam ao CP, já o trabalho está facilitado.

Q - Existe na mancha horária dos professores do DCEXP um tempo específico para reuniões? Este tempo é suficiente?

Q - Existem horários compatíveis para actividades conjuntas sem ser para as reuniões?

D - Nós para além disso o que temos e o que instituímos foi um espaço semanal que nós chamámos de espaço de trabalho colaborativo, em que os professores de uma mesma disciplina, nós no horário determinámos e atribuímos a todos uma hora no horário, da componente não lectiva, para poderem reunir e trabalhar nessa hora. Foi algo que começou o ano passado e ainda está numa fase de experimentação e teremos de fazer uma avaliação, porque provavelmente há aqui outras variáveis que teremos de levar em linha de conta, no sentido de aproveitar melhor este espaço. O passo seguinte será de falarmos e avaliarmos sobre a experiência que houve, no sentido de ver como foi esse trabalho, como é que ele se processou, se houve efectivamente uma partilha, se houve uma articulação entre as pessoas. Portanto essa avaliação vai ter que ser feita.

Q - Como e por quem é definida a periodicidade das reuniões do DCEXP?

D - A nossa opção em termos de escola foi de assumir como reuniões de DEP..., o grande DEP, reúne normalmente uma vez por período em plenário.

Q - As reuniões são com todos os grupos disciplinares que compõem o DCEXP?

D - Portanto o que nós fazemos, é mensalmente reuniões sectoriais, isto é, os agrupamentos disciplinares que integram cada DEP, fazem essas reuniões mensais que funcionam como reuniões sectoriais dos DEP's curriculares. Depois tem que haver uma articulação entre o CD e os coordenadores dos agrupamentos disciplinares.

Q - Em termos organizacionais quais os principais problemas encontrados?

D – O DCEXP existe há 2, 3 anos e a grande dificuldade que eu penso que se debate a organização do grande DEP é conseguir articular as diferentes expressões dentro de um trabalho. Estamos a tentar através do PE que entrou em vigor em Julho do ano passado, estamos a tentar fazer essa articulação. É muito difícil,

porque muitas vezes, os grupos que integram o DEP das expressões, têm 1 ou 2 pessoas e por vezes, fica complicado fazer esta gestão. Torna-se mais fácil para a coordenadora, com os grupos da EV, da ET e muitas vezes, nesses grupos mais pequenos, não tem interlocutores que possam ajudar a fazer outro tipo de abordagem e eu penso que a principal dificuldade, porventura reside nisso, nessa dificuldade da coordenadora em conseguir ter interlocutores que assumam, enfim, como ela assume muitas vezes a questão do sentido de pertença, do sentido do trabalho, eu penso que é por aí que tem havido mais dificuldades. Depois há aqui mais uma dificuldade que não tem a ver com a questão da articulação dentro do DEP, mas tem a ver com aquilo que poderia trazer ao DEP dinâmicas; deixou de haver, por falta de candidatos o curso de artes visuais no ensino secundário e isto de certa maneira, também deixou o DEP perder alguma visibilidade que porventura tinha. O trabalho do DEP, está muito centrado na parte visual e tecnológica. As pessoas deste DEP, são as que dão mais visibilidade do que são os trabalhos dos alunos e das turmas, seja da EM, seja da educação artística. Por essa via, é um DEP que tem uma importância enorme dentro de uma escola, porque tem um conjunto de disciplinas que permitem muitas vezes aos alunos, sentirem-se mais valorizados, sentirem que o seu trabalho é um trabalho de qualidade e desse ponto de vista o DEP das expressões tem uma função única na escola. Tem-nos acontecido muitas vezes que alunos que têm dificuldades nesta e naquela área e é por via do trabalho na expressão musical, na educação artística, ou na EVT ou na EV, em que se consegue puxar por eles, e consegue-se valorizar componentes positivas do trabalho dos alunos e por aí conseguir até recuperá-los.

Q – Como é dado o apoio profissional e pessoal, aos professores recém chegados ao AG?

Q – Qual a origem (CP, Direcção, CDEXP) dos assuntos tratados nas reuniões do DCEXP?

Q – Que tipo de assuntos normalmente abordam nas reuniões? (pedagógicos, administrativos...)

D – Eu acho que já foram mais administrativos do que são. Acho que isso, também tem um pouco a ver com essa questão do trabalho colaborativo e dessas horas que foram implementadas. Já se consegue ver mais um trabalho entre os professores virado para as práticas. Tem sido ainda muito um trabalho centrado na disciplina, na disciplina. Eu acho que o salto que precisamos de dar é precisamente conseguir que em cada DEP curricular e no caso das expressões, não foge à regra, de se olhar para o currículo de outra maneira, não é? De uma forma mais interligada, de uma forma mais articulada e esse é ainda o caminho que precisamos de percorrer.

Q – Existe reflexão sobre a avaliação dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos? De que modo?

D – Sim. Nós fazemos. Há um conjunto de indicadores cujo levantamento é feito no final de cada período lectivo e no final do ano lectivo e esses resultados são dados aos DEP's curriculares e depois é feita essa abordagem dentro de cada DEP. Desse ponto de vista é um trabalho que está mais ou menos implementado. Acho que continua a haver aqui uma dificuldade muito grande que é implicar mais as práticas das pessoas, depois de se fazer a reflexão desses resultados. Têm de se pensar novas estratégias para o trabalho com os alunos e acho que é essa a dificuldade das pessoas de serem críticas e autocríticas em relação ao trabalho que estão a fazer e ter essa capacidade de haver mais reformulação de estratégias, mais diversificação do trabalho que se está a fazer. É o caminho que temos de fazer ainda. Costumo dar a metáfora às pessoas, quando falo com elas nas reuniões de que nós precisamos de dar o salto que os médicos deram em relação ao dogma da sua formação, isto é, um médico quando acaba o seu curso e enfim são cursos exigentíssimos e ele está aberto à inovação, a coisas que lhe surjam. Nós temos que tentar incorporar isto. Já está a melhorar, mas ainda há bolsas e essas bolsas têm que ser conquistadas, para entrarmos neste princípio. Pelo facto de ter feito um curso há 20 ou 30 anos, tenho que ter a noção que os alunos são outros, a realidade da escola é outra, a sociedade é totalmente diferente, portanto também vou ter que repensar o trabalho que faço, a maneira como abordo os alunos, as metodologias que utilizo e etc. Portanto é esta reflexão que acho que temos que tentar conquistar dentro de cada DEP curricular e é mais fácil do meu ponto de vista se for articulado com diferentes áreas disciplinares, porque podemos tirar práticas dos outros porque se discutir só com os colegas do meu grupo disciplinar, porventura não iria resultar.

Q – Existem práticas de supervisão numa perspectiva de partilha e de reflexão?

D – Tem havido muito pontualmente, muito pontualmente. Aqui nós temos falado..., um colega meu, vir assistir à minha aula e dizer o que é que está a correr bem e o que não está, mas há aqui várias dificuldades. Uma delas prende-se com as aulas das pessoas e muitas vezes há uma dificuldade muito grande de articular isto. Há uma sobrecarga muito grande de trabalho para os professores, neste momento e agora perspectiva-se que as escolas quase sejam confrontadas com a necessidade e reduzir as horas individuais, por via do que está previsto no despacho da organização do ano lectivo que retira do nº5 uma alínea b) que definia um número mínimo de horas individuais para os professores, portanto para além, do trabalho com as aulas, propriamente ditas, há todo o outro trabalho que os professores estão a fazer. Neste momento há muito pouco espaço para que isso possa acontecer. Um professor neste momento que tenha 22 horas lectivas, mais 2 h de escola, mais 2 h da conversão. O professor faz 26 h de articulação em trabalho com os alunos, mais o trabalho individual para preparar aulas, etc, fica muito difícil. Nós sabemos que teoricamente é muito bonito, mas não é fácil implementar isso, quer dizer, as condições de trabalho de cada pessoa não facilitam muito isso. Tem-se vontade de avançar com isso.

Q - Existem práticas de trabalho entre docentes que leccionam disciplinas diferentes para a concretização de um objectivo comum? (interdisciplinaridade). Quais?

Q – Tem conhecimento quando existem problemas/situações mais complexas no DCEXP? De que forma?

D – Normalmente quando há alguma dificuldade, alguma situação mais crítica, em termos organizativos são as que chegam primeiro. Não interfiro, deixo ao critério da coordenadora e deixo que se crie algum espaço e alguns consensos. O problema principal problema tem sido o que disse no princípio. Existem alguns grupos disciplinares com uma dificuldade de interligação e de interacção com o restante DEP porque não há uma figura que consiga fazer a ponte entre o grupo e o resto do DEP.

Q – Tendo em conta a questão anterior, como são tomadas as decisões ou as propostas?

Q – Tem por hábito valorizar a qualidade profissional do CD e dos outros professores do DCEXP? De que forma?

D – Eu gosto de valorizar, mas não gosto de banalizar. Tento usar isso com alguma parcimónia, porque se banaliza o elogio ou uma boa apreciação pública..., pronto gosto de o fazer cirurgicamente. Não sou uma pessoa muito de distribuir piropos a torto e a direito, mas gosto de valorizar. Mais que valorizar a pessoa, gosto de valorizar um determinado tipo de trabalho que foi feito: “Aqui está um trabalho que merece ser distinguido”. Talvez por isso na nossa avaliação interna, há uma questão que foi colocada ao conjunto dos professores e essa questão dos professores sentirem a valorização do seu trabalho, não estava muito cotada pelas pessoas. Portanto é uma questão também a ver e a reflectir e tenho feito isso com os meus colegas da direcção, porque provavelmente poderá ser algo a incrementar mais.

Q – Com as mudanças decorrentes deste novo modelo de trabalho e de organização, qual a sua opinião sobre o grau de satisfação dos profissionais deste DEP? quais os aspectos positivos a destacar? E os negativos?

D – Uma opinião sobre isso é sempre uma opinião subjectiva e pessoal, não é? Eu tenho a perspectiva mais global, até porque esse trabalho de auto-avaliação que eu falei nos disponibilizou alguns elementos que nos ajudaram a ter um pouco essa percepção. Genericamente, neste momento o grau de satisfação não é grande e provavelmente não é só aqui neste AG. A minha ideia neste momento é que todos estes problemas de insatisfação que decorrem das medidas das políticas educativas, política salarial, carreiras, etc., são medidas que criam insatisfação mas que não têm que necessariamente tirar motivação. Nós aqui precisamos de melhorar e esse é o trabalho que neste momento quero ver se consigo... e não tem a ver com este programa da educação 2015 que o ME lançou, porque nós em termos de PE, tínhamos já colocado a fasquia até já um bocadinho mais alta. Em termos de planeamento no AG tínhamos colocado uma meta a 4 anos para o sucesso escolar e depois operacionalizar isso em cada PAA, fazer uma gradação disso. Neste momento o principal problema para a desmotivação e para a insatisfação das pessoas é a perspectiva que

as pessoas têm da pouca qualidade das aprendizagens e do insucesso que os alunos têm. Eu acho que é daí que vem o principal problema, isto é, nós temos que em cada escola e em cada agrupamento trabalhar no sentido dos professores sentirem que os resultados do seu trabalho são boas aprendizagens dos alunos, são bons resultados dos alunos. É isso que cria motivação nas pessoas. Isto é, eu posso estar insatisfeito com algumas coisas, mas posso estar motivado e essa motivação tem que vir dos resultados. Ainda me falta dizer que este DEP tem tentado implementar e a coordenadora tem feito um trabalho muito bom e tem investido muito nesse trabalho que é um trabalho de interacção, de interligação e de articulação com o 1º ciclo, nomeadamente com as AEC's. Nós tentámos implementar esta articulação, com os vários DEP's de Línguas, na parte do português, no inglês, na matemática e nas ciências experimentais também. Também tentámos fazer esta interligação com as expressões, sendo que as expressões têm muito mais a ver com o trabalho das AEC's. Tem sido uma tarefa que o DEP tem tentado levar para a frente e que poderia dar excelentes resultados, mas que tem tido como ponto crítico, a questão da pouca disponibilidade que os professores das AEC's têm, porque não recebem essas horas para as reuniões. Qualquer hora que tenham que se sentar a falar sobre o trabalho, é uma hora que não lhes é paga. Isto cria muitas dificuldades de articulação, mas é uma área em que o DEP tem investido muito, nesta interligação com o trabalho do 1º ciclo e acho que merecia ser registado e neste momento é um trabalho fundamental. Os AG's tem que assumir que os resultados no 1º ano de escolaridade dizem respeito a toda a gente e que os resultados no 12º ano dizem respeito a toda a gente e quando não há um bom resultado no 12º ano, isso também é responsabilidade do professor do 1º ciclo e o inverso também tem que funcionar. Temos que criar formas para as pessoas assumirem isto e vistam essa camisola. É um trabalho que não é fácil de fazer, é um trabalho que não é óbvio, mas que no DEP das expressões tem sido tentado e tem sido uma boa prática.

Q - Considera que as fronteiras intergrupos disciplinares se dissolveram com o novo modelo de gestão intermédio? Ou pelo contrário continuam fragmentadas?

D – O que acabou por acontecer e isto é outro desafio que as escolas têm realmente...aquilo que havia antigamente que era uma grande cultura muito enraizada de cada grupo disciplinar. O grupo a, o grupo b e o c, tinham culturas muito próprias e muito fortes de interligação entre as pessoas e isso quebrou-se um bocadinho e não se conseguiu a outra articulação, a outra visão mais global, mais interligada, isto é, continua a haver muito ainda os..., eu não vou chamar-lhe os grupos corporativos, mas o espírito é esse, continuam dentro dos DEP's a vingar mais as culturas de grupo do que as culturas de interacção entre as pessoas. É um desafio que estes CD's têm pela frente, juntamente com os seus coordenadores de agrupamento. Em direcção à direcção da escola a mesma coisa, temos que conseguir conquistar isso, sendo que, porventura, neste momento, talvez seja crítico ter-se perdido a outra cultura que existia e a outra não se ter conseguido, enfim, enraizar. Criou-se aqui um certo vazio, digamos assim, que nós tentámos compensá-lo com esta estrutura do trabalho semanal colaborativo, mas lá está, é um trabalho colaborativo dentro do mesmo grupo disciplinar, dentro das pessoas da mesma disciplina. Há depois um outro trabalho que tem de ser feito e é este desafio que vamos começar na 4ª a trabalhar.

VALI DAÇÃO DA ENTREVISTA:

- O que pensa desta entrevista?
- Considera que possa ter sido omitido algum item ou assunto?
- Pode indicar qual (ais) por favor?

D – A entrevista está muito dirigida para o DEP de expressões. Tive algum constrangimento em falar do trabalho de um DEP, de outra pessoa, da coordenação de outra pessoa. Para mim é mais fácil falar dos CD's dos DEP's do que falar do DEP x, y ou z. Estou a falar da minha dificuldade. Também tenho na minha cabeça o ideal de Director que não sou eu e do CD isso também acontece. No DCEXP está associado o trabalho da figura da coordenadora.

- Agradecer o contributo para o resultado do estudo.
- Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado.

ANEXO X: ANÁLISE DE CONTEÚDO (por tema e referente aos 12 entrevistados)

Temas:

- 1 - Condições estruturais do DCEXP**
- 2 - Funções do DCEXP**
- 3 - Organização do DCEXP**
- 4 - Processos/práticas de trabalho no DCEXP**
- 5 - Cultura organizacional do DCEXP**

AC referente ao TEMA 1 (Condições estruturais do DCEXP) dos 12 entrevistados

D AG HE - E1		
Unidades de registo	Indicadores	D AG HE - E1
Nós aqui genericamente temos 3 DEP's, o 1º ciclo, o pré-escolar e o das expressões.	3 DEP's	1
	4 DEP's	
	5 DEP's	
Temos esta sala que habitualmente é uma sala de professores e à noite é uma sala de reuniões. De dia é sala de professores, pode ter uma reunião de professores informal, pode receber um pai.	Sem espaço próprio	2
	Espaço adequado	
Temos pequeninas salas que podem ser de reuniões, de apoios, de terapias (...) (...) a Biblioteca quando há hipótese também é sala de reuniões.	Multi – funcionalidade do espaço	2
	Adequação do espaço para pequenos grupos	
	Espaço inadequado pequenos grupos	
	Existência de problemas	
Não existe.	Inexistência de problemas	1
CD AG HE-E2		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG HE - E2
Existe o pré-escolar, o 1º ciclo e o Núcleo de Apoio Educativo (NAE), onde está o EE e o apoio educativo com assento no CP.	3 DEP's	1
	4 DEP's	
	5 DEP's	
Sim, temos dentro do espaço físico que existe na escola (...)	Sem espaço próprio	1
	Espaço adequado	
(..)existe a sala snoozer onde trabalhamos que é um espaço muito aberto, é um espaço com mais influência dos miúdos, existe o recreio(...)	Multi – funcionalidade do espaço	1
	Adequação do espaço para pequenos grupos	
Nem tanto, existe o polivalente, para além da sala (...) (...) mas não existe um espaço mais restrito onde possamos, isso não tem.	Espaço inadequado pequenos grupos	2
	Existência de problemas	
(...) não digo que serão as condições ideais, não é, mas neste momento estão a funcionar, não digo que haja grandes entraves ao desenvolvimento do nosso trabalho.	Inexistência de problemas	1
P AG HE - E3		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E3
Aqui temos 3 DEP's, o pré-escolar, o 1º ciclo e o EE. Quando falei do DEP do EE, falava das expressões, exactamente, porque como aqui é um AG H, existe o DEP das expressões, mas nós aqui nem utilizamos esse termo, porque dizemos ainda EE, porque não temos a área da educação musical (...)	3 DEP's	2
	4 DEP's	
	5 DEP's	
Temos, mas não é fixo. Pode ser na escola 1 ou na escola 3, desde que tenha sala livre. Espaço fixo não temos.	Sem espaço próprio	1
	Espaço adequado	
	Multi – funcionalidade do espaço	
	Adequação do espaço para pequenos grupos	
	Espaço inadequado pequenos grupos	
	Existência de problemas	
	Inexistência de problemas	
P AG HE - E4		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E4
Pré-escolar, 1º ciclo e EE.	3 DEP's	1

	4 DEP's	
	5 DEP's	
Não há uma sala própria para reuniões, é numa sala de apoio, consoante o que houver disponível na altura. Hás vezes é numa escola, às vezes é noutra, consoante a CD marca.	Sem espaço próprio	2
	Espaço adequado	
Esta sala é de terapias e para tudo. (...)	Multi – funcionalidade do espaço	1
	Adequação do espaço para pequenos grupos	
Só mesmo propositados para isso não (...) (...) esta sala é de terapias é para tudo.	Espaço inadequado pequenos grupos	2
Podia haver uma sala. Esta sala aqui no meio é das terapias e nós às vezes queremos vir cá e está fechada para as terapias. Devia haver um espaço só para as terapias.	Existência de problemas	1
	Inexistência de problemas	
D AG VE - E5		
Unidades de registo	Indicadores	D AG VE - E5
	3 DEP's	
	4 DEP's	
(...) segundo a lei, eu tinha que juntar diferentes grupos disciplinares nos 3 DEP's principais(...).Está consoante a lei.	5 DEP's	2
Eu aqui nesta escola tive hipótese de ter várias salas e dois auditórios, salas essas que foram ocupadas para os diferentes DEP's. É evidente que para as expressões eu não tive sala. Se for necessário eles têm um auditório onde podem reunir, mas habitualmente eles reúnem numa das salas deles. (...) portanto todas as salas estão ocupadas e a última que falhou...foi a das expressões que foi eliminada.	Sem espaço próprio	3
	Espaço adequado	
As salas de EVT, ET e Música estão todas muito centradas e localizadas numa determinada zona da escola e podem reunir.	Multi – funcionalidade do espaço	1
Sim, sim há. Eu tenho gabinetes para tudo e para eles trabalharem. Os de EVT e ET a mesma coisa e a Música também têm uma salinha própria onde podem reunir. As salas estão extremamente bem equipadas com arrecadações, com tudo e mais alguma coisa (...)	Adequação do espaço para pequenos grupos	2
	Espaço inadequado pequenos grupos	
	Existência de problemas	
Em termos de espaços para as pessoas trabalharem e para se reunirem tem condições fundamentais. Têm a vantagem que estão todos a trabalhar entre as 08:30h e as 16:00h.	Inexistência de problemas	2
CD AG VE - E6		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG VE - E6
	3 DEP's	
	4 DEP's	
Línguas, Matemática e Ciências, o nosso das Expressões, o Pré-escolar e o 1ºciclo. Está tudo dentro da Lei. Os DEP's são muito heterogéneos.	5 DEP's	1
Nós temos a facilidade de ter estas salas de EVT que são muito grandes (...)	Sem espaço próprio	1
(...) acho que está adequado, não precisamos de ter aquecimento. Neste momento somos 22, mas se fossemos um grupo maior já não seria adequado.	Espaço adequado	2
Nós temos a facilidade de ter estas salas de EVT que são muito grandes (...).	Multi – funcionalidade do espaço	1
Nós no caso de EF, temos o nosso gabinete e é lá que fazemos as nossas reuniões de sub departamento, agora não é de grupo. Os de EV têm as salas deles, portanto, e os do EE têm um gabinete próprio.	Adequação do espaço para pequenos grupos	1
	Espaço inadequado pequenos grupos	
Esta escola sendo nova, penso que o subgrupo mais descurado foi o de Música, não têm uma sala e um quadro próprios. Esta escola também em termos acústicos tem problemas, não sei de quem é a culpa. A escola abriu em Setembro, mas na sala de ginástica não temos um único aparelho, e é uma sala fantástica e tabelas de Basquetebol	Existência de problemas	3

também não temos no pavilhão são estas coisas que faz com que o DEP não funcione na íntegra (...).		
	Inexistência de problemas	
P AG VE - E7		
Unidades de registo	Indicadores	AG VE -E7
	3 DEP's	
	4 DEP's	
(...) estão de acordo com o 75.	5 DEP's	1
Pronto é um DEP bastante grande e precisamos de uma sala boa. Normalmente fazemos aqui nesta sala que é de EVT. Claro que as condições melhores, seria ter uma sala própria. Mas pronto, nós estamos habituados, apesar de termos uma escola nova (...)	Sem espaço próprio	3
	Espaço adequado	
	Multi – funcionalidade do espaço	
Há aí umas salas, umas salas...Temos uma sala nossa para pequenos grupos, mas eu nunca lá fui.	Adequação do espaço para pequenos grupos	1
	Espaço inadequado pequenos grupos	
Claro que as condições melhores, seria ter uma sala própria. (...) recebemos umas mesinhas tão bonitas e uns banquinhos, não sei quê, mas o mobiliário próprio para a disciplina que nós gostamos de ter sempre uma bancada, um torno, essas coisas todas, não recebemos nada, não temos nada. Por vezes queremos fazer qualquer trabalho mais manual e é difícil, e é difícil, porque não temos. Não sei se vem ou se não vem. O que temos é tudo da escola antiga, por montar, porque não temos sítio para montar e isso é muito mau para a disciplina.	Existência de problemas	3
Nós até temos um horário para fazermos essas coisas, porque nós trabalhamos das 8:30h às 4h.	Inexistência de problemas	1
P AG VE - E8		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE - E8
	3 DEP's	
	4 DEP's	
Existem os grandes DEP's, de expressões, línguas, de MAT e ciências (...) Entrevistador: o pré-escolar e o 1º ciclo. Tudo de acordo com o 75? P - sim tudo.	5 DEP's	1
Normalmente é nas salas de EVT.	Sem espaço próprio	1
Serve, mas devia haver uma sala própria. É o nosso espaço normal, portanto para nós é adequado. Para nós é adequado para os outros não sei.	Espaço adequado	1
Para os de EF, Música, pode ser um bocado estranho etc., não sei. Para nós é o nosso espaço normal de funcionamento e estamos bem habituados.	Multi – funcionalidade do espaço	1
Não temos que nos queixar.	Adequação do espaço para pequenos grupos	1
	Espaço inadequado pequenos grupos	
	Existência de problemas	
No nosso DEP não existem grandes problemas (...)	Inexistência de problemas	1
D MEGA AG -E9		
Unidades de registo	Indicadores	D MEGA AG - E9
	3 DEP's	
Só existem 2 salas do pré-escolar, então não existe como DEP, porque está integrado no 1º ciclo e depois temos os outros.	4 DEP's	1
	5 DEP's	
Existem espaços que não são específicos para o DEP. Normalmente os DEP's reúnem numa sala anexa à sala de professores que leva um número suficiente de pessoas.	Sem espaço próprio	2
Existem espaços que as pessoas utilizam para reuniões, que têm que ser partilhados, no fundo são multifuncionais.	Multi – funcionalidade do espaço	1
(...) existe na sala de professores uma sala anexa que permite fazer esse tipo de trabalho.	Adequação do espaço para pequenos grupos	1

	Espaço inadequado pequenos grupos	
O DEP maior é o de MAT e ciências experimentais que tem cerca de 30 pessoas ou 31 se não me engano.	Existência de problemas	1
	Inexistência de problemas	
CD MEGA AG - E10		
Unidades de registo	Indicadores	CD MEGA AG - E10
	3 DEP's	
Exactamente, as matemáticas, as línguas, a história, o 1º ciclo e o pré – escolar. Pois, a junção das disciplinas. Inevitavelmente, nós fizemos um trabalho, quando a saída do 75, fizemos várias sessões de CP, fizemos o RI, analisámos a legislação e as várias hipóteses de vários agrupamentos e de ligações. É óbvio que foi o possível, foi o possível, foi o que se conseguiu. Por exemplo, andámos aqui em várias perspectivas, havia DEP's que achavam que as disciplinas deveriam estar agrupadas de um determinado jeito e outros de outro, portanto houve vários pontos de vista, e de fato ficámos assim.	4 DEP's	3
	5 DEP's	
Tentamos sempre viabilizar outro espaço.	Sem espaço próprio	1
	Espaço adequado	
Por exemplo, nós agora estamos aqui nesta sala que está liberta, mas eu ontem tentei vir aqui num horário e estavam dois colegas a trabalhar, porque de fato a sala de professores é ruidosa (...) (...) a sala de DT's tem os pais, o centro de recursos é um espaço muito bom, mas se tem meninos, depois falam. Por exemplo, usamos muito a multiusos que é a B11 que é no piso de baixo, que possibilita a entrada do Carlos, que é o coleguinha que anda em cadeira de rodas.	Multi – funcionalidade do espaço	3
	Adequação do espaço para pequenos grupos	
Quando fazemos o nosso trabalho colaborativo, que é à terça, outros agrupamentos têm noutros dias, utilizamos uma das nossas salas, que é a seguir ao horário lectivo, portanto não há alunos dentro da sala e nós utilizamos uma das salas. Portanto não temos, assim uma condição de dizermos que temos esta sala de trabalho.	Espaço inadequado pequenos grupos	2
Por vezes há dificuldades, quando existem mais reuniões ao mesmo tempo. De facto somos trinta e não cabemos nesta sala que é no 1º piso e tem acesso para ele, mas não conseguimos estar aqui. Ficamos todos em cima uns dos outros e nem sequer temos cadeiras. É óbvio que se pedir, a funcionária prepara logo outra sala e tudo mais. Se um marcou para aí, e estamos a pensar ir para lá...essa parte pode ser um problema. Por vezes, não é fácil, não digo que não se consiga, mas não será a qualquer hora do dia. Ou ter que arranjar tempos e espaços e horário e tempo coincidente, para...há sempre muita coisa que as pessoas têm para fazer e eu própria também tenho as minhas dificuldades. Não é fácil. Só que o espaço físico, não é...ficámos muito longe...eu achava que estávamos todos muito distantes, porque aquilo é difícil, temos que pôr as mesas em U e são estiradores e depois fica um espaço enorme. Às vezes apetece-nos estar assim mais próximo do colega (...) Dentro do nosso DEP, é complexo, não é? Somos muitos. A representação no pedagógico é feita por mim, mas isto obriga a uma série de mecanismos funcionais....	Existência de problemas	7
	Inexistência de problemas	
P MEGA AG E11		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG - E11

	3 DEP's	
Temos os vários DEP's, o nosso das expressões, o das línguas...é como está na lei.	4 DEP's	1
	5 DEP's	
Não. Não temos um espaço só para o grande DEP. Não há espaço próprio. É o que temos. É numa sala qualquer. A escola está em obras e dizem que depois cada DEP vai ficar com uma sala para reuniões.	Sem espaço próprio	2
	Espaço adequado	
Como vê a esta hora, aqui nestes gabinetes de DT's estão sempre cheios e nem um computador temos livre para o trabalho das faltas.	Multi – funcionalidade do espaço	1
	Adequação do espaço para pequenos grupos	
Também não temos.	Espaço inadequado pequenos grupos	1
Os principais problemas são mesmo os espaciais. Somos muitos e não temos sítio certo para reunir.	Existência de problemas	1
	Inexistência de problemas	
P MEGA AG - E12		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG - E12
	3 DEP's	
Não sei os nomes, mas temos os DEP's consoante a lei.	4 DEP's	1
	5 DEP's	
Espaço próprio não. Não, não acho que seja adequado, mas também acho que no caso não seja impeditivo de a reunião decorrer normalmente.	Sem espaço próprio	2
	Espaço adequado	
Vamos para uma sala de aulas.	Multi – funcionalidade do espaço	1
	Adequação do espaço para pequenos grupos	
Não, não há espaços, temos de procurar um cantinho.	Espaço inadequado pequenos grupos	1
Eu acho, que não funciona em termos de arrumação e organização dos materiais. Eu acho que é espaço e condições. Salas maiores e água. As pessoas esquecem-se que em artes não se trabalha só com uma folha A4 em cima da mesa. Numa sala cheia de alunos, torna-se difícil gerir. Provoca acidentes algumas vezes, porque entorna aqui ou suja ali; são outros formatos e outros materiais diferentes, portanto a disciplina de artes, exige mais espaço e menos alunos. Nunca sabemos muito bem, onde pôr as coisas e onde arrumar porque somos muitos nas mesmas salas e os alunos são muitos. Os materiais são poucos, os recursos são muito poucos, os alunos têm poucas possibilidades económicas.	Existência de problemas	6
	Inexistência de problemas	

AC referente ao TEMA 2 (Funções e características do CDCEXP) dos 12 entrevistados

D AG HE - E1		
Unidades de registo	Indicadores	D AG HE - E1
(...) sendo que actualmente, eu acho que ela faz um trabalho excelente. (...) mas sou capaz de chegar ao pé dessa pessoa e dizer assim: "olha, eu acho que tu tens as qualidades, ou reúnes o consenso ou as qualidades, do meu ponto de vista para exerceres este cargo, aí vou-te nomear".	Conhecimento científico e pedagógico	2
Gerir diferentes sensibilidades, diferentes maneiras de estar e formações académicas, deve ser um cabo dos trabalhos. (...) agora acredito que deve ser um caso bicudo.	Capacidade de liderança	1
É uma pessoa excepcional nesse sentido que foi aprendendo a cultura da própria escola e daquilo que se pretendia (...)	Inserção na cultura do AG	1
	Designação por ter sido professor	

	titular	
<p>Chegou por nomeação minha, quando começamos a olhar para os recursos humanos que tínhamos nessa área.</p> <p>Mas com o 75, e com o poder que nos foi dado a nós Directores e sem esquecermos o consenso e aqui temos uma magistratura de influência que é uma expressão que os políticos gostam muito de usar, que é dizer assim: obviamente que eu não nomeio ninguém, só porque me apeteceu naquele dia ou pelos lindos olhos (...).</p>	Designação pelo Director	2
	Aptidão para comunicar	
	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	
	Colaboração com os pares	
	Orientação e dinamização das actividades	
(...) para poder olhar com serenidade para aquilo e ser capaz de decidir e perceberem que a palavra dele...ele serve de guia e de caminho.	Liderança do DEP	1
	Articulação com todas as estruturas	
Essencialmente, deve ser um bom gestor de recursos humanos (...)	Gestão dos recursos humanos	1
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
(...) para poder olhar com serenidade para aquilo e ser capaz de decidir (...)	Capacidade de analisar e avaliar	1
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
	Avaliação do desempenho docente	
	Aumento de burocracia	
CD AG HE E2		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG HE E2
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
	Designação por ter sido professor titular	
	Designação pelo Director	
(...) também saber transmitir e saber falar, sobre o que está em causa .Só vivendo as situações é que nós conseguimos depois explicar, falar, alterar.	Aptidão para comunicar	1
(...) dar e receber e saber gerir conflitos ...muitas vezes é muito complicado.	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	1
Existem 2 professoras efectivas, a outra colega tem mais tempo de serviço, eu acho que foi mais pelo temperamento. Lidamos com pessoas com várias formações, acho que devemos ter uma posição muito ecléctica, saber ouvir, principalmente saber ouvir, (...)	Colaboração com os pares	2
	Incentiva a responsabilidade	
(...) Coordenar, (...)	Orientação e dinamização das actividades	1
	Liderança do DEP	
Nesta forma enquanto AG H? Eu acho que funciona. Nós somos 2 grupos, o do EE e o do apoio educativo. Eu acho que tem havido uma articulação com o executivo, porque temos uma colega que está mais vocacionada para a EE e tem sido um elemento facilitador desta engrenagem.	Articulação com todas as estruturas	2
	Gestão dos recursos humanos	
Ter o conhecimento real de uma sala e de outra o que é que se passa numa sala e na outra, o dia-a-dia, saber como é que as coisas se organizam (...) (...) saber como é que as coisas funcionam e ter conhecimento das dinâmicas, acho que é importante porque depois...;	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	2
(...) avaliar (...)	Capacidade de analisar e avaliar	2

Há auxiliares que muitas vezes não estão motivadas para isto e muitas vezes temos que fazer este trabalho de retaguarda para as trazer ao espaço de sala e saberem funcionar.		
É o dia-a-dia realmente, é o lidar com as pessoas, é a relação que se estabelece com as pessoas, com os técnicos. É uma aprendizagem muito alargada, porque há vários técnicos de vários quadrantes.	Aprendizagens proporcionadas pelas interações pessoais	1
Por vezes transcende-nos essa competência. Também nos pomos à prova em determinados momentos, mas passa por aí. Todos os dias tento melhorar, sei que tenho as minhas limitações, como toda a gente, mas também aceito quando me dizem, não deves fazer assim, ou às vezes deves ser mais dura, deves ser menos dura, deves falar desta maneira, olha vê lá temos que reunir. Tento sempre juntar as várias opiniões e fazer melhor e aceitar.	Desafio pessoal e profissional	3
O que mais me aborrece é a questão da avaliação dos colegas, para mim é um suplício, não gosto, detesto.	Avaliação do desempenho docente	1
	Aumento de burocracia	
P AG HE E3		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE-E3
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
	Designação por ter sido professor titular	
Foi por nomeação, o Director nomeou a colega.	Designação pelo Director	1
(...) o mais fiel na transmissão das informações (...)	Aptidão para comunicar	1
(...) ajudar a encontrar consensos, quando às vezes há discussões, também ser um bocadinho isento quando há algumas questões que possam surgir de uns e outros (...)	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	1
A mais importante acho que é ser colaborante (...) (...) também quando chegam contratadas precisam muito desse apoio da CD. Deve estar disponível para ajudar e para colaborar (...)	Colaboração com os pares	2
(...) mas que saiba coordenar no sentido de ajudar a encontrar consensos.	Orientação e dinamização das actividades	1
(...) bem isenta e líder, quero dizer, ser...não é bem o norte, mas ser o pilar (...)	Liderança do DEP	1
	Articulação com todas as estruturas	
	Gestão dos recursos humanos	
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
	Capacidade de analisar e avaliar	
	Aprendizagens proporcionadas pelas interações pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
No AG VE não sei como vai ser a CD, se for a colega de musical, o que vai perceber da EE, e depois quando for para avaliar, vai ser muito engraçado.	Avaliação do desempenho docente	1
	Aumento de burocracia	
P AG HE - E4		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E4
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
	Designação por ter sido professor titular	
Sei que foi nomeada pela Direcção.	Designação pelo Director	1
(...)que não seja autoritária e que saiba ouvir as outras pessoas.	Aptidão para comunicar	1
(...) saiba gerir conflitos que também é uma coisa muito importante (...)Eu acho que tem que ser uma pessoa com responsabilidade, saiba chamar a atenção quando é preciso (...)	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	2

(...) que se interesse pelo nosso trabalho e que trabalhe também(...) Já disse mas tem de ser uma pessoa que seja acessível, que não seja autoritária (...).	Colaboração com os pares	2
(...) saiba coordenar sem ser autoritário (...)	Orientação e dinamização das actividades	1
(...) espírito de equipa entre as pessoas. (...) mas sim uma equipa e que assim as coisas funcionam muito melhor. Para mim, é das coisas mais importantes. (...) deve ser sempre a pessoa que dá o exemplo, porque eu acho que quem manda tem que ser sempre uma pessoa que seja idónea.	Liderança do DEP	3
	Articulação com todas as estruturas	
	Gestão dos recursos humanos	
	Orientação e liderança do grupo	
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
	Capacidade de analisar e avaliar	
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
	Avaliação do desempenho docente	
(...) nota-se mais nos agrupamentos maiores que há certas reuniões que não acho que tenham relevância estarmos presentes (...)	Aumento de burocracia	1
D AG VE - E5		
Unidades de registo	Indicadores	D AG VE - E5
(...) ter um conhecimento próprio das diferentes disciplinas, dos conteúdos das diferentes disciplinas, para poder orientar ou não, independentemente dos delegados dos diferentes grupos (...)	Conhecimento científico e pedagógico	1
Deve ter um sentido de liderança muito grande e uma pessoa muito responsabilizável (...)	Capacidade de liderança	1
	Inserção na cultura do AG	1
Dentro de estes elementos todos, tinha que escolher, o professor com mais anos de serviço, na altura titular, supostamente e portanto teria que ser ele o CD.	Designação por ter sido professor titular	1
Eu tive que nomear (...) era o professor mais velho em termos de idade que tinha mais tempo de serviço e já tinha mais redução e eu achei que seria a pessoa indicada para... Se foi ou não, isso é outra história (...)	Designação pelo Director	1
	Aptidão para comunicar	
	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	
	Colaboração com os pares	
(...) deve coordenar e deve ser informado (...)	Orientação e dinamização das actividades	1
Deve ter um sentido de liderança muito grande (...) Deverá ser um líder e ter muito bem estruturado na sua cabeça e saber exactamente este DEP é organizado desta maneira, tem que fazer isto, tem que fazer aquilo, o de Música tem esta situação, os de ET são estes assim, os nossos de EF (...) portanto ele deve ser um líder	Liderança do DEP	3
	Articulação com todas as estruturas	
(...) ter uma capacidade muito grande de relação humana para poder captar de cada DEP aquilo que é importante para ele depois fazer ele próprio uma gestão e organizar o DEP em função de (...)	Gestão dos recursos humanos	1
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
O CD tem que ter uma visão e uma percepção do que é o DEP em si, muito grande (...) (...) deveria ter uma visão ampla do que é os diferentes grupos que constituem o seu DEP e saber que tem pessoas de uma	Capacidade de analisar e avaliar	2

determinada dimensão em termos de base e a formação contínua que têm.		
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
(...) agora expliquem-me, como é que o professor de EF, do pula, pula, flecte, flecte, insiste, insiste, como eu costumo dizer, como é que vai avaliar um professor de música? Como é que vai assistir a uma aula de Música e o vai avaliar? porque eu nem de ouvido, ouvido duro, duro e supostamente o professor de EF é uma pessoa mexida e que ouve música e que está...eu não sei...mas não tem conhecimentos para fazer uma avaliação correcta e concreta. Sei lá se cientificamente está a cometer algum erro ou não e de certeza que o CD daqui também é a mesma coisa. O CD que é de EF, sabe lá se o de EVT está a cortar aquilo bem, depois o tipo de linguagem de cada um deles é completamente diferente.	Avaliação do desempenho docente	2
Depois em Setembro, anda ali a ??? a pedir para fazer as reformulações todas e mais algumas, percebes? Ele tem que ser feito no final do ano, mas é numa altura que as pessoas têm exame do 9º ano, têm provas de aferição para ver, têm as avaliações todas, têm os relatórios todos para apresentar, querem ir de férias e têm que fazer um PAA e têm que conversar para que seja um plano interdisciplinar com todos os professores dos diferentes DEP's e aí é muito difícil (ênfase nesta palavra) eles juntarem-se e fazerem este trabalho antes da entrega do PAA	Aumento de burocracia	1
CD AG VE E6		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG VE - E6
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
(...) sendo professor titular, terminologia um bocado aberrante e que já acabou, e como o colega que era CDCEXP se ia reformar, fui escolhido, porque também era o mais velho.	Designação por ter sido professor titular	1
(...) a Directora manteve a nomeação.	Designação pelo Director	1
	Aptidão para comunicar	
(...) temos de tomar decisões, temos de tomar normalmente, não quer dizer que seja contra alguém.	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	1
(...) preocupo-me sobremaneira com a qualidade que todos os colegas têm no DEP (...)	Colaboração com os pares	1
	Orientação e dinamização das actividades	
(...) pelo facto de sermos profissionais de educação devemos estar sempre motivados.	Liderança do DEP	1
As directrizes vêm do CP e têm de ir ao DEP, depois fazem-se as reuniões de sub departamentos e aí chega a todos os professores. Normalmente são debatidas as problemáticas que envolvem a escola e no caso concreto de cada subdepartamento, quando são tratados assuntos do próprio DEP, depois são tratados nos sub departamentos.	Articulação com todas as estruturas	1
	Gestão dos recursos humanos	
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
	Capacidade de analisar e avaliar	
Ouvimos muitas experiências e aprendemos com muitas situações. Há uma maior ligação dos professores, no DEP conhecemos melhor, estamos mais tempos juntos e isso é bom. Ora os aspectos positivos é que nós ouvimos sobre as mais variadas experiências e vivências dos mais diversos.	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	3
(...) agora eu nunca gostei de ter cargos de chefia, se calhar não é normal ouvir isto, mas gosto de colaborar com tudo, mas cargos	Desafio pessoal e profissional	4

de chefia(...). É preciso ter um determinado perfil que eu não tenho, por exemplo, em 5 papéis eu não sei onde estão 4, não faço ideia. Sou assim mesmo por natureza, não há volta a dar. Na educação cada pessoa é um mundo e cada pessoa tem a sua maneira de se e estar, a sua sensibilidade e lidar com várias sensibilidades não é o meu forte, não é uma situação que me deixa muito confortável. Tenho pedido para ser outra pessoa a fazê-lo há aqui pessoas que gostam provavelmente mais de cargos de chefia.		
	Avaliação do desempenho docente	
(...) mais papéis, mais burocracia, portanto esse tipo de situações nas escolas..., já disse pela enésima vez, mas não há volta a dar. É preciso documentar tudo e ao documentar tudo, acaba por não se ler nada, porque não é possível a ninguém ir ler aqueles papéis todos, a ler todas as conclusões de todos os DEP's. Eu acho que este tipo de DEP's, criam é mais reuniões (...) No D.L.75 as funções são imensas mas não nos dão condições para as por em prática, desde as inúmeras reuniões, isso é impossível, senão não dávamos aulas.	Aumento de burocracia	4
P AG VE- E7		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE.- E7
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
(...) porque eles eram os únicos professores titulares que existiam no grupo. Foi nomeado por ser professor titular.	Designação por ter sido professor titular	2
Foi o Conselho Directivo que os nomeou (...)	Designação pelo Director	1
	Capacidade de ouvir	
	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	
O mais importante é isso, passar a informação para os colegas (...)	Aptidão para comunicar	1
	Colaboração com os pares	
	Incentiva a responsabilidade	
	Orientação e dinamização das actividades	
	Liderança do DEP	
	Articulação com todas as estruturas	
	Gestão dos recursos humanos	
	Conhecimento d a realidade do AG e a sua dinâmica	
	Capacidade de analisar e avaliar	
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
	Avaliação do desempenho docente	
Papéis com fatura eu fui do tempo em que lutámos muito para não haver tantos papéis. Eu já nem sei para onde me virar com tanta papelada. Isto já mudou tanto e tanta vez, tanta vez, tanta vez. (...)quem dá aulas como eu dou, às vezes passo um bocadinho ao lado desta legislação. Às vezes passa-me um bocadinho ao lado estas coisas já estou um bocadinho cansado. Eu já podia ter ido para a reforma, mas vou-me aguentando.	Aumento de burocracia	3
P AG VE - E8		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE - E8
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
	Designação por ter sido professor titular	

	Designação pelo Director	
(...) dar informações e fazer com que as informações cheguem ao Conselho Directivo (...)	Aptidão para comunicar	1
Gerir conflitos (...)	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	1
	Colaboração com os pares	
(...) é gerir fazendo uma reunião, dando informações gerais que sejam pertinentes para o DEP inteiro e qualquer coisa que seja solicitado ou seja para decidir em vez de ir logo ao CD, é para decidir por ele (...)	Orientação e dinamização das actividades	1
	Liderança do DEP	
É fazer uma ponte entre o CE e o CP para os subdepartamentos (...)	Articulação com todas as estruturas	1
	Gestão dos recursos humanos	
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
	Capacidade de analisar e avaliar	
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
(...) existem vários problemas, especialmente ligados à avaliação que nos foi imposta, em que nós podemos ser avaliados por um professor qualquer, desde que seja do DEP, coisa que eu não concordo, porque um professor de EF não sabe nada sobre ET, EV, EVT, etc.	Avaliação do desempenho docente	1
Supostamente seria para cortar burocracia, mas não é, ainda cria mais.	Aumento de burocracia	1
D MEGA AG - E9		
Unidades de registo	Indicadores	D MEGA AG - E9
Escolhi-os porque são pessoas com muita experiência (...) As qualidades da pessoa do ponto de vista do trabalho com os alunos, portanto, não basta muitas vezes ter só uma perspectiva teórica, mas também é importante que a pessoa tenha provas dadas de ter um trabalho de qualidade, trabalho pedagógico, trabalho com as suas turmas e com os seus alunos.	Conhecimento científico e pedagógico	2
	Capacidade de liderança	
Digamos que houve alguns critérios que eu assumi à partida que queria que encaixassem no CD. Uma certa ligação à escola, um certo vestir da camisola em relação à escola (...)	Inserção na cultura do AG	1
Quando foram feitas as primeiras nomeações para CD's de DEP's curriculares, estava em vigor o estatuto da carreira docente anterior, o DEC. LEI 15/2007 e havia a condicionante de ter que ser um professor titular.	Designação por ter sido professor titular	1
Eles agora foram nomeados e não quero dizer que não fosse na mesma a colega que foi nomeada.	Designação pelo Director	1
(...) com uma capacidade de comunicação entre os vários elementos com alguma qualidade.	Aptidão para comunicar	1
	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	
	Colaboração com os pares	
	Incentiva a responsabilidade	
	Orientação e dinamização das actividades	
Estes DEP's foram criados numa lógica e se essa lógica conseguisse ser interiorizada e devidamente trabalhada, acho que têm um espaço para poderem funcionar, agora depende muito das linhas de acção que forem implementadas, depende muito do tipo de trabalho e do tipo de liderança que o CD conseguir ter. Depois ter uma capacidade de mobilização e de interagir com os elementos do grupo.	Liderança do DEP	2
(...) o trabalho da CD DCEXP que é fundamental e deveria conseguir olhar para as expressões de uma forma integrada, de uma forma articulada (...)	Articulação com todas as estruturas	2

Portanto, acho que o caminho tem de ser esse, tem de ser esse. Nós temos necessariamente reforçar quem está nos patamares intermédios da gestão curricular, porque é a única maneira, penso eu de se conseguir avançar para um trabalho articulado entre as pessoas (...)		
	Gestão dos recursos humanos	
Fundamentalmente, é haver um sentido de pertença em relação à escola, um sentido de pertença muito grande. (...)é um processo que requer alguma visão, requer alguma ideia por onde se quer caminhar, requer alguma perseverança (...)	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	2
	Capacidade de analisar e avaliar	
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
Estes DEP's foram criados numa lógica e se essa lógica conseguisse ser interiorizada e devidamente trabalhada (...)	Desafio pessoal e profissional	1
	Avaliação do desempenho docente	
	Aumento de burocracia	
CD MEGA AG E10		
Unidades de registo	Indicadores	CD MEGA AG - E10
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
Neste novo modelo, entrei porque era titular.	Designação por ter sido professor titular	1
Desta última vez cheguei pela nomeação. Depois do professor David, entrar no novo modelo de gestão, ele voltou a convidar algumas pessoas e voltou a convidar-me novamente. Achei que poderia ser outra pessoa mas ele fez questão que fosse eu e portanto tentei continuar e fazer a missão, levar um pouquinho mais além. São quatro anos, é muito tempo.	Designação pelo Director	3
Conseguir ter espaço para falar e de ligação com os outros (...)	Aptidão para comunicar	1
	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	
(...) e conseguir perceber o problema ou a questão nas variadíssimas relações humanas.	Colaboração com os pares	1
	Incentiva a responsabilidade	
De facto é difícil conseguir gerir, não é nada fácil. Dentro do nosso DEP, é complexo, não é? Somos muitos. Não é fácil em termos de trabalho.	Orientação e dinamização das actividades	3
	Liderança do DEP	
(...) às vezes em CP, quando se fala que somos muitos e que há alguma dificuldade... às vezes custa-me um bocado estar a dizer, mas de fato, quem está nas línguas e tem só dois coordenadores, com quem reunir, por exemplo, não é a mesma coisa que ter que reunir com um monte de pessoas, não é?	Articulação com todas as estruturas	2
São várias e estão enumeradas as competências que temos de ter, mas humanamente, ao nível da relação com as pessoas que conhecemos há montes de anos.	Gestão dos recursos humanos	1
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
Há competências..., agora esta questão da avaliação (...)	Capacidade de analisar e avaliar	1
(...) é a ligação que nós podemos ter uns com os outros, essa parte é a mais importante, para mim (...) Ora os aspectos positivos são que nós ouvimos sobre as mais variadas experiências e vivências (...)	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	2
Eu às vezes penso assim: "há alguém, mais capaz do que eu?". Nós também nos questionamos. (...) de fato são cargos solitários, porque por muito que se tenha por perto, mesmo pessoas que estão muito ligadas, acabamos por estar muito solitários. Tenho altos e baixos. (...) tem aspectos que eu considero que serão positivos, também	Desafio pessoal e profissional	7

<p>(ênfase). Tem coisas que me parecem vantajosas. Há uma ligação das pessoas (...) uma série de coisas que nos põem ali em conjunto, mas que nos dão a possibilidade de confrontar, de falar, de expor, de ouvir, de se fazer ouvir, o ponto de vista deste ou do outro, o conseguir-se trabalhar em conjunto, é um aspecto que eu acho, que com certeza, se calhar a médio prazo, poderemos ter qualquer coisa de melhor, não é.</p> <p>Quando há bocadinho falei à Ana na comunicação e nesta ligação que tem de a ver com os outros CD's (dos agrupamentos do DEP das expressões, anotação da entrevistadora) e neste passar e ligar é desejável...hum...o momento às vezes é que não se consegue.</p> <p>Isto são vários cenários, os professores, os coordenadores, o trabalho de pares, temo trabalho no CP, a nossa integração no AG, tudo isto são coisas em simultâneo, há que ter a noção de um todo, de um plano (...)</p> <p>(...) é uma multiplicidade de situações e dentro da nossa cabeça, tenho momentos sim e momentos não, porque acho que estou a conseguir e outras vezes não. Eu acho que deve ser com toda a gente.</p>		
<p>Há competências..., agora esta questão da avaliação (...)</p>	<p>Avaliação do desempenho docente</p>	<p>1</p>
<p>(...) nem sempre as coisas vão tão certas por aí, porque nos obrigam a ser muito mais...ultimamente, tudo o que vem é tudo muito mais dirigido, dão-nos pouco espaço (...)</p> <p>Ou ter que arranjar tempos e espaços e horário e tempo coincidente, para...há sempre muita coisa que as pessoas têm para fazer e eu própria também tenho as minhas dificuldades. Não é fácil.</p> <p>Por isso é que eu há bocadinho disse à Ana que o que acontece é tudo muito intenso e há semanas que temos muita informação.</p> <p>Eu gosto bastante de trabalhar com os miúdos em aula e às vezes há uma panóplia de coisas a pairar na nossa cabeça. Coisas que têm que acontecer.</p> <p>São várias coisas no terreno que nos estão a solicitar.</p> <p>É muita coisa, eu acho, é quase desumano.</p> <p>Somos seres humanos como os outros, temos família, temos vida e a pessoa sente.</p>	<p>Aumento de burocracia</p>	<p>7</p>
P MEGA AG - E11		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG -E11
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
	Designação por ter sido professor titular	
Foi por nomeação.	Designação pelo Director	1
Mas deve ser uma pessoa que transmita bem as informações (...)	Aptidão para comunicar	1
	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	
	Colaboração com os pares	
	Orientação e dinamização das actividades	
	Liderança do DEP	
	Articulação com todas as estruturas	
(...) faça a ligação entre as pessoas. Deve ser mesmo a relação que consegue estabelecer com todas as pessoas do grupo e a [REDACTED] fá-lo muito bem.	Gestão dos recursos humanos	2
	Conhecimento d a realidade do AG e a sua dinâmica	
	Capacidade de analisar e avaliar	
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
	Avaliação do desempenho docente	
	Aumento de burocracia	

P MEGA AG E12		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG -E12
	Conhecimento científico e pedagógico	
	Capacidade de liderança	
	Inserção na cultura do AG	
	Designação por ter sido professor titular	
	Designação pelo Director	
(...) e um bom comunicador (...) Comunicativa, acho que sim. Transmissão da informação, passa por aí.	Aptidão para comunicar	3
(...) e uma pessoa apaziguadora dos problemas que são sempre muitos.	Capacidade de gerir conflitos e procurar consensos	1
Simpática para gerir as pessoas, acho que é importante, afável, acho que isso conta muito.	Colaboração com os pares	1
(...) gerir a disciplinas, os problemas que possam haver e transmitir as informações das reuniões onde não podemos ir todos.	Orientação e dinamização das actividades	1
Acho que tem de ser um bom líder (...) Ágil para resolver as situações e para transmitir as ideias.	Liderança do DEP	2
	Articulação com todas as estruturas	
	Gestão dos recursos humanos	
	Conhecimento da realidade do AG e a sua dinâmica	
	Capacidade de analisar e avaliar	
	Aprendizagens proporcionadas pelas interacções pessoais	
	Desafio pessoal e profissional	
	Avaliação do desempenho docente	
(...) mas não há muito tempo, é difícil encontrar um tempo comum e é muita coisa ao mesmo tempo.	Aumento de burocracia	1

AC referente ao TEMA 3 (Organização do DCEXP) dos 12 entrevistados

D AG HE - E1		
Unidades de registo	Indicadores	D AG HE - E1
Olhe, no nosso caso concreto deste agrupamento, não é crítico (...) (...) felizmente não temos tido grandes problemas e grandes questões, uma vez que aqui funciona a mono docência.	Cumprimento do enquadramento legal	2
(...) os nossos colegas que trabalham aqui, os que trabalham no EE, embora sejam educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclo que estão cá (...). Fundamentalmente são os professores de apoio e do E.E. e a EF que também pertenceria a este DEP, neste caso é feita pelos próprios professores, porque é mono docência.	Estruturação dos grupos disciplinares	2
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
(...) todos têm uma formação comum na área do EE, que é do 910, portanto é um tronco que os une a todos, independentemente das formações que começaram.	Transversalidade da EE	1
Nós temos algumas dificuldades, porque genericamente no AG, funcionamos em regime duplo, de forma, que muitas vezes, quando há incompatibilidade as reuniões são feitas ao fim da tarde, a partir das 18:30h Agora há situações em que é possível coordenar isso e no caso deste DEP, às vezes é possível começar um pouco mais cedo. Os professores têm no seu horário, embora não marcado, como diz o despacho, há um crédito de horas para fazer reuniões. São 2h semanais, nós não olhamos para as 2h, pode ser semanalmente, ou não.	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	4
	Existência de mancha horária para	

	subdepartamentos /pequenos grupos	
	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	
Mas essencialmente funcionamos à noite.	Reuniões após o horário escolar	1
O que é certo é que mensalmente há pelo menos uma reunião. Uma das boas práticas que se instituiu neste AG foi não havendo nenhuma anormalidade, posteriormente ao CP, no dia a seguir, na semana a seguir, há uma reunião de DEP.	Reunião mensal	2
	Reunião uma vez por trimestre	
	Reunião duas vezes por trimestre	
	Reuniões com carácter formal e informal	
	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	
Vamos lá ver, existe uma prática, uma rotina, se quisermos que é assim: na semana seguinte, ou no dia seguinte ao CP, todos os DEP's se reúnem.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
	Partilha de experiências	
	Interdisciplinaridade	
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
Um dos primeiros problemas que nós sentimos necessidade de resolver no AG foi a comunicação. Direcção, órgãos representativos, seja o CP, seja o conselho de docentes, chegar às pessoas, porque a vida também se faz de caminhando e de aprendendo e uma das questões que eu reparei logo no princípio era que havia necessidade deste caminho de informação, desde de quem decide até a quem tem de agir, não pode ter obstáculos, tem de chegar rapidamente às pessoas.	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	2
	Acréscimo de reuniões	
	Fragmentação disciplinar	
CD AG HE E2		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG HE - E2
Nós somos 2 grupos, o do EE e o do apoio educativo. Tem assento no CP.	Cumprimento do enquadramento legal	1
	Estruturação dos grupos disciplinares	
É assim, o enquadramento ao nível das expressões, eu acho que nos vai dar uma perspectiva muito mais alargada ao nível dos níveis de ensino, porque nós estamos muito limitados ao jardim-de-infância e do 1º ciclo que é uma realidade muito própria, muito familiar entre aspas. O 2º ciclo é uma realidade mais alargada e o trabalho desenvolvido à partida será diferente. (...) haverá mais pessoas a interagir umas com as outras, isso é capaz de ser bom para o EE.	Abertura a outras realidades (outros AG's)	3
	Transversalidade da EE	
Não está estipulado mas fazemos as reuniões formais e informais, mas as colegas disponibilizam sempre tempo para isso, não há nenhum entrave. Sim as colegas sabem que há um tempo para as reuniões e quando são marcados não tem havido problemas.	Inexistência de mancha horária para o DEP reunir	2
	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	
Não existe marcado mas faz-se, mesmo com os técnicos, com os auxiliares, com os pais, com os professores.	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	1
	Reuniões após o horário escolar	
Todos os meses reunimos	Reunião mensal	
	Reunião uma vez por trimestre	
	Reunião duas vezes por trimestre	1
Não, não são muito formais. Há um momento que são formais, até porque nós fazemos sempre o registo dessas reuniões. Há sempre pontos identificados que temos que conversar, mas não são muito formais, não.	Reuniões com carácter formal e informal	2

Nós somos 2 grupos, o do EE e o do apoio educativo. Tem assento no CP. Quando há reuniões dividem-se em 2 momentos. O momento em que eu transmito as informações do CP, em que são debatidos assuntos que dizem respeito ao apoio educativo e depois há outro momento que diz mais respeito ao EE e aí os colegas retiram-se da reunião e nós continuamos com a reunião.	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	2
Nós não sentimos essa falta de tempo para reuniões, por enquanto temos sabido gerir essa questão.	Tempo suficiente para reunir	1
	Responsabilidade na marcação das reuniões	
Nesta forma enquanto AG H? Eu acho que funciona. Não sei se irá haver mais ou menos recursos, mas haverá mais pessoas a interagir umas com as outras, isso é capaz de ser bom para o EE.	Partilha de experiências	
	Interdisciplinaridade	
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	
	Mudança nas formas de comunicação	
Acho que isso não faz sentido...música, EF, não tiveram outro espaço onde as encaixar e então...eu acho que foi essa a razão, eu não encontro uma justificação muito...	Fragmentação disciplinar	
P AG HE - E3		
Unidades de registo	Indicadores	D AG HE - E3
(...) eu acho que isto tem a ver com medidas economicistas. (...)	Cumprimento do enquadramento legal	1
Bom o DEP é formado pela CD, que foi nomeada pelo Director e os colegas que foram colocados no EE e na reunião também estão os professores do apoio educativo que não têm representante, mas estão dentro do nosso grupo, eu digo grupo Esses professores ainda são uns 5 ou 6.	Estruturação dos grupos disciplinares	1
Neste momento considero que ainda estamos num paraíso, somos 5 escolas, conhecemos a realidade agora conheço as colegas todas, depois isso não vai acontecer. (...) seria a tal interdisciplinaridade, de todas as disciplinas, conhecer-se tudo, isso é positivo. Era a tal questão que dizia se houvesse um trabalho nesse sentido, acho que é positivo no AG VE ou no MEGA AG. (...) ainda ontem estava a pensar nisso e quando passarmos para um AG VE, vai ser muito complicado, mudança de tudo (...) (...) inclusive se calhar vamos mudar para uma escola secundária e vai ser muito complicado.	Abertura a outras realidades (outros AG's)	4
	Transversalidade da EE	
(...) reunimos mas fora do horário lectivo.	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	1
	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	
Sim mas tudo fora da componente lectiva.	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	1
(...) cada vez que queremos reunir, reunimos mas fora do horário lectivo. (...) tudo fora da componente lectiva	Reuniões após o horário escolar	2
(...) uma vez por mês que é convocada pela CD (...)	Reunião mensal	1
	Reunião uma vez por trimestre	
	Reunião duas vezes por trimestre	
Não, não são muito formais. Há um momento que são Não... informal, connosco é informal. (...) a CD transmite as informações, também vamos falando e depois temos um espaço para nós conversarmos (...) Informais, no sentido que estamos à vontade para falarmos do que queremos. (...) e não considero que sejam assim muito formais, é um quanto baste.	Reuniões com carácter formal e informal	4

	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	
	Tempo suficiente para reunir	
É a CD e quando nós temos necessidade (...) Mas por norma é a CD.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
	Partilha de experiências	
Se for para ajudar a EE e trabalhar em conjunto com as expressões e sendo crianças com NEE e muitas limitações, o trabalhar uma expressão musical, o trabalhar uma expressão plástica com estes meninos em colaboração com esses colegas, no sentido de se fazer uma pedagogia para aqueles meninos, nesse sentido acho bem. (...).	Interdisciplinaridade	
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	
(...) nota-se mais nos agrupamentos maiores que há certas reuniões que não acho que tenham relevância estarmos presentes (...) (...) vão às reuniões de DEP desses AG VE e são só informações do CP e não se fala da realidade deles próprios, acho que aí não interessa muito Por exemplo, temos 22 horas lectivas, depois temos 2 horas a nível de estabelecimento para fazer outras coisas e ainda tenho 1 hora ao nível da EE para atender pais, reunir com colegas, claro que essa hora excede sempre e depois temos as outras reuniões todas.	Acréscimo de reuniões	3
Seria positivo se fosse para trabalhar em parcerias, em projectos multidisciplinares, isso seria muito interessante, coisa que não é. (...) porque quando se está na reunião e se está a falar, por exemplo, alguém de musical e dos alunos que ele tem, se calhar à EE não interessa nada essa matéria. Também me dá a ideia que como são muitos professores se deve perder muita coisa e também são muitas áreas diversificadas.	Fragmentação disciplinar	3
P AG HE E4		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E4
	Cumprimento do enquadramento legal	
Por estarmos todos juntos, eu realmente não sou muito a favor. (...) eu acho que não está muito certo (...) (...) embora eu compreenda qual é o motivo, porque estes meninos, vão mais às expressões, à ginástica, à música, compreendo que esteja dentro das expressões por essa razão (...)	Estruturação dos grupos disciplinares	4
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
(...) o grupo da EE, como é um grupo muito específico, devia mesmo estar à parte de qualquer outro grupo. Falando especialmente da EE, eu não concordo que façamos parte do DCEXP...só se for mesmo pela razão da discussão das crianças do EE irem à ginástica, à música, porque estes meninos vão mais a essas actividades, mas mais-valia esses professores reunirem com os do EE, e não com todos os professores das expressões.	Transversalidade da EE	2
(...) acontece haver reuniões fora disso e nós temos que nos sujeitar e temos que ir, não é?	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	1
	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	
Não. Os horários compatíveis que existem, somos nós que arranjamos.	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	1
Em termos de trabalho não lectivo tem que ser sempre combinado fora do horário lectivo.	Reuniões após o horário escolar	1

	Reunião mensal	
	Reunião uma vez por trimestre	
	Reunião duas vezes por trimestre	
As reuniões são boas, eu gosto. Aqui nunca apanhei reuniões que fossem muito aborrecidas.	Reuniões com carácter formal e informal	1
	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	
	Tempo suficiente para reunir	
É a CD e a própria escola.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
	Partilha de experiências	
	Interdisciplinaridade	
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
Não sinto grandes dificuldades nesse aspecto.	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	
(...) nota-se mais nos agrupamentos maiores que há certas reuniões que não acho que tenham relevância estarmos presentes (...)	Acréscimo de reuniões	1
(...) mas por outro lado, porque nós muitas vezes quando estamos a falar da EE, muitos colegas, não estão a prestar atenção, porque não lhes interessa e também é aborrecido para nós, porque temos de estar a assistir às coisas dos outros que não nos interessa (...) (...) eu acho que não está muito certo (...), porque temos de estar a assistir às coisas dos outros que não nos interessa. Era muito mais benéfico se fosse separado e só o nosso CD, se juntasse com o CD das expressões e resolvesse algumas situações. Por estarmos todos juntos, eu realmente não sou muito a favor.	Fragmentação disciplinar	3
D AG VE - E5		
Unidades de registo	Indicadores	D AG VE - E5
Há coisas que são muito complicadas. (...) o tipo de linguagem de cada um deles é completamente diferente. (...) é evidente que se me perguntar se eu gosto deste DCEXP, eu não gosto. Está consoante a lei	Cumprimento do enquadramento legal	2
A lei dizia que eu tinha que juntar a EF, com o EVT, com o ET, com a Música e com o EE, portanto eu juntei isto tudo. (...) a EF, os EVT, os ET, a Música, depois eles fazem...os subdepartamentos, as subcoordenações (...)	Estruturação dos grupos disciplinares	2
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
	Transversalidade da EE	
Depois das quatro supostamente não há aulas (...) (...) não têm um dia específico, se for à 5ªf é à 5ªf, se for 4ª às quatro horas, é.	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	1
	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	
A partir das 4 da tarde toda a gente se pode reunir e às 4ªs feiras da parte da tarde. Todas as pessoas do CP não têm aulas.	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	1
	Reuniões após o horário escolar	
	Reunião mensal	
	Reunião uma vez por trimestre	
(...) pelo menos duas vezes por período, sempre depois do CP (...)	Reunião duas vezes por trimestre	1
	Reuniões com carácter formal e informal	
Sim, sim, sim, essas grandes reuniões e depois reúnem também separadamente (...)	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	1
	Tempo suficiente para reunir	
Regimentou-se em todos os grupos que tinham de reunir (...),mas geralmente duas vezes por período.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
	Partilha de experiências	

	Interdisciplinaridade	
Não necessariamente, não necessariamente, não tenho hábito de fazer essa reunião (...) Não, não faço isso nem com esse, nem com nenhum DEP, no entanto, quando eles entendem que há qualquer problema que precisam de resolver, sem ser no CP, vêem-me pedir a reunião e têm essa reunião, têm essa reunião Isso aí nunca me recusei em receber ninguém, nem a trabalhar com eles (...)	Importância das estruturas intermédias	2
Porque isto se é um DEP de artes, digamos, eles deveriam organizar-se de maneira a que tudo isto jogasse, ou seja, a EF com o EVT, com a Música, isto deveria ter um projecto comum, um projecto comum e um projecto que os envolvesse a todos, eh pá e depois saía uma coisa em grande e eles continuam a não fazer (...) (...) então vamos lá ter uma visão geral do que é, como é que nós vamos lidar com esta gente, como é que nos vamos agrupar e como é que nós vamos trabalhar em conjunto. E é difícil, é muito difícil esta parte. Isto é tudo muito bonito, mas depois na prática é muito complexo fazer uma gestão desta situação (...) é difícil, é muito difícil, Paula. É um DEP que é extremamente difícil de fazer isto (...)	Articulação dos grupos disciplinares	3
(..) ainda se estão a organizar, ainda se estão a conhecer, aquilo ainda está assim, um bocadinho. Precisava de uma mão, não sei se era uma grosa, se era uma lima, não sei se era um formão, uma coisa qualquer; aquilo precisava de limar ali uma aresta, uma coisa para poder funcionar como um conjunto.	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	1
(...) é difícil, porque não há espaço físico para eles se reunirem e definirem esse tipo de partilha.	Acréscimo de reuniões	
(...) estão, eles continuam um bocadinho fragmentados. Pois leva o seu tempo e havemos de lá chegar. (...) (...) não sei é se não seria mais prático a EF estar sozinha e desenvolver um determinado tipo de trabalho em termos da EF e os EVT e os ET também sozinhos e a Música também noutra situação, porque são disciplinas muito específicas que têm características muito próprias. A EF deveria organizar...eu gosto muito de dança, os miúdos adoram dança, se calhar se houvesse um professor que estivesse ligado à dança que pudesse fazer aí uma coisa qualquer com eles, para eles exteriorizarem uma série de coisas e não estarem preocupados com esta história dos DEP's e o que é que o EVT está a fazer, se está a aparafusar, se está a limar, se está a raspar, se está a não sei quê, se a Música está a dar o dó, o ré, o mi, percebes? Não sei, não sei... Continuam, continuam, perfeitamente, perfeitamente..., por mais que a gente queira ter a interdisciplinaridade é muito difícil (repetiu 5 vezes). É muito difícil, por exemplo, em termos de História, eu organizar uma visita e depois encaixar, isso, ou ser capaz de falar com o colega do DEP das Ciências e ver se dá para encaixar com ele ou de EV para ver se consegue fazer uma interdisciplinaridade. Quando é que isto deveria ser feito? Deveria ser quando eles estão a fazer o PAA e eles quando estão a fazer o PAA, é no final do ano e a preocupação deles é entregarem-me a folhinha a dizer que vão fazer isto e aquilo e mais nada, ponto final.	Fragmentação disciplinar	5
CD AG VE -E6		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG VE - E6
	Cumprimento do enquadramento legal	
	Estruturação dos grupos disciplinares	
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
	Transversalidade da EE	
(...) temos todos um horário para reunir, qualquer dia depois	Inexistência de mancha horária (para o	1

das quatro (...)	DEP reunir)	
	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	
	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	1
	Reuniões após o horário escolar	
	Reunião mensal	
	Reunião uma vez por trimestre	
(...) fazemos uma reunião de DEP a seguir ao CP.	Reunião duas vezes por trimestre	1
	Reuniões com carácter formal e informal	
As directrizes vêm do CP e têm de ir ao DEP, depois fazem-se as reuniões de sub departamentos e aí chega a todos os professores. Sim, claro que sim. Digamos que existe a reunião geral do DEP e depois cada subdepartamento tem reunião a seguir porque há problemas específicos de cada subdepartamento (...)	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	2
	Tempo suficiente para reunir	
Obedecem a um calendário que está estruturado, portanto vem de cima.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
Ouvimos muitas experiências e aprendemos com muitas situações.	Partilha de experiências	1
Em termos de interdisciplinaridade, pelas razões que já disse, por vezes conseguimos fazer isso, mas não é sempre, por exemplo, em EF, estou a fazer um torneio em que precisamente trabalhávamos todos. Pedi aos professores de EVT para ajudar a inventar um símbolo, um desenho, porque é através do nome para a equipa que chegam lá e depois pedi às pessoas de música para lhe criarem um hino.	Interdisciplinaridade	2
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
(...) há problemas específicos de cada subdepartamento (...)porque lá está as pessoas não estão sensibilizados para eles(...)..	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	1
Eu acho que este tipo de DEP's, criam é mais reuniões (...)	Acréscimo de reuniões	1
(...) porque há problemas específicos de cada subdepartamento, não têm nada que estar a ser discutidos ali, porque lá está as pessoas não estão sensibilizados para eles. Muitas vezes abordamos alguns assuntos e dizem que isso não é com eles. Na realidade o que é que interessa às pessoas que a gente não tenha uma bola de basquete para cada um para dar o basquete. Não interessa nada. Não querem. (...) em termos de funcionamento, as necessidades e as ansiedades do sub departamento do grupo de EV, não são as mesmas do sub departamento de EF e de Música, provavelmente, somos o DEP, em que os componentes se identificam menos uns com os outros. Nós aqui somos um grupo hetero nas reivindicações que necessitamos, nos espaços e nos materiais que precisamos. Em termos de interdisciplinaridade, pelas razões que já disse, por vezes conseguimos fazer isso, mas não é sempre (...)	Fragmentação disciplinar	5
P AG VE- E7		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE.- E7
	Cumprimento do enquadramento legal	
	Estruturação dos grupos disciplinares	
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
	Transversalidade da EE	
Depois das 16, podíamos organizar reuniões e espaços de trabalho, mas por enquanto, não foi nada disso organizado. Tirando uma reunião ou outra de DEP, ainda não houve mais nada.	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	2
	Existência de mancha horária para	

	subdepartamentos /pequenos grupos	
Temos que as fazer e temos que cá estar. Nós temos que fazer sempre reuniões no tempo deles, não é no nosso é no deles. Não temos na mancha horária.	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	3
	Reuniões após o horário escolar	
	Reunião mensal	
	Reunião uma vez por trimestre	
(...) a seguir ao CP (...)	Reunião duas vezes por trimestre	1
(...) o CD o que ouve no CP, vem transmitir para a reunião e depois há sempre mais uma coisita ou outra que a gente discute.	Reuniões com carácter formal e informal	1
A reunião é conjunta sempre com todos os grupos que pertencem ao DEP.	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	1
	Tempo suficiente para reunir	
(...) é o coordenador. Ele é que marca.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
Não há problemas. É uma equipa boa, a malta jovem misturada com alguns mais antigos. É bom, é saudável, eu gosto, gosto bastante.	Partilha de experiências	1
	Interdisciplinaridade	
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
Comecei como professor de oficinas de serralharia, depois trabalhos oficinais, depois trabalhos manuais. Eu já leccionei tudo. Isto pouco muda. Só os nomes é que mudam. Isto já mudou tanto e tanta vez, tanta vez, tanta vez. Depois das 16, podíamos organizar reuniões e espaços de trabalho, mas por enquanto, não foi nada disso organizado.	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	4
	Mudança nas formas de comunicação	
	Acréscimo de reuniões	
	Fragmentação disciplinar	
P AG VE -E8		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE.- E8
Do mega departamento, acho que resolveram empacotar tudo dentro do mesmo pacote e depois nós que nos resolvêssemos (...)	Cumprimento do enquadramento legal	1
(...) também não concordo que façam um DEP tão grande. Deveria ser um departamento mais pequeno, mas pronto os subdepartamentos penso que funcionam.	Estruturação dos grupos disciplinares	2
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	1
(...) eu não concordo que o EE esteja inserido dentro do mesmo contexto, (...) os professores de EE deveriam ter um DEP à parte e deveriam ser geridos por uma psicóloga, não por expressões, não sei onde está a ligação.	Transversalidade da EE	1
(...) a nossa escola só trabalha até às quatro da tarde e depois a partir daí nós temos tempo livre para executar qualquer reunião que seja necessária.	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	1
	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	
Quando há necessidade de fazer algum trabalho em conjunto, etc., nós normalmente temos esse espaço de tempo ou então nós próprios gerimos, porque normalmente temos aulas de manhã, raramente temos aulas à tarde.	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	1
	Reuniões após o horário escolar	
	Reunião mensal	
	Reunião uma vez por trimestre	
Ainda só tive uma reunião, porque fui colocada em Outubro, mas sei que houve duas reuniões do grande DEP.	Reunião duas vezes por trimestre	1
(...), nenhum dos grupos é muito formalizado. Existem os pró-formas normais que existem dentro de uma escola, achamos o último um bocado ridículo, porque o	Reuniões com carácter formal e informal	1

Coordenador tem que acompanhar os professores à saída da sala.		
Sim. Os subgrupos fazem reuniões, quando é preciso dar alguma informação. O nosso coordenador é só mesmo quando é essencial.	O DEP reúne com todos os grupos disciplinares	1
O nosso DEP tem aulas de manhã, temos sempre uma tarde livre e algum espaço livre. Ainda é muito tempo.	Tempo suficiente para reunir	
	Responsabilidade na marcação das reuniões	
	Partilha de experiências	
Apesar de eu partilhar a mesma sala com os de Música, e passam lá mais tempo do que eu que não têm uma sala muito adequada. Às vezes têm que haver alguma gestão, mas basicamente falamos uns com os outros e não precisamos de ir a coordenador de nada. Vamos nós próprios falar com a pessoa em causa e dizemos: "Cuidado, porque eu posso estragar alguma coisa tua e não tenho nada a ver com isso." Não vem muito do meu coordenador, vem mais dos meus colegas e ele também... se eu solicitasse, seria não tanto como coordenador mas como colega. Nós funcionamos muito assim, não vamos muito pelas hierarquias.	Interdisciplinaridade	4
Existem mais patamares para chegar à fonte (...)	Importância das estruturas intermédias	1
	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	
	Acréscimo de reuniões	
(...) existe sempre aquele problema que quando surge um problema para ser debatido dentro de uma reunião grande em que existe um problema dentro de um subdepartamento, os professores de EF ou de EM, descartam-se, porque simplesmente não entendem e não se querem pronunciar, portanto esse é que é o grande problema. Para passar alguma coisa tem que existir mais outra pessoa e mais outro grupo, porque nós de arte já somos muitos, somos EVT, EV e ET, somos os três. Temos exercícios na escola que nos são solicitados que muitas vezes não têm a ver com os de EF e com os de Música e depois tem que ir a DEP, para mais uma vez se falar, quando eles dizem simplesmente dizem, façam o que quiserem, porque vocês é que sabem, nós não temos nada a ver com isso.	Fragmentação disciplinar	5
D MEGA AG-E9		
Unidades de registo	Indicadores	D MEGA AG-E9
Estes DEP's foram criados numa lógica e se essa lógica conseguisse ser interiorizada e devidamente trabalhada, acho que têm um espaço para poderem funcionar (...)	Cumprimento do enquadramento legal	1
(...) nós chamamos aqui, dos agrupamentos ou dos grupos disciplinares. Portanto, acho que o caminho tem de ser esse, tem de ser esse. Se esta lógica que eu falei há pouco, conseguisse ser apropriada, até poderia ser uma vantagem, não é? Olhar para as expressões numa perspectiva mais, como é que hei-de dizer? Hum, hum, mais unificadora, porque normalmente às expressões, estava muito associada a questão da expressão plástica, aqui nesta escola acontecia um pouco isso.	Estruturação dos grupos disciplinares	4
No nosso plano de melhoria, uma das áreas de melhoria que foi encontrada tinha a ver com a questão das lideranças intermédias, por um lado e com a questão da articulação com outras escolas, com outras realidades (...) Na 4ªf, dia 2 de Março, vamos ter um dia de trabalho com os CD's de DEP, deste AG, mais 3 AG's aqui da zona de Cascais.	Abertura a outras realidades (outros AG's)	5

<p>Vamos ter a ajuda de um parceiro externo, de alguém com experiência nesta área, é formador e é director de um AG da zona centro e portanto o desafio que se vai colocar às pessoas é precisamente de em conjunto se pensar que lógicas de acção têm sido seguidas nos DEP's curriculares que tipo de práticas têm sido seguidas.</p> <p>Deposito muita expectativa neste encontro, porque no fundo é tentarmos articular CD's de DEP's de diferentes escolas. Vamos criar grupos heterogéneos com CD's diferentes. Vamos fazer grupos de trabalho. Ontem já enviámos textos e pedimos para lerem antecipadamente para depois se trabalhar.</p> <p>(...) isto é, sendo um trabalho aberto a outras realidades, permita que eventualmente outras pessoas por essa via também, consigam ter uma maior abertura, ouçam outro tipo de práticas de acção, de princípios de lógicas de acção, etc.</p>		
<p>A EE, porventura é capaz de ser a área que menos teria a ver com uma área de expressões, ela no fundo, encaixou-se ali. É muito transversal.</p> <p>Ela tanto podia estar no DEP das expressões, como noutra DEP qualquer.</p>	Transversalidade da EE	3
<p>(...) instituímos foi um espaço semanal que nós chamámos de espaço de trabalho colaborativo, em que os professores de uma mesma disciplina, nós no horário determinámos e atribuímos a todos uma hora no horário, da componente não lectiva, para poderem reunir e trabalhar nessa hora.</p> <p>Foi algo que começou o ano passado e ainda está numa fase de experimentação e teremos de fazer uma avaliação, porque provavelmente há aqui outras variáveis que teremos de levar em linha de conta, no sentido de aproveitar melhor este espaço.</p>	<p>Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)</p> <p>Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos</p>	2
	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	
	Reuniões após o horário escolar	
	Reunião mensal	
<p>(...) o grande DEP, reúne normalmente uma vez por período (...).</p>	Reunião uma vez por trimestre	1
	Reunião duas vezes por trimestre	
	Reuniões com carácter formal e informal	
<p>(...) DEP, reúne (...) em plenário.</p>	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	1
	Tempo suficiente para reunir	
	Responsabilidade na marcação das reuniões	
<p>O passo seguinte será de falarmos e avaliarmos sobre a experiência que houve, no sentido de ver como foi esse trabalho, como é que ele se processou, se houve efectivamente uma partilha, se houve uma articulação entre as pessoas. Portanto essa avaliação vai ter que ser feita.</p>	Partilha de experiências	2
<p>(...) acho que o importante é que o trabalho da CD DCEXP que é fundamental e deveria conseguir olhar para as expressões de uma forma integrada, de uma forma articulada (...)</p>	Interdisciplinaridade	1
<p>Nós, além das reuniões no CP, fazemos habitualmente e de uma forma informal, reuniões só com os CD's de departamento.</p> <p>Ajuda a preparar as reuniões do CP e ajuda de certa maneira também a tomar certas decisões de forma mais coesa.</p> <p>Temos jogado um pouco nessa lógica, de um trabalho próximo e que não precisa de grandes formalidades e portanto há decisões que se tomam ali muitas vezes e depois só vão ao CP para serem ratificadas.</p> <p>Há um trabalho prévio de análise de muitos documentos que</p>	Importância das estruturas intermédias	8

<p>quando chegam ao CP, já o trabalho está facilitado. (...) agora depende muito das linhas de acção que forem implementadas, depende muito do tipo de trabalho e do tipo de liderança que o CD conseguir ter. Aqui estamos a entrar num domínio que para mim é dos mais sensíveis e mais críticos da dinâmica pedagógica de uma escola que é a questão das lideranças intermédias e essa, penso, é uma aposta estratégica que as escolas têm que fazer. No nosso plano de melhoria, uma das áreas de melhoria que foi encontrada tinha a ver com a questão das lideranças intermédias (...) caminhos pode haver, no sentido de se caminhar, para um reforço das lideranças intermédias nas escolas.</p>		
<p>(...) a grande dificuldade que eu penso que se debate a organização do grande DEP é conseguir articular as diferentes expressões dentro de um trabalho. Estamos a tentar através do PE que entrou em vigor em Julho do ano passado, estamos a tentar fazer essa articulação. É muito difícil, porque muitas vezes, os grupos que integram o DEP das expressões, têm 1 ou 2 pessoas e por vezes, fica complicado fazer esta gestão. Torna-se mais fácil para a coordenadora, com os grupos da EV, da ET e muitas vezes, nesses grupos mais pequenos, não tem interlocutores que possam ajudar a fazer outro tipo de abordagem e eu penso que a principal dificuldade Depois há aqui mais uma dificuldade que não tem a ver com a questão da articulação dentro do DEP, mas tem a ver com aquilo que poderia trazer ao DEP dinâmicas; deixou de haver, por falta de candidatos o curso de artes visuais no ensino secundário e isto de certa maneira, também deixou o DEP perder alguma visibilidade que porventura tinha. O trabalho do DEP, está muito centrado na parte visual e tecnológica.</p>	Articulação dos grupos disciplinares	4
<p>(...) eu penso que a principal dificuldade, porventura reside nisso, nessa dificuldade da coordenadora em conseguir ter interlocutores que assumam, enfim, como ela assume muitas vezes a questão do sentido de pertença, do sentido do trabalho, eu penso que é por aí que tem havido mais dificuldades.</p>	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	1
	Acréscimo de reuniões	
<p>Olhar para as expressões numa perspectiva mais, como é que hei-de dizer? Hum, hum, mais unificadora, porque normalmente às expressões, estava muito associada a questão da expressão plástica, aqui nesta escola acontecia um pouco isso. Inicialmente também não havia EM, só passou a existir com o 2º ciclo. Existem alguns grupos disciplinares com uma dificuldade de interligação e de interacção com o restante DEP porque não há uma figura que consiga fazer a ponte entre o grupo e o resto do DEP.</p>	Fragmentação disciplinar	3
CD MEGA AG-E10		
Unidades de registo	Indicadores	CD MEGA AG - E10
<p>Isto é um processo e é impensável que tudo aconteça só pelo facto de um documento (Dec. Lei 75/08). Por vezes não podemos ter grande opinião, de grande criação porque as coisas são muito direccionadas.</p>	Cumprimento do enquadramento legal	2
<p>Não é fácil em termos de trabalho. No fundo, no fundo, será uma maneira ...tem aspectos que eu considero que serão positivos, também (ênfase). Pois, a junção das disciplinas. Inevitavelmente, nós fizemos um trabalho, quando a saída do 75, fizemos várias sessões de CP, fizemos o RI, analisámos a legislação e as várias hipóteses de vários agrupamentos e de ligações. É óbvio que foi o possível, foi o possível, foi o que se conseguiu.</p>	Estruturação dos grupos disciplinares	3

(...) havia DEP's que achavam que as disciplinas deveriam estar agrupadas de um determinado jeito e outros de outro, portanto houve vários pontos de vista, e de fato ficámos assim.		
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
	Transversalidade da EE	
(...) as reuniões de DEP, normalmente recaem sobre as 4 ^{as} . Não é muito tempo, mas tentamos que se trabalhe questões relacionadas com o funcionamento das disciplinas (...) (...) ter que arranjar tempos e espaços e horário e tempo coincidente	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	3
Temos reuniões, encontros que são o trabalho colaborativo que é marcado no horário. Os professores têm aquele momento que são 45'. Temos esse tempo à 3 ^{as} , nas artes visuais, no ET, na EM; a EF tem desfasado 45' porque tem o DE. Todos os colegas de todos os DEP's têm momentos de trabalho colaborativo. Não é muito tempo, mas tentamos que se trabalhe questões relacionadas com o funcionamento das disciplinas ou muitas das vezes e neste último ano tivemos muito material para ser preparado, o PE foi reestruturado, etc., e caía sobre esse horário Temos esses momentos de encontro e servem para trabalhar em conjunto.	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	4
	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos / pequenos grupos	
(...) partir das cinco (...) Existem muitos momentos, eles são os momentos dos trabalhos da avaliação, eles são os momentos do PE, há vários...estamos em várias coisas (...)	Reuniões após o horário escolar	2
	Reunião mensal	
Ao longo de cada período, faremos as que forem necessárias, mas pelo menos uma teremos que fazer.	Reunião uma vez por trimestre	1
	Reunião duas vezes por trimestre	
É assim, tem vezes que se calhar são mais formais, mas se calhar tem outros momentos que as pessoas estão mais à vontade e dizem (...) Normalmente há uma agenda e estamos sujeitos ao tempo.	Reuniões com carácter formal e informal	2
Pois, tivemos uma no dia 9 e reunimos todos.	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	1
	Tempo suficiente para reunir	
No nosso calendário anual, há sempre a marcação prévia de reuniões, como as do CP e de DEP que são flexíveis. Às vezes há alterações, estão lá marcadas, simuladas e depois podem ser alteradas.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
Já referi há bocado, que é a parte das relações (...)	Partilha de experiências	1
Portanto a possibilidade das pessoas se ligarem e haver contacto com essa especificidade. Tem coisas que me parecem vantajosas. Há uma ligação das pessoas, a nível do trabalho que desenvolvemos com os alunos, porque temos turmas em comum, a nível da EF, do EV, ou o ET, ou mesmo o EE. (...) o EE também direccionado para o trabalho que faz no terreno e é louvável (...)	Interdisciplinaridade	4
(...) o ano passado conseguimos uma proeza, eu e as coordenadoras do meu DEP que eram momentos muito saudáveis e são desejáveis, que são os momentos de encontro e de ligação. Por vezes há encontros de CD's com o Director. Há muita coisa que vai acontecendo, sem ser no CP, não é? Existem muitos momentos, eles são os momentos dos trabalhos da avaliação, eles são os momentos do PE, há vários...estamos em várias coisas e a passagem dessa informação, por vezes, não é fácil	Importância das estruturas intermédias	5

<p>(...) (...) e portanto esses encontros que este ano temos estado com maior dificuldade em fazê-los; já fizemos, mas com menos regularidade, eles de fato, e sentido também por elas, são benéficos se acontecerem. Porquê? Porque as pessoas estão muito mais ligadas, há um fio condutor nos assuntos (...) Na preparação de alguns documentos, como o RI, o PE, o estatuto do aluno, o PIT (plano individual de trabalho) e alguns mecanismos que têm sido necessários trabalhar nos últimos anos, isso tem sido feito nos vários agrupamentos do DEP. Proporcionamos em agrupamento e depois levamos a DEP.</p>		
<p>(...) considero vantajoso, à partida a aproximação, porque é um...não sei se posso utilizar a palavra..., é como um forçar, um aproximar. Estarmos a trabalhar em conjunto tem aspectos positivos (...) (...) mas que nos dão a possibilidade de confrontar, de falar, de expor, de ouvir, de se fazer ouvir, o ponto de vista deste ou do outro, o conseguir-se trabalhar em conjunto, é um aspecto que eu acho, que com certeza, se calhar a médio prazo, poderemos ter qualquer coisa de melhor, não é? Na ligação das várias disciplinas</p>	Articulação dos grupos disciplinares	3
<p>Se calhar onde as pessoas conseguem tratar de coisas mais informais, são nas outras reuniões de corporativo, nos outros encontros mais pequenos. É compreensível, porque era o que as pessoas estavam habituadas, é normal, é um processo, estamos num processo. (...)porque tudo acontece, tudo acontece, muito, muito intensamente. Por vezes o “email” que enviámos com a comunicação, não é a mesma coisa do que estarmos a falar, ou não abriu logo o email, ou não sei quê. Portanto, um dos problemas é esta a nível da organização. Exige rigorosamente uma marcação, um acontecer, isso é um factor, o outro é se calhar, alguma resistência em algumas coisas e em algumas pessoas, (...) (...) alguma resistência em algumas coisas e em algumas pessoas, porque não estamos todos no mesmo patamar, porque mudar é difícil, pronto, querem manter e depois de facto há muita coisa que estamos a caminhar e não sabemos muito bem para onde. Não é? Há muita mudança a acontecer. (...) mas o tempo é sempre um factor porque a coincidência dos tempos. Às vezes há necessidade de falarmos com e o tempo para acertarmos nem sempre é fácil. Tudo corre muito rápido, o tempo passa muito depressa. Muita coisa acontece numa semana. Por outro lado, estamos numa fase um bocadinho difícil, porque as pessoas ainda estão muito apegadas a uma maneira de estar e não é fácil mudar e portanto há alguma dificuldade no terreno, de se conseguir transpor os obstáculos. (...) às vezes em CP, quando se fala que somos muitos e que há alguma dificuldade... às vezes custa-me um bocado estar a dizer, mas de fato, quem está nas línguas e tem só dois coordenadores, com quem reunir, por exemplo, não é a mesma coisa que ter que reunir com um monte de pessoas, não é? Pronto, ficámos todos aqui e temos muitas dificuldades. A parte de electrotecnicia poderia estar noutra DEP, por exemplo, na FQ, mas está connosco. O TIC está nas ciências, não está connosco, senão eram não sei mais quantos elementos. De fato é difícil conseguir gerir, não é nada fácil. (...) tudo acontece, muito, muito intensamente. Dentro do nosso DEP, é complexo, não é? Somos muitos. Não é fácil em termos de trabalho. Mesmo assim, com tantas pessoas é muito difícil. Também não concordo que façam um DEP tão grande</p>	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	13

	Acréscimo de reuniões	
O problema é que somos muitos, cada um com uma especificidade e uma vivência anterior, mas por outro lado (...) Estarmos a trabalhar em conjunto tem aspectos positivos e aspectos negativos, mas para mim, não já, não se vêem, não conseguimos ver, porque estamos embrenhados noutros problemas (...) Pronto, ficámos todos aqui e temos muitas dificuldades. A parte de electrotecnicia poderia estar noutro DEP, por exemplo, na FQ, mas está connosco. O TIC está nas ciências, não está connosco, senão eram não sei mais quantos elementos. De fato é difícil conseguir gerir, não é nada fácil.	Fragmentação disciplinar	4
P MEGA AG- E11		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG - E11
	Cumprimento do enquadramento legal	
	Estruturação dos grupos disciplinares	
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
	Transversalidade da EE	
Não (...) Também não termos horários fixos para reunir. Muitas vezes as reuniões começam e as pessoas vão chegando, porque umas vêm do 1º ciclo, outras têm aulas, etc., e depois já a CD deu informações importantes e alguns colegas não ouvem.	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	3
Temos 45' no horário para cada agrupamento reunir.	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	1
	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos/pequenos grupos	
	Reuniões após o horário escolar	
	Reunião mensal	
(...) as reuniões fazem-se quando a CD marca.	Reunião uma vez por trimestre	1
	Reunião duas vezes por trimestre	
	Reuniões com carácter formal e informal	
Sim, reunimos todos	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	1
	Tempo suficiente para reunir	
Vem da Direcção e depois a CD segue as orientações.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
	Partilha de experiências	
	Interdisciplinaridade	
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
Não concordo com estes DEP's tão grandes. Já passei por muitas mudanças, mas esta forma é muito complicada. Somos muitas pessoas e muitas sensibilidades diferentes. Também piorou na chegada da informação. Como somos muitos as informações não chegam tão directamente, apesar de ser quase tudo enviado por email que é uma grande sobrecarga nas nossas horas fora da escola. A informação basicamente, vem pelo computador e depois é uma canseira.	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	3
A escola está muito difícil. Entramos às 8:30h e saímos muitas vezes às sete horas da noite, com tanta reunião. As pessoas estão um bocado cansadas.	Acréscimo de reuniões	1
Os de EF deviam estar sozinhos, os de Música também e deois os das artes. Seremos muitos e termos maneiras de trabalhar diferentes. É evidente que se discutem ideias, mas acho que essas ideias depois na prática, não são 100%, porque acho que os DEP's são tão específicos, com trabalhos tão específicos, por vezes é difícil fazer a adaptação de Música, percebe o que quero dizer. Olhe a EF, é muito específica.	Fragmentação disciplinar	3
P MEGA AG-E12		

Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG - E12
Penso que cada vez se dá menos valor às expressões, principalmente às plásticas.	Cumprimento do enquadramento legal	1
	Estruturação dos grupos disciplinares	
	Abertura a outras realidades (outros AG's)	
	Transversalidade da EE	
Não.	Inexistência de mancha horária (para o DEP reunir)	1
Existe uma hora por semana.	Existência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	1
	Inexistência de mancha horária para subdepartamentos /pequenos grupos	
	Reuniões após o horário escolar	
	Reunião mensal	
	Reunião uma vez por trimestre	
	Reunião duas vezes por trimestre	
São mais informais, se bem, que seguimos sempre uma linha de orientação. Há uma ordem de trabalhos. São abordados os assuntos e depois falamos.	Reuniões com carácter formal e informal	2
Sim.	Reuniões com todos os grupos disciplinares do DEP	
	Tempo suficiente para reunir	
Penso que é o conselho executivo.	Responsabilidade na marcação das reuniões	1
	Partilha de experiências	
	Interdisciplinaridade	
	Importância das estruturas intermédias	
	Articulação dos grupos disciplinares	
Os grupos são muito grandes, têm muita gente. É difícil coordenar as informações de toda a gente, é difícil fazer uma tarefa específica porque é muita gente.	Dificuldades de adaptação ao novo modelo	2
	Acréscimo de reuniões	
Incluem-se outras expressões, não é, como a música? O teatro também é muito importante, não temos dúvidas, mas em termos de aulas, estamos cada vez estamos a dar menos EV e penso que isso é triste.	Fragmentação disciplinar	2

AC referente ao TEMA 4 (Processos de trabalho do DCEXP) dos 12 entrevistados

D AG HE- E1		
Unidades de registo	Indicadores	D AG HE - E1
Vem do CP, vem da Direcção (...)	Solicitados por outros órgãos	1
(...) e das próprias vivências dos colegas no dia -a dia.	Sugeridos pelos professores	1
	Introduzidos pelo coordenador	
	De natureza administrativa	
Essencialmente, penso que são mais questões pedagógicas.	De natureza pedagógica	1
	Por votação	
Quando sai desse âmbito eu prefiro o consenso e gosto de ouvir a opinião das pessoas que estão lá. Não me recordo, de dizer o caminho é este e é por aqui que quero que vão.	Por consenso	2
	Partilha de materiais pedagógicos	
(...) para além de planificação de actividades.	Planificação conjunta	1
Essencialmente estas reuniões têm mais uma função de partilha de experiências e de encontrar soluções para o dia-a-dia (...)	Partilha de assuntos sobre alunos	1
Neste momento é uma prática assumida e todos fazem um relatório trimestral do que fazem.	Reflexão sobre a avaliação alunos	1
	Envolvimento nas actividades do PAA	
	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	

Institui uma regra interna onde peço a todos os professores do EE e dos apoios que periodicamente me façam uma pequena reflexão sobre o trabalho deles. Isto acabou por entrar na rotina de cada um. Nós sabemos que eles estão na sala a apoiar o aluno e o professor, mas para além da planificação, faltava a reflexão, a parte crítica.	Reflexão / partilha	3
Um professor do EE quando chega ao nosso AG, de novo,..há mil e uma práticas, mas esta, é a nossa prática que é praticamente uma cultura de escola e todos os professores, digamos, têm de se incluir nela. Tenho agradáveis surpresas de colegas que me têm dito..."eh pá, eu nunca tinha pensado no que estava a fazer...". Esta prática tem-me dado uma mais-valia. Parece-nos que é uma boa prática e no nosso caso já foi validado pela inspecção. (...) esse trabalho de análise, de supervisão, de planificação que esse trabalho é feito.	Incentivo a práticas inovadoras	3
No início com muitas reticências, posso dizer, até com muitas dificuldades para muitas pessoas, porque não aceitavam questionar o que elas próprias faziam. Foi difícil mudar práticas, especialmente quem vinha de novo. Não somos nenhuns iluminados.	Atitudes de resistência à mudança	2
Existem e essas práticas, essa supervisão é feita nas reuniões. Nós aqui somos um AG HE e temos 5 escolas, algumas com poucos professores, outras com muitos e pensando numa lógica de AG com práticas comuns, não faria sentido e nós pusemos isso no RI, que uma escola A fizesse um conselho de docentes, que a escola B fizesse outro conselho de docentes, a escola C, outro e a escola D, outro. Dir-me-ão, é no conselho de docentes que se faz a articulação e a supervisão, muito bem, então nós, como boa prática, achámos que esse tipo de trabalho devia ser feito em reuniões de professores titulares de ano de escolaridade e para além do conselho formal de docentes, que enfim, reunimos uma vez por trimestre, ou quando há necessidade de transmitir informações de carácter geral que esse trabalho de análise, de supervisão, de planificação que esse trabalho é feito.	Em reuniões	3
	Entre pares pedagógicos	
	Por falta de motivação dos professores	
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	
CD AG HE- E2		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG HE - E2
(...) situações que são importantes transmitir e que vêm do pedagógico e informações que também vão ao pedagógico para serem aprovados (...).	Solicitados por outros órgãos	1
É partilhado por todos. Às vezes os colegas trazem problemas e nós debatemos e fica registado em acta.	Sugeridos pelos professores	1
	Introduzidos pelo coordenador	
	De natureza administrativa	
Sim...mesmo às vezes situações novas, estratégias novas são partilhadas nesse momento	De natureza pedagógica	1
(...) se houver necessidade é por voto que é a forma mais democrática.	Por votação	1
Não tem havido necessidade (...)	Por consenso	1
Sim. Sim.	Partilha de materiais pedagógicos	1
Sim. Os CEI's dos meninos que são as nossas planificações anuais, sim são discutidos em grupo aqui a nível das unidades. Passamos muitas vezes CEI's uns dos outros, partilhamos essa informação. Os técnicos participam na elaboração dessas planificações; colegas novos que não conheciam os meninos, também colaboram nessa planificação.	Planificação conjunta	2
O que é que eles pretendem, o que é mais importante que os seus filhos aprendam? Não é o ler e escrever para eles e muitas	Partilha de assuntos sobre alunos	1

vezes são colocados esses objectivos no CEI e são articulados com os pais em casa e com a escola.		
<p>Todos os finais de cada período há um momento de reflexão, às vezes entre salas(...)</p> <p>(...) neste caso, portanto, as técnicas, as terapeutas da fala, as terapeutas ocupacionais, os próprios professores da sala também são chamados a partilhar e a contribuir de certa forma para a elaboração dessa avaliação que depois é transmitida aos pais que participam na elaboração do CEI.</p>	Reflexão sobre a avaliação alunos	2
Os meninos participam e nós articulamos com os professores, a nível das visitas, nós participamos.	Envolvimento nas actividades do PAA	1
	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	
<p>Quando as evoluções acontecem é partilhado por todos e com alguma euforia...as coisas boas e as menos boas, mas principalmente as boas, é raro acontecer e quando acontecem é muito bom.</p> <p>Sim, sim.</p> <p>Agora se um colega mais velho se apercebe que um colega mais novo está a ter dificuldades, damos alguma ajuda e temos partilhado.</p>	Reflexão / partilha	3
	Incentivo a práticas inovadoras	
	Atitudes de resistência à mudança	
	Em reuniões	
	Entre pares pedagógicos	
(...) mas nós aqui não.	Por falta de motivação dos professores	1
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	
P AG HE – E3		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E3
	Solicitados por outros órgãos	
(...) somos nós que também propomos.	Sugeridos pelos professores	1
	Introduzidos pelo coordenador	
	De natureza administrativa	
Mais pedagógicos. (...)muito ao nível pedagógico.	De natureza pedagógica	2
	Por votação	
Entre nós, por todas, damos opiniões e resolvemos a questão.	Por consenso	1
Principalmente quando são meninos com um currículo específico individualizado, aí adequamos materiais, tudo, tudo.	Partilha de materiais pedagógicos	1
	Planificação conjunta	
Como lhe estava a dizer se temos dúvidas sobre algum aluno, na elaboração dos PEI's, se os meninos quando são referenciados, se fazemos a análise do caso, se temos dúvidas a avaliar (...)	Partilha de assuntos sobre alunos	1
Este executivo, pede-nos uma reflexão, a nós e aos professores do apoio educativo, individual e por período (...) Nessa reflexão é que eu falo sobre esses casos específicos, no grupo só falamos do geral.	Reflexão sobre a avaliação alunos	2
	Envolvimento nas actividades do PAA	
	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	
	Reflexão / partilha	
	Incentivo a práticas inovadoras	
Seria positivo se fosse para trabalhar em parcerias, em projectos multidisciplinares, isso seria muito interessante, coisa que não é. Eu acho que a partilha é positivo, mas eu acho que nós ainda não estamos numa cultura de partilha.	Atitudes de resistência à mudança	2
	Em reuniões	
	Entre pares pedagógicos	
(...) mas nós aqui não. Primeiro não sei se as pessoas estão muito abertas a esta questão	Por falta de motivação dos professores	1
	Por falta de solicitação dos órgãos	

	centrais	
P AG HE-E4		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E4
	Solicitados por outros órgãos	
	Sugeridos pelos professores	
É a CD.	Introduzidos pelo coordenador	1
É tudo um pouco, geralmente situações de alunos, pontuais, que existam, informações do CP.	De natureza administrativa	1
É tudo um pouco, geralmente situações de alunos, pontuais, que existam, informações do CP.	De natureza pedagógica	1
	Por votação	
(...) geralmente junta-se todo o grupo chegamos sempre a um consenso, há sempre opiniões que prevalecem.	Por consenso	1
(...) há trabalhos que são conjuntos (...).	Partilha de materiais pedagógicos	1
Mais em termos de sala e com a equipa multidisciplinar.	Planificação conjunta	1
	Partilha de assuntos sobre alunos	
Sim, geralmente temos os relatórios de avaliação (...).	Reflexão sobre a avaliação alunos	1
	Envolvimento nas actividades do PAA	
	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	
(...) quando alguém tem uma dúvida, pode meter à consideração das pessoas e nós damos opinião, isso acontece bastante. Eu por acaso até costumo dar sempre opinião porque eu gosto muito de falar, de dar a minha opinião e também sou interessada pelo que os outros dizem. Há sempre essa abertura, mas também vai do feitio de cada um.	Reflexão / partilha	2
(...) porque eu senti que tinha mais conhecimento do que as pessoas que cá estavam, porque esta unidade é nova, tem um ano e donde eu vim, a unidade tinha 4/5 anos e as pessoas já lá estavam há algum tempo e ensinaram-me outras coisas que aqui ainda não podiam. Pronto, senti um bocado de falta de apoio porque eu perguntava e ninguém me sabia responder, não porque as pessoas não quisessem e não se mostrassem disponíveis, mas pelo próprio desconhecimento de cada um. (...)	Incentivo a práticas inovadoras	2
(...) há pessoas que se fecham e não partilham, mas aqui há muita abertura para isso, as pessoas só não falam se não quiserem.	Atitudes de resistência à mudança	1
	Em reuniões	
	Entre pares pedagógicos	
	Por falta de motivação dos professores	
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	
D AG VE. - E5		
Unidades de registo	Indicadores	D AG VE. - E5
É assim, há uma parte das informações que tem de vir obrigatoriamente do CP. Eles fazem uma primeira parte das reuniões com estas informações.	Solicitados por outros órgãos	2
Eles sabem as coisas que têm que fazer e definem e organizam-se e aí fazem as reuniões que sejam precisas fazer.	Sugeridos pelos professores	1
Os assuntos que eles querem tratar é o CD que os define com o grupo, como querem fazer	Introduzidos pelo coordenador	1
	De natureza administrativa	
Eu acho que é mais pedagógico A parte pedagógica é que são eles que vão discutindo. Na parte administrativa eles chegam e apresentam uma lista de material e depois eu vejo com o conselho administrativo se é possível ou não. Eles não se preocupam muito com isso, nem o DE.	De natureza pedagógica	3
	Por votação	

Que me pareça não existem situações complicadas. Que haja conflitos entre eles, eh pá, tem que haver discussões. Mal seria se fosse tudo certinho e direitinho, não tinha graça nenhuma, mas isso consegue-se ultrapassar e resolver os problemas com situações pontuais e nada de grave. Consulto os meus colegas da direcção e não tomo uma decisão que depois me venha a arrepender dela (...) Pondero sobre as decisões, o que é que se deve fazer ou não (...)	Por consenso	4
	Partilha de materiais pedagógicos	
	Planificação conjunta	
	Partilha de assuntos sobre alunos	
Nós temos uma estatística que sai do programa de alunos com gráficos e com percentagens de valores de níveis de cada aluno a todas as disciplinas. Isso depois é analisado e conversado no CP e depois aquela pasta é emprestada aos DEP's, quando eles fazem a reunião para eles poderem analisar a sua disciplina. Sempre, sempre, há anos que a gente tem esse hábito de fazer isso.	Reflexão sobre a avaliação alunos	3
É evidente que eles têm lá o seu PAA e têm o completo do AG e sabem exactamente...eu depois faço um resumo, para que não seja aquilo tudo. Eles sabem as coisas que têm que fazer e definem e organizam-se	Envolvimento nas actividades do PAA	2
Pronto, mas é assim...isso aí existe. No PCT, eles reúnem, preparam e fazem essas coisas. Isso aí funciona em pleno e está bem organizada.	Articulação interdisciplinar	1
	Coordenação das actividades do PAA	
	Reflexão / partilha	
	Incentivo a práticas inovadoras	
	Atitudes de resistência à mudança	
(...) o CD só vai porque é obrigado a ir assistir às aulas. Pronto.	Em reuniões	
	Entre pares pedagógicos	1
É assim, não sei se há, muito honestamente, não há. (..) mas prática, prática, não, não há.	Por falta de motivação dos professores	
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	2
CD AG VE – E6		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG VE - E6
	Solicitados por outros órgãos	
	Sugeridos pelos professores	
	Introduzidos pelo coordenador	
	De natureza administrativa	
	De natureza pedagógica	
(...) mas se não houver consenso, se tivermos necessidade de votar (..)sei que as pessoas que não ganharam a votação, não ficaram absolutamente nada aborrecidas, era o que mais faltava!	Por votação	1
Se for uma coisa mais polémica, se for um assunto, como lhe digo, que possa haver grande divergência de opiniões..., não me lembro se alguma vez tivemos que votar (...).	Por consenso	1
Lá está, por exemplo, se eu precisar de um adereço qualquer que seja da parte de EV e eles estão sempre disponíveis e fazem. A mesma coisa que música, por exemplo. Normalmente, nós precisamos todos do grupo de EVT, porque são as pessoas que fazem os adereços e a parte logística, digamos assim.	Partilha de materiais pedagógicos	2
	Planificação conjunta	
	Partilha de assuntos sobre alunos	
Sim, lá está mais um bocadinho nos sub DEP's, mas isso procuramos rectificar algumas coisas que..."eh pá, fizemos isto este ano, provavelmente vamos ter que alterar, de maneira, eh pá, a ver se temos outro tipo de resultados". Quando as coisas não correm bem, estamos cá para mudar.	Reflexão sobre a avaliação alunos	2
Sim normalmente, até porque lá está o PAA foi o resultado que já	Envolvimento nas actividades do PAA	2

<p>veio de base, já veio das primeiras discussões entre professores, depois aos sub DEP's e depois ao DEP. Quando chega ao DEP, nunca houve ninguém que estivesse contra.</p>		
<p>Nós, agora tivemos uma situação em que foi pedido um plano curricular, propriamente dito do DEP. Que mais não é que o somatório dos planos curriculares de todos os sub DEP's. De qualquer maneira isso foi debatido e chegámos todos à conclusão...lá está, isso foi um tema que nos foi proposto e chegámos todos à conclusão com uma análise mais cuidada e mais demorada sobre a necessidade e bem e bem...a necessidade que temos em termos curriculares de termos alguma ligação, digamos assim que se não fosse posto, lá está, cada um tem o seu plano curricular, desenvolve de uma maneira, desenvolve de outra. Sim, sim muito fomentadas. É uma coisa muito engraçada que nos últimos 4 ou 5 CP's, é uma das coisas que a Directora insiste muito e eu acho que não é por acaso. As pessoas dizem que a Directora fala muitas vezes disso. Mas é necessário, porque quanto mais..., lá está não é preciso dizer para as pessoas se andarem a motivar.</p>	<p>Articulação interdisciplinar</p>	<p>4</p>
<p>Sim, portanto o PAA é feito por cada sub departamento e depois de todos os PAA fazemos um do DEP, digamos assim que mais não é que a auscultação que foi feita em todos os sub departamentos e todos os professores. Digamos que nada é feito que seja contra a vontade deles. (...) houve até sugestões e muito bem também, variadíssimas vezes, para que, até nas visitas de estudo que se façam, haver intercâmbio, digamos assim, procurar que quando se faça a visita, não seja de A ou B, mas do DEP ou até de um conjunto de DEP's. É muito interessante e é uma visão que ainda não tínhamos tido, lá está, provavelmente pode-se fazer com uma só acção variadíssimas coisas que teríamos que ir lá várias vezes para as fazer.</p>	<p>Coordenação das actividades do PAA</p>	<p>3</p>
<p>Nada é imposto, nada. É feito tudo muito democraticamente, nesse aspecto. E nesse aspecto, se calhar é o sub DEP que mais se interliga com toda a escola, porque são pessoas que trabalham com toda a gente. Em termos profissionais, temos de estar sempre motivados. Se houver sempre aquela coisa a lembrar e tal, se em vez de estar aqui a fazer sózinho, porque é que não havemos de fazer em conjunto. Porque é que não há-de ser uma realidade só para 2, mas para mais pessoas e várias vivências. Até pode haver uma maneira diferente de ver a questão, o que é bom. (..) mas vai-se mudando e o que me apraz registar é a abertura das pessoas, sempre...e não aquela coisa: "nem pensar, agora, era o que mais faltava...". Eu nunca ouvi, pelo menos. Agora, evidentemente há defesas naturais no início, mas depois a coisa vai. Eu acho que nós há vezes fazemos isso, porque precisamente ainda não vimos o contraditório. Se houver uma opinião e se na realidade eu ainda não tiver o contraditório eu provavelmente, tenho sempre essa opinião. Nós já temos um ritmo diferente deles no trabalho, porque já andamos aqui há muitos anos. Às vezes é saudável, vir esta juventude, porque há coisas novas que já nos ultrapassou e gostamos de colaborar nessas coisas novas que eles nos trazem. Como nós também damos coisas que já sabemos há muitos anos e eles às vezes nem pensavam que isso poderia ser. E nisso, os professores têm sempre essa capacidade, se não for hoje é amanhã.</p>	<p>Reflexão / partilha</p>	<p>8</p>
<p>(...) isto dá para ver que o DEP trabalha em conjunto. Eu estou a fazer o tal torneio de futsal, onde tenho uma equipa do 4º ano</p>	<p>Incentivo a práticas inovadoras</p>	<p>5</p>

<p>para eles se comecem a integrar. Coitadinhos, claro que eles perdem mais que os outros, mas integram-se e começam a perceber o que é estar aqui no 2º ciclo, jogam com equipas do 5º ano, não vão jogar com os grandes.</p> <p>O objectivo é fazer a integração de maneira que a escola toda, seja um todo e não seja um compartimento estanque.</p> <p>Tem-se dado passos de diversas maneiras e nesse sentido é bom. Lá está, nós temos sempre a ideia que também é tudo é mau.</p> <p>(...) novas realidades, exactamente, que nós não estávamos sensibilizados."Eh pá, nem nunca tinha pensado nisto". Está bem, mas é preciso pensar, portanto, alguém pensou e nós temos que ouvir primeiro e ver se na realidade resulta, ou não resulta.</p>		
<p>(...) a interdisciplinaridade que é uma coisa muito antiga que as pessoas dizem:"está bem, já ouço falar disso". Está bem, mas é preciso pô-la em prática".</p> <p>Sabe que a mudança de hábitos que estão instituídos, às vezes, demora algum tempo. Nuns sítios demora mais, noutros demora menos (...).</p>	Atitudes de resistência à mudança	2
	Em reuniões	
<p>(...) as pessoas que estão mais à vontade nisso que já trabalham em pares que são os professores de EVT.</p> <p>Nós, de EF dividimos o pavilhão ao meio, muitas vezes partilhamos. Então se tivermos a mesma modalidade, muitas vezes fazemos isso. Pomos 2 turmas a trabalhar ao mesmo tempo, já não é a primeira vez que isso acontece e procuramos fazer isso.</p> <p>Eu acho que isso é uma prática de EF de há muitos anos, porque nós encaramos a EF, como um todo e não como, eu tenho aqui o meu cantinho, eu faço as minhas coisas.</p>	Entre pares pedagógicos	3
	Por falta de motivação dos professores	
Que eu tenha conhecimento, nesse aspecto ainda...ainda.	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	1
P AG VE – E7		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE - E 7
Por norma, cada delegado de grupo (...)	Solicitados por outros órgãos	1
	Sugeridos pelos professores	
	Introduzidos pelo coordenador	
Há as duas vertentes, está a ver. (...) administrativos.	De natureza administrativa	1
Há as duas vertentes, está a ver. Pedagógicos (...).	De natureza pedagógica	1
	Por votação	
Normalmente é por unanimidade, damo-nos todos bem, não queremos conflitos. É um grupo bom.	Por consenso	1
	Partilha de materiais pedagógicos	
(...) mais em grupo, porque nós acabamos as reuniões de DEP e por norma, depois ficamos mais uma hora ou uma hora e meia, para discutir os problemas do grupo (...).	Planificação conjunta	1
	Partilha de assuntos sobre alunos	
É normal depois das reuniões de avaliação, é falado em pedagógico.	Reflexão sobre a avaliação alunos	3
É normal o CD transcrever o que se falou no pedagógico, em relação à avaliação.		
Mas depois dentro dos sub grupos falamos sobre a nossa avaliação.		
Colaboramos com todos, dentro do DEP, mas nem só dentro do DEP, mas também fora e dentro dos outros DEP's.	Envolvimento nas actividades do PAA	4
Nós quando é preciso colaborar, colaboramos. É uma escola, por acaso nisso, nós não temos...e já sabe, numa escola os professores de EVT, por norma, são os mais solicitados. Não sei porquê, tudo nos cai em cima.		
É preciso fazer isto, vai uma mãozinha do professor de EVT. Tudo nos cai em cima. Pronto, vamos deixando andar e vamos fazendo.		
	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	

	Reflexão / partilha	
	Incentivo a práticas inovadoras	
	Atitudes de resistência à mudança	
	Em reuniões	
	Entre pares pedagógicos	
	Por falta de motivação dos professores	
Não, não, não, não temos esse hábito de ver as aulas. Eu já não sou avaliado (...). Já não me preocupo com isso, porque estou para ir para a reforma.	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	2
P AG VE – E8		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE - E8
	Solicitados por outros órgãos	
Não deu para perceber muito bem. Por aquilo que eu já vi, normalmente são os professores que sugerem uma actividade e depois a partir daí vai subindo (...)	Sugeridos pelos professores	1
De uma actividade vai para o subcoordenador, depois para o Coordenador e depois para o CE.	Introduzidos pelo coordenador	1
	De natureza administrativa	1
É sempre o Pedagógico (...) normalmente é o CD que nos diz em grande reunião (...).	De natureza pedagógica	
	Por votação	
Normalmente é por unanimidade. Pode ser por voto, num caso extremo, nunca presenciei	Por consenso	1
	Partilha de materiais pedagógicos	
	Planificação conjunta	
	Partilha de assuntos sobre alunos	
	Reflexão sobre a avaliação alunos	
Nós somos basicamente a ponte para todos (...). Existe mais entre os professores do nosso DEP entre os professores de EF e Música, normalmente por causa das festas, por causa daquilo que nos é solicitado todos os anos para fazermos. Decorações (...).	Envolvimento nas actividades do PAA	2
	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	
(...) é mais dentro do grande departamento que trabalhamos. Acaba sempre por sobrar para nós. Festas, decorações! O professor Vítor é o carpinteiro daqui da escola. Nós não temos ninguém para nos arranjar as coisas, é ele que vai arranjar. Faz com muito gosto. Para montar esta escola ele fez basicamente tudo e houve sempre uma grande ajuda entre nós, há mais entre nós, pelo menos dentro desta escola, não tenho. (...) dentro do 2º e do 3º ciclo(...).Os professores trabalham em conjunto, não têm grandes problemas, são organizações muito diferentes e pessoas muito diferentes.	Reflexão / partilha	4
	Incentivo a práticas inovadoras	
Este ano as pessoas mostraram-se um bocadinho relutantes a fazer as coisas porque pedem-nos sempre a nós para fazer tudo e então nós achamos isso um bocado injusto, porque não há essa interdisciplinaridade.	Atitudes de resistência à mudança	1
	Em reuniões	
	Entre pares pedagógicos	
	Por falta de motivação dos professores	
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	
D MEGA AG – E9		
Unidades de registo	Indicadores	D MEGA AG - E9
	Solicitados por outros órgãos	
	Sugeridos pelos professores	
	Introduzidos pelo coordenador	
Eu acho que já foram mais administrativos do que são	De natureza administrativa	1
Acho que isso, também tem um pouco a ver com essa questão do trabalho colaborativo e dessas horas que foram implementadas.	De natureza pedagógica	1
	Por votação	

Normalmente quando há alguma dificuldade, alguma situação mais crítica, em termos organizativos são as que chegam primeiro. Não interfiro, deixo ao critério da coordenadora e deixo que se crie algum espaço e alguns consensos.	Por consenso	2
	Partilha de materiais pedagógicos	
	Planificação conjunta	
	Partilha de assuntos sobre alunos	
Sim. Nós fazemos. Há um conjunto de indicadores cujo levantamento é feito no final de cada período lectivo e no final do ano lectivo e esses resultados são dados aos DEP's curriculares e depois é feita essa abordagem dentro de cada DEP. Desse ponto de vista é um trabalho que está mais ou menos implementado. Nós sabemos que teoricamente é muito bonito, mas não é fácil implementar isso, quer dizer, as condições de trabalho de cada pessoa não facilitam muito isso. Tem-se vontade de avançar com isso.	Reflexão sobre a avaliação alunos	4
	Envolvimento nas actividades do PAA	
O que acabou por acontecer e isto é outro desafio que as escolas têm realmente...aquilo que havia antigamente que era uma grande cultura muito enraizada de cada grupo disciplinar. O grupo a, o grupo b e o c, tinham culturas muito próprias e muito fortes de interligação entre as pessoas e isso quebrou-se um bocadinho e não se conseguiu a outra articulação, a outra visão mais global, mais interligada, isto é, continua a haver muito ainda os..., eu não vou chamar-lhe os grupos corporativos, mas o espírito é esse, continuam dentro dos DEP's a vangar mais as culturas de grupo do que as culturas de interacção entre as pessoas.	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	
O objectivo é fazermos uma reflexão em conjunto sobre o tipo de práticas, o que é que estamos a fazer, que lógicas de acção, que temos implementado (...)	Reflexão / partilha	1
A ideia neste momento é começar a desenvolver um trabalho de formação, porque as coisas não nascem de geração espontânea, não é? Eventualmente, pensarmos em conjunto numa outra actividade, essa já depois dirigida aos coordenadores que nós chamamos aqui, dos agrupamentos ou dos grupos disciplinares. Nós temos necessariamente reforçar quem está nos patamares intermédios da gestão curricular, porque é a única maneira, penso eu de se conseguir avançar para um trabalho articulado entre as pessoas (...). Portanto isto é um processo que requer alguma visão, requer alguma ideia por onde se quer caminhar, requer alguma perseverança, mas acho que isso não nos falta e em conjunto com estes colegas estamos a trabalhar esta estratégia em que não sendo um trabalho centrado só na escola (...). (..) o que instituímos foi um espaço semanal que nós chamámos de espaço de trabalho colaborativo, em que os professores de uma mesma disciplina, nós no horário determinámos e atribuímos a todos uma hora no horário, da componente não lectiva, para poderem reunir e trabalhar nessa hora. Já se consegue ver mais um trabalho entre os professores virado para as práticas. Pelo facto de ter feito um curso há 20 ou 30 anos, tenho que ter a noção que os alunos são outros, a realidade da escola é outra, a sociedade é totalmente diferente, portanto também vou ter que repensar o trabalho que faço, a maneira como abordo os alunos, as metodologias que utilizo e etc. Portanto é esta reflexão que acho que temos que tentar conquistar dentro de cada DEP curricular e é mais fácil do meu ponto de vista se for articulado com diferentes áreas disciplinares, porque podemos tirar práticas dos outros porque se discutir só com os colegas do meu grupo disciplinar,	Incentivo a práticas inovadoras	10

<p>porventura não iria resultar (...).</p> <p>Os AG's tem que assumir que os resultados no 1º ano de escolaridade dizem respeito a toda a gente e que os resultados no 12º ano dizem respeito a toda a gente e quando não há um bom resultado no 12º ano, isso também é responsabilidade do professor do 1º ciclo e o inverso também tem que funcionar. Temos que criar formas para as pessoas assumirem isto e vistam essa camisola. É um trabalho que não é fácil de fazer, é um trabalho que não é óbvio, mas que no DEP das expressões tem sido tentado e tem sido uma boa prática.</p> <p>É um desafio que estes CD's têm pela frente, juntamente com os seus coordenadores de agrupamento. Em direcção à direcção da escola a mesma coisa, temos que conseguir conquistar isso, sendo que, porventura, neste momento, talvez seja crítico ter-se perdido a outra cultura que existia e a outra não se ter conseguido, enfim, enraizar. Criou-se aqui um certo vazio, digamos assim, que nós tentámos compensá-lo com esta estrutura do trabalho semanal colaborativo</p>		
<p>Tem sido ainda muito um trabalho centrado na disciplina, na disciplina. Eu acho que o salto que precisamos de dar é precisamente conseguir que em cada DEP curricular e no caso das expressões, não foge à regra, de se olhar para o currículo de outra maneira, não é?</p> <p>De uma forma mais interligada, de uma forma mais articulada e esse é ainda o caminho que precisamos de percorrer.</p> <p>Acho que continua a haver aqui uma dificuldade muito grande que é implicar mais as práticas das pessoas, depois de se fazer a reflexão desses resultados.</p> <p>Têm de se pensar novas estratégias para o trabalho com os alunos e acho que é essa a dificuldade das pessoas de serem críticas e autocríticas em relação ao trabalho que estão a fazer e ter essa capacidade de haver mais reformulação de estratégias, mais diversificação do trabalho que se está a fazer.</p> <p>É o caminho que temos de fazer ainda.</p> <p>É um desafio que estes CD's têm pela frente, juntamente com os seus coordenadores de agrupamento.</p>	Atitudes de resistência à mudança	5
	Em reuniões	
<p>Tem havido muito pontualmente, muito pontualmente.</p> <p>Aqui nós temos falado..., um colega meu, vir assistir à minha aula e dizer o que é que está a correr bem e o que não está, mas há aqui várias dificuldades.</p>	Entre pares pedagógicos	1
	Por falta de motivação dos professores	
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	
CD MEGA AG – E 10		
Unidades de registo	Indicadores	CD MEGA AG -E 10
Agora quando são apresentadas as propostas para o plano de actividades, são feitas a partir das sugestões dos agrupamentos do DEP.	Solicitados por outros órgãos	1
No início do ano, faz parte do trabalho do DEP, a preparação do novo ano.	Sugeridos pelos professores	2
Normalmente são várias sessões que antecedem o início do ano e que são de acordo com aquilo que definimos para cada ano e para cada disciplina, os temas são por aproximação.	Introduzidos pelo coordenador	
São variados, sei lá.	De natureza administrativa	1
Há bocadinho, estava a referir à Ana, na última reunião...por vezes, são reflexões também.	De natureza pedagógica	1
	Por votação	
Não se têm colocado muito essas questões.	Por consenso	1
	Partilha de materiais pedagógicos	
Nós acabamos por fazer parcelarmente noutros momentos	Planificação conjunta	1
	Partilha de assuntos sobre alunos	
Sim, sim, porque esse trabalho é um dos procedimentos que se	Reflexão sobre a avaliação alunos	2

faz todos os anos. Essas questões são trabalhadas nos agrupamentos, em núcleo de disciplina e depois no DEP.		
Por exemplo quando fazemos a semana cultural, as disciplinas interligam-se, mas já fazíamos isso antes. Sim de uma forma geral, grandemente EF, nós EV, EVT também, o EE também direccionado para o trabalho que faz no terreno e é louvável (...).	Envolvimento nas actividades do PAA	2
Às vezes acontecem coisas/temas que vão sendo integrados ao longo do ano. Normalmente temos temas abrangentes que cabem outras coisas, na nossa área isso não é difícil. Trabalhos que vão surgindo nos conselhos de turma, provenientes do projecto da turma, vamos integrando. Agora quando são apresentadas as propostas para o plano de actividades, são feitas a partir das sugestões dos agrupamentos do DEP. Sim, sim.	Articulação interdisciplinar	4
	Coordenação das actividades do PAA	
	Reflexão / partilha	
A minha perspectiva é que as pessoas têm que ter um tempo e acho que a nível da escola há um esforço muito grande e tentar corresponder, em tentar trabalhar, no mecanismo que disse há pouco, do Director com os CD's, num trabalho de partilha grande da sua parte, cria equipa, o diálogo acontece. Há um espaço muito grande de diálogo e vontade de ir buscar ao DEP coisas. O que me está a dizer é uma coisa mais formal ...(risos) uma prática, estamos a começar...vamos conseguir melhorar, esse é um aspecto a melhorar.	Incentivo a práticas inovadoras	3
	Atitudes de resistência à mudança	
Tentamos no colaborativo, mas não muito intensamente. Se não fossem tantas as questões que recaem sobre nós, se calhar, o momento do colaborativo mais propício e desejável que fosse a esse nível. Desse trabalho, de interesse e trabalhar em conjunto em vários grupos; isso é o desejável.	Em reuniões	2
	Entre pares pedagógicos	
	Por falta de motivação dos professores	
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	
P MEGA AG – E11		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG -E11
	Solicitados por outros órgãos	
	Sugeridos pelos professores	
	Introduzidos pelo coordenador	
	De natureza administrativa	
São mais pedagógicos.	De natureza pedagógica	1
	Por votação	
Normalmente há diálogo, há consenso. Não vivemos numa sociedade onde toda a gente tem de abanar a cabeça a dizer que sim. Eu entendo que é com o confronto de ideias que se chega a algum lado. Sempre por consenso.	Por consenso	3
Também temos essa prática.	Partilha de materiais pedagógicos	1
Sim no agrupamento e depois no grande grupo.	Planificação conjunta	1
Sim, sim. Reflectimos sobre isso. A propósito de turmas com meninos mais irreverente, debatemos como levar as crianças a estar na sala de aula, senão passam a vida no Gabinete de Acompanhamento Disciplinar (GAD) (...). (...) e eu com tenho muitas horas no GAD, sei de que meninos é que se fala, eu não tenho essa turmas, mas isso fala-se muito, portanto de estratégias para melhorar.	Partilha de assuntos sobre alunos	3
Sempre. Fazemos essa análise no agrupamento e depois falamos no grande DEP dos casos mais importantes.	Reflexão sobre a avaliação alunos	1

	Envolvimento nas actividades do PAA	
	Articulação interdisciplinar	
	Coordenação das actividades do PAA	
	Reflexão / partilha	
	Incentivo a práticas inovadoras	
Não é muito fácil. Nós em EF se vamos fazer um torneio e depois precisamos de um cartaz, pedimos ao colega de EV e o cartaz é feito, mas cada grupo faz as suas actividades.	Atitudes de resistência à mudança	1
	Em reuniões	
Em EF estamos sempre a ver as aulas uns dos outros e falamos sobre isso. Os de EVT, também, porque trabalham aos pares (...).	Entre pares pedagógicos	2
	Por falta de motivação dos professores	
(...) agora nos outros colegas penso que não.	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	1
P MEGA AG – E 12		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG -E12
	Solicitados por outros órgãos	
Somos nós em conjunto.	Sugeridos pelos professores	1
	Introduzidos pelo coordenador	
	De natureza administrativa	
Mais pedagógicos.	De natureza pedagógica	
Por votação. Tem havido algumas situações mais complicadas. Nada de grave, mas quando são abordadas, pergunta-se:” quem é que acha que deva ser assim?”	Por votação	2
	Por consenso	
Sempre, qualquer material que surja é analisado no agrupamento e no grande grupo.	Partilha de materiais pedagógicos	1
Planificamos. Muitas vezes reunimos por anos, juntam-se grupos por nível de ensino. Junta-se mais aquele grupinho e depois apresentam-se as propostas em conjunto.	Planificação conjunta	2
	Partilha de assuntos sobre alunos	
	Reflexão sobre a avaliação alunos	
	Envolvimento nas actividades do PAA	
Temos, não é tanto como seria suposto, mas temos.	Articulação interdisciplinar	1
	Coordenação das actividades do PAA	
Acontece, partilharmos trabalhos, mostrarmos o que estamos a fazer, trocarmos ideias. Podia ser uma partilha maior (...).	Reflexão / partilha	2
	Incentivo a práticas inovadoras	
	Atitudes de resistência à mudança	
	Em reuniões	
	Entre pares pedagógicos	
	Por falta de motivação dos professores	
	Por falta de solicitação dos órgãos centrais	

AC referente ao TEMA 5 (. Cultura organizacional do DCEXP) dos 12 entrevistados

D AG HE - E1		
Unidades de registo	Indicadores	D AG HE - E1
Tenho sou daqueles que gosto..., quase todas as semanas ou uma vez de 15 em 15 dias eu passo pelas salas do AG.	Articulação com as escolas do AG	1
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
Se não formos capazes de encorajar as pessoas. De reconhecer o trabalho delas, de lhes fazer sentir que o trabalho deles é fundamental, não chegamos a lado nenhum.	Encorajamento e motivação profissional	1
	Valorização das sugestões dos docentes	

	Valorização do trabalho artístico dos docentes	
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
Nós normalmente fazemos uma pequena recepção a todos os professores que chegam nos primeiros dias e tentamos integrá-los o mais possível nesta cultura de escola. Estas dinâmicas vão-se criando no dia-a-dia.	Apoio aos professores recém-chegados	1
Eu posso ser o melhor director do mundo, mas se as pessoas ao meu lado não trabalharem e não tiverem confiança em nós... (...)eu posso ter as melhores teorias organizacionais, as melhores das teorias das relações humanas, mas se eu não estiver ao pé das pessoas e se as pessoas não sentirem que nós estamos próximos, estamos a dar tiros no pé.	Promoção de laços de proximidade entre docentes	2
	Promoção de actividades de confraternização	
	Inexistência de actividades de confraternização	
Pois, pois...bom efectivamente eu acho que há um aspecto positivo que foi...nós já tínhamos alguma prática nesse sentido com o 115, mas o 75, traz uma coisa completamente oposta ao 115 que é uma cabeça que decide, com todas as virtudes e defeitos que isso tem. Efectivamente, nós sentíamos muitas vezes e eu inclusive fiz apelo em tempos idos, antes de termos o 75 que nos DEP's se olhasse para as pessoas, que se procurasse a pessoa mais capaz e não atirar para o mais novo. Nalguns casos isso foi conseguido, mas noutros não foi, porque quando as pessoas faziam uma eleição dentro desse DEP. Não quer dizer que sejamos perfeitos, às vezes existem situações em que nos conseguimos enganar, mas até hoje, penso que não e aqui há uma questão de consenso, como disse, nenhuma das pessoas que até hoje nomeei foi à força.	Existência de uma gestão unipessoal (director)	4
	Insatisfação com o modelo decretado	
Nós desde há 7 /8 anos institucionalizámos que o caminho a seguir no EE deveria ter um determinado rumo e nós transformámos isso numa cultura de escola e seguimos estes anos todos esse caminho. Um professor do EE quando chega ao nosso AG, de novo,..há mil e uma práticas, mas esta, é a nossa prática que é praticamente uma cultura de escola e todos os professores digamos têm de se incluir nela.	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	2
CD AG HE – E2		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG HE - E2
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
	Encorajamento e motivação profissional	
	Valorização das sugestões dos docentes	
	Valorização do trabalho artístico dos docentes	
Sim	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	1
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
Geralmente há um professor destacado em cada escola que	Apoio aos professores recém-chegados	2

acompanha o colega, no início despende algum tempo para o acompanhar para o integrar (...) (...) os colegas mais novos são ajudados muitas vezes. É-lhes atribuído casos mais leves no início e depois começam a integrar-se, tem-se esse cuidado.		
	Promoção de laços de proximidade entre docentes	
Sim, acho que é importante. São momentos de descontração que levam as pessoas a mostrar o outro lado que nós não teríamos outra oportunidade de ver. Acho que é importante.	Promoção de actividades de confraternização	2
	Inexistência de actividades de confraternização	
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
	Insatisfação com o modelo decretado	
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	
P AG HE – E3		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E3
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
	Encorajamento e motivação profissional	
Sim, sim, valoriza e este ano aconteceu que veio uma colega nova contratada, mas esteve o ano passado a trabalhar numa unidade de ensino estruturado e veio e disse lá no nosso era assim, o horário era assim e vimos que dava para ajustar e as crianças eram beneficiadas e fez-se essa mudança.	Valorização das sugestões dos docentes	1
	Valorização do trabalho artístico dos docentes	
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
Aceita-se essas questões e valoriza-se, tudo o que é positivo é bom.	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	1
Uma pessoa chega aqui e a CD fala e explica e passam-se os instrumentos de trabalho (...) tenta-se explicar como é que funciona aqui o AG. Depois distribui-se o trabalho por escolas e depois a CD leva aos colegas a conhecer as outras escolas, este ano até fui eu. Depois vêm ter comigo ou com a CD, eu estou aqui na sede e a CD está nas unidades multidisciplinares, acabamos por esclarecer dúvidas e ajudar. Por norma damos apoio.	Apoio aos professores recém-chegados	3
	Promoção de laços de proximidade entre docentes	
Sim, principalmente quando são solteiras. Eu sei que há colegas que saem, mas às vezes vamos almoçar e lanchar juntas e isso é positivo.	Promoção de actividades de confraternização	1
	Inexistência de actividades de confraternização	
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
	Insatisfação com o modelo decretado	
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	
P AG HE - E4		
Unidades de registo	Indicadores	P AG HE - E4
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	

Sim, sim, quer dizer, não está sempre, mas é uma pessoa bastante acessível e valoriza... (..) eu sinto mais isso, não sei os outros colegas, mas sinto...sim.	Encorajamento e motivação profissional	2
	Valorização das sugestões dos docentes	
	Valorização do trabalho artístico dos docentes	
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
Fui bem acolhida por toda a gente e não tenho razões de ninguém. Não posso dizer que não tivesse apoio e sei que quando preciso que as pessoas estão disponíveis, isso para mim é muito importante.	Apoio aos professores recém-chegados	2
	Promoção de laços de proximidade entre docentes	
Sim fora daqui e aqui também...eu sou muito a favor dessas coisas (risos) e sou muito organizadora dessas coisas. Acho que as pessoas têm que se dar mais. Fiz para a escola inteira o amigo secreto no Natal, trouxe a ideia e tenho por hábito isso...gosto. Nós costumamos organizar e eu vou a tudo, porque acho que é uma coisa bastante positiva.	Promoção de actividades de confraternização	3
	Inexistência de actividades de confraternização	
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
Sinceramente, vejo mais aspectos negativos do que positivos. Falo do nosso, das expressões, que é muita gente, para a maioria das pessoas as reuniões eram aborrecidas, depois tínhamos que estar a discutir coisas que a uns não interessava e começavam em burburinho uns com os outros e isso não ajuda...	Insatisfação com o modelo decretado	2
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	
D AG VE – E5		
Unidades de registo	Indicadores	D AG VE - E5
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
Tenho sim senhora, tenho sim senhora. Sempre que há alguma actividade feita pelos diferentes DEP's e se foi actividade que encheu o olho e valorizou a escola, visualizou a escola do exterior, eu tenho por hábito no CP de ter o cuidado de solicitar que seja escrito em acta a actuação dos professores do seu DEP ou especificamente daquele professor ou daquela professora, pelo trabalho que foi desenvolvido. Tenho por hábito, registar em acta do CP e agradecer a atitude que eles tiveram e a maneira como desempenharam aquela tarefa. Tenho por hábito isso. Podes consultar as actas do CP, porque tenho por hábito.	Encorajamento e motivação profissional	4
	Valorização das sugestões dos docentes	
	Valorização do trabalho artístico dos docentes	
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
	Aceitação das sugestões dos colegas	

	mais novos	
É assim, eles chegam e são recebidos na secretaria, daí vêm ao CE que lhes apresenta o horário e depois a seguir faz questão de o apresentar ao seu CD (...) e depois o CD toma conta dele (...)	Apoio aos professores recém-chegados	2
Se eu puder ajudar as pessoas, se eu puder sentir que as pessoas estão felizes e que se sentem bem na escola (...) Porque eu só não faço às pessoas, aquilo que efectivamente eu não puder.	Promoção de laços de proximidade entre docentes	2
	Promoção de actividades de confraternização	
	Inexistência de actividades de confraternização	
Temos de nos adaptar aos modelos, os modelos são diferentes. Nós, temos que nos adaptar às mudanças, temos que perceber que não vivemos sozinhos. Devo dizer-te que neste momento, não me revejo noutra papel que não o de Directora. Não me revejo, neste momento a dar aulas, não me revejo, já não me diz nada. Gosto da Direcção do AG, gosto de estar e gosto de gerir, gosto de ter uma noção e ver como é que a escola funciona. Gosto desta parte.	Existência de uma gestão unipessoal (director)	5
Não, as pessoas não estão satisfeitas por ene razões. Todas estas alterações que foram sendo introduzidas e nomeadamente...é evidente que a um professor que está no início de carreira estas modificações todas não o chocam muito, não mexem muito com ele, porque pronto ele tem de se adaptar, ainda não está dentro da carreira (...)- Estes megas AG's, fez com que professores que eram muito válidos e havia aqui gente que era muito boa se fosse embora (...). As pessoas ainda continuam a estar muito fechadas no seu DEP, independentemente, de eu ainda há bocado ter dito que achava que a EF, devia estar sozinha, e do EVT estar...isto aqui parece uma contradição. Parece uma contradição, mas é assim, é muito difícil.	Insatisfação com o modelo decretado	4
(...) pois independentemente, de cá estarem um ano ou dois anos ou dez ou de passarem, por aqui, eu quero que elas levem uma imagem óptima da escola (...).	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	1
CD AG VE – E6		
Unidades de registo	Indicadores	CD AG VE - E6
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
Eu mais que ninguém, até pela admiração que tenho pelas pessoas. Porque uma pessoa que não domina um determinado assunto, uma determinada matéria, acho que ainda deve admirar mais as pessoas que a dominam. E uma coisa é certa, há excelentes profissionais aqui na escola.	Encorajamento e motivação profissional	3
	Valorização das sugestões dos docentes	
Eu acho que nós devíamos aceitar a mesma coisa, porque um trabalho é feito, por exemplo, o grupo de música, as pessoas ouvem e não sabem o trabalho que aquilo, a parte técnica. É a mesma coisa em EVT.	Valorização do trabalho artístico dos docentes	2
(...) a valorização demora um bocadinho e principalmente nas disciplinas do nosso DEP e ninguém põe em causa, porque ninguém tem conhecimentos para isso... (...)no EE, ninguém contesta, ninguém diz nada, porque	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	2

partem do princípio que são pessoas muito especializadas naquilo e aceitam.		
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
	Apoio aos professores recém-chegados	
	Promoção de laços de proximidade entre docentes	
	Promoção de actividades de confraternização	
Uma das coisas que eu falo mais é o que se perdeu nesse aspecto em relação a quando eu comecei a dar aulas, há 30 anos atrás, havia mais tempo para as pessoas. Não havia aquela coisa de ir rapidamente para casa. Eu julgo que até é uma violentação para as próprias pessoas, mas têm que o fazer, porque têm uns horários para cumprir (...) e isso inviabiliza muitas vezes que haja mais esse tipo de confraternização. É uma pena, porque quando eu cheguei à escola era fantástico. Eu tive experiências em determinadas escolas inacreditáveis. Mas isto não é resultante dos professores, é resultante da sociedade. Está assim, tudo muito apressado, não sei porquê.	Inexistência de actividades de confraternização	6
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
	Insatisfação com o modelo decretado	
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	
P AG VE – E7		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE – E7
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
Nós aqui somos 20 e tal, pode haver um ou outro aspecto negativo, mas tem tantos positivos, em cima dos negativos que quase nem damos por ela. Isto tem a ver com a pessoa que gosta daquilo que faz. Eu sempre gostei daquilo que faço. Adoro aquilo que faço, gosto de lidar com as crianças e gosto muito disto.	Encorajamento e motivação profissional	3
	Valorização das sugestões dos docentes	
	Valorização do trabalho artístico dos docentes	
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
Às vezes é saudável, vir esta juventude, porque há coisas novas que já nos ultrapassou e gostamos de colaborar nessas coisas novas que eles nos trazem. Como nós também damos coisas que já sabemos há muitos anos e eles às vezes nem pensavam que isso poderia ser.	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	2
É normal. Nós já temos um ritmo diferente deles no trabalho, porque já andamos aqui há muitos anos. Comigo nunca houve crise com ninguém, como eu também já fui amparado por colegas minhas, já há muitos anos. Também quando entrei, também me senti um bocado deslocado, mas fui logo inserido no grupo e ajudaram-me.	Apoio aos professores recém-chegados	3
Os que trabalham comigo nunca ficaram desamparados (...) (...) porque eu tenho um feitio muito meu que gosto muito de ajudar o próximo	Promoção de laços de proximidade entre docentes	2
	Promoção de actividades de confraternização	
	Inexistência de actividades de confraternização	

	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
	Insatisfação com o modelo decretado	
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	
P AG VE – E8		
Unidades de registo	Indicadores	P AG VE - E8
	Articulação com as escolas do AG	
É para trabalhar e é para se dedicar aos alunos e eu penso que este é o DEP que mais se dedica aos alunos (..)	Relevância do DCEXP na organização escolar	1
Simmm. Como só tive esta experiência, não tenho razões de queixa.	Encorajamento e motivação profissional	1
	Valorização das sugestões dos docentes	
Existe mais entre os profs do nosso DEP entre os professores de EF e Música, normalmente por causa das festas, por causa daquilo que nos é solicitado todos os anos para fazermos. Decorações... Acaba sempre por sobrar para nós. Festas, decorações! O professor Vítor é o carpinteiro daqui da escola. Nós não temos ninguém para nos arranjar as coisas, é ele que vai arranjar. Faz com muito gosto. Para montar esta escola ele fez basicamente tudo e houve sempre uma grande ajuda entre nós	Valorização do trabalho artístico dos docentes	3
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
Eu tenho tido sempre muito apoio, efectivamente, porque eu estou a dar ET, sem ter habilitações para dar. Eu concorri para o 240 e fui parar ao 3º ciclo, quando só posso dar até ao 2º ciclo. Nunca dei, os meus colegas dão sempre muito apoio, sempre que é preciso.	Apoio aos professores recém-chegados	2
As pessoas ajudam-se, interagiram-se. Nunca vi nenhum DEP que fosse assim, dentro desta área. Quando fui para o secundário, estive a estagiar, pronto aí há diferenças, vivem-se outras realidades, grandes discrepâncias, diferenças, aí sim é necessário um CD. Também nem sempre é justo, mas ...dentro do 2º e do 3º ciclo, normalmente não vejo isso, dentro do que eu vi. Os professores trabalham em conjunto, não têm grandes problemas, são organizações muito diferentes e pessoas muito diferentes.	Promoção de laços de proximidade entre docentes	3
	Promoção de actividades de confraternização	
Damo-nos na sala de professores, normalmente no meu "DEP", não vamos todos ao cinema, não é?	Inexistência de actividades de confraternização	1
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
Do grande DEP eu penso que considero negativo, como já disse é ter o ensino especial lá , quando vi achei que não tinha razão de lá estar , não tem mesmo ligação; (...) outro aspecto tem a ver com a avaliação (...) (...) algum conflito que haja, também os outros "departamentos", demitem-se, dizem que expressões que é tudo igual mas não é, tem coisas muito diferentes e isso às vezes pode gerar situações complicadas (...) (...) às vezes, basta haver um departamento ou um colega dizer que não concorda com alguma coisa que não é sequer do subdepartamento e isso pode causar problemas, mas normalmente como aqui é mais uma questão de passar a informação.e fazer uma combinação em grande grupo que tenha necessidade de estarem todos os professores. a	Insatisfação com o modelo decretado	5

pertinência é só essa(...). (...) esta estrutura não é aquela que me agrada mais, para o nosso DEP, acho que não.		
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	
D MEGA AG – E9		
Unidades de registo	Indicadores	D MEGA AG -E9
(...) nós temos que em cada escola e em cada agrupamento trabalhar no sentido dos professores sentirem que os resultados do seu trabalho são boas aprendizagens dos alunos, são bons resultados dos alunos. Ainda me falta dizer que este DEP tem tentado implementar e a coordenadora tem feito um trabalho muito bom e tem investido muito nesse trabalho que é um trabalho de interacção, de interligação e de articulação com o 1º ciclo, nomeadamente com as AEC's. Tem sido uma tarefa que o DEP tem tentado levar para a frente e que poderia dar excelentes resultados, mas que tem tido como ponto crítico, a questão da pouca disponibilidade que os professores das AEC's têm, porque não recebem essas horas para as reuniões. Qualquer hora que tenham que se sentar a falar sobre o trabalho, é uma hora que não lhes é paga. Isto cria muitas dificuldades de articulação, mas é uma área em que o DEP tem investido muito, nesta interligação com o trabalho do 1º ciclo e acho que merecia ser registado e neste momento é um trabalho fundamental.	Articulação com as escolas do AG	4
Por essa via, é um DEP que tem uma importância enorme dentro de uma escola, porque tem um conjunto de disciplinas que permitem muitas vezes aos alunos, sentirem-se mais valorizados, sentirem que o seu trabalho é um trabalho de qualidade (...). (...) e desse ponto de vista o DEP das expressões tem uma função única na escola.	Relevância do DCEXP na organização escolar	2
Eu gosto de valorizar, mas não gosto de banalizar. Tento usar isso com alguma parcimónia, porque se banaliza o elogio ou uma boa apreciação pública..., pronto gosto de o fazer cirurgicamente. Não sou uma pessoa muito de distribuir piropos a torto e a direito, mas gosto de valorizar. Mais que valorizar a pessoa, gosto de valorizar um determinado tipo de trabalho que foi feito: "Aqui está um trabalho que merece ser distinguido".	Encorajamento e motivação profissional	3
Talvez por isso na nossa avaliação interna, há uma questão que foi colocada ao conjunto dos professores e essa questão dos professores sentirem a valorização do seu trabalho, não estava muito cotada pelas pessoas. Portanto é uma questão também a ver e a reflectir e tenho feito isso com os meus colegas da direcção, porque provavelmente poderá ser algo a incrementar mais.	Valorização das sugestões dos docentes	2
As pessoas deste DEP, são as que dão mais visibilidade do que são os trabalhos dos alunos e das turmas, seja da EM, seja da educação artística.	Valorização do trabalho artístico dos docentes	1
Tem-nos acontecido muitas vezes que alunos que têm dificuldades nesta e naquela área e é por via do trabalho na expressão musical, na educação artística, ou na EVT ou na EV, em que se consegue puxar por eles,(...) (...) e consegue-se valorizar componentes positivas do trabalho dos alunos e por aí conseguir até recuperá-los.	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	2
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
	Apoio aos professores recém-chegados	
	Promoção de laços de proximidade	

	entre docentes	
	Promoção de actividades de confraternização	
	Inexistência de actividades de confraternização	
<p>Nós aqui precisamos de melhorar e esse é o trabalho que neste momento quero ver se consigo... e não tem a ver com este programa da educação 2015 que o ME lançou, porque nós em termos de PE, tínhamos já colocado a fasquia até já um bocadinho mais alta.</p> <p>Em termos de planeamento no AG tínhamos colocado uma meta a 4 anos para o sucesso escolar e depois operacionalizar isso em cada PAA, fazer uma gradação disso.</p> <p>Em direcção à direcção da escola a mesma coisa, temos que conseguir conquistar isso, sendo que, porventura, neste momento, talvez seja crítico ter-se perdido a outra cultura que existia e a outra não se ter conseguido, enfim, enraizar. Criou-se aqui um certo vazio, digamos assim, que nós tentámos compensá-lo com esta estrutura do trabalho semanal colaborativo, mas lá está, é um trabalho colaborativo dentro do mesmo grupo disciplinar, dentro das pessoas da mesma disciplina.</p> <p>Há depois um outro trabalho que tem de ser feito e é este desafio que vamos começar na 4ª a trabalhar.</p> <p>Vamos ter um dia de trabalho com os CD's de DEP, deste AG, mais 3 AG's aqui da zona de Cascais. Vamos ter a ajuda de um parceiro externo, de alguém com experiência nesta área, é formador e é director de um AG da zona centro e portanto o desafio que se vai colocar às pessoas é precisamente de em conjunto se pensar que lógicas de acção têm sido seguidas nos DEP's curriculares que tipo de práticas têm sido seguidas. Deposito muita expectativa neste encontro, porque no fundo é tentarmos articular CD's de DEP's de diferentes escolas. Vamos criar grupos heterogéneos com CD's diferentes.</p> <p>Também tenho na minha cabeça o ideal de Director que não sou eu.</p>	Existência de uma gestão unipessoal (director)	6
<p>A minha ideia neste momento é que todos estes problemas de insatisfação que decorrem das medidas das políticas educativas, política salarial, carreiras, etc., são medidas que criam insatisfação mas que não têm que necessariamente tirar motivação.</p> <p>Um professor neste momento que tenha 22 horas lectivas, mais 2 h de escola, mais 2 h da conversão. O professor faz 26 h de articulação em trabalho com os alunos, mais o trabalho individual para preparar aulas, etc, fica muito difícil.</p> <p>Nós sabemos que teoricamente é muito bonito, mas não é fácil implementar isso, quer dizer, as condições de trabalho de cada pessoa não facilitam muito isso. Tem-se vontade de avançar com isso.</p>	Insatisfação com o modelo decretado	3
<p>O que acabou por acontecer e isto é outro desafio que as escolas têm realmente...aquilo que havia antigamente que era uma grande cultura muito enraizada de cada grupo disciplinar. O grupo a, o grupo b e o c, tinham culturas muito próprias e muito fortes de interligação entre as pessoas e isso quebrou-se um bocadinho e não se conseguiu a outra articulação (...).</p> <p>(...) a outra visão mais global, mais interligada, isto é, continua a haver muito ainda os..., eu não vou chamar-lhe os grupos corporativos, mas o espírito é esse, continuam dentro dos DEP's a vingar mais as culturas de grupo do que as culturas de interacção entre as pessoas.</p> <p>Eu acho que é daí que vem o principal problema, isto é, nós temos que em cada escola e em cada agrupamento trabalhar</p>	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	8

<p>no sentido dos professores sentirem que os resultados do seu trabalho são boas aprendizagens dos alunos, são bons resultados dos alunos.</p> <p>Neste momento o principal problema para a desmotivação e para a insatisfação das pessoas é a perspectiva que as pessoas têm da pouca qualidade das aprendizagens e do insucesso que os alunos têm.</p> <p>(...) bons resultados dos alunos. É isso que cria motivação nas pessoas. Isto é, eu posso estar insatisfeito com algumas coisas, mas posso estar motivado e essa motivação tem que vir dos resultados.</p> <p>Os AG's tem que assumir que os resultados no 1º ano de escolaridade dizem respeito a toda a gente e que os resultados no 12º ano dizem respeito a toda a gente e quando não há um bom resultado no 12º ano, isso também é responsabilidade do professor do 1º ciclo e o inverso também tem que funcionar. Temos que criar formas para as pessoas assumirem isto e vistam essa camisola.</p> <p>É um trabalho que não é fácil de fazer, é um trabalho que não é óbvio, mas que no DEP das expressões tem sido tentado e tem sido uma boa prática.</p>		
CD MEGA AG – E10		
Unidades de registo	Indicadores	CD MEGA AG - E10
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
<p>Sim, tenho. Sim, normalmente quando ocorrem situações em que se fazem balanços de determinadas actividades. Faço individualmente também.</p> <p>Em DEP, também o faço e acho que tem de ser.</p>	Encorajamento e motivação profissional	3
	Valorização das sugestões dos docentes	
<p>Estou a lembrar-me da música, agora na altura do Natal, faço-o espontaneamente, sou assim.</p>	Valorização do trabalho artístico dos docentes	1
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
<p>Cada elemento que vem de novo também traz outra maneira de trabalhar.</p> <p>Tem sido benéfico, também, a entrada de gente nova, trazem conhecimentos e mais-valia.</p> <p>Acho que há uma integração saudável (...).</p>	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	3
<p>A nível da escola, a recepção que se faz aos mais novos, tentamos ser sempre muito calorosos.</p> <p>A nível do DEP e do agrupamento, no caso das artes visuais, tentamos inteirá-los dos espaços, do funcionamento, das dificuldades.</p> <p>Na medida do possível, tentamos dar ajuda, integrar, pôr a par e a nível do funcionamento da escola e da disciplina.</p>	Apoio aos professores recém-chegados	3
	Promoção de laços de proximidade entre docentes	
	Promoção de actividades de confraternização	
<p>No todo, ainda não conseguimos.</p> <p>Tenho tentado que na própria reunião que o seja, no encontro. Levar qualquer coisa para a reunião pode fazer a diferença.</p> <p>Dantes quando tínhamos um grupo menor, fazíamos e falamos que temos de fazer, mas na verdade não é fácil. Isto até fica difícil de falar, dantes.</p> <p>Dantes, fazíamos com alguma regularidade.</p>	Inexistência de actividades de confraternização	4
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	

	Insatisfação com o modelo decretado	
(...) acho que estamos melhor, desde que estamos em AG, há coisas que estão a ser agarradas de outro jeito.	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	1
P MEGA AG – E11		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG – E11
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
Sim tem esse hábito.	Encorajamento e motivação profissional	1
	Valorização das sugestões dos docentes	
	Valorização do trabalho artístico dos docentes	
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
	Apoio aos professores recém-chegados	
	Promoção de laços de proximidade entre docentes	
	Promoção de actividades de confraternização	
Não, porque não temos tempo. E é pena. Eu vou ser sincera, as pessoas às vezes estão tão fartas da escola que querem ir a correr para casa, calçar as pantufinhas e pensar que no dia seguinte, tem de estar lá outra vez às oito e meia.	Inexistência de actividades de confraternização	3
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
As pessoas não estão satisfeitas. Não sei o que se passa nas outras escolas, mas de uma forma geral as pessoas não gostam desta organização assim. Quer dizer, não é tudo mau, mas o que é que eu vejo de bom. Já passei por muitos modelos e estou cansada, o que não quer dizer que seja uma pessoa antiquada. Mas acho que não melhorou, piorou. O que é que eu vejo de bom?	Insatisfação com o modelo decretado	3
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	
P MEGA AG – E12		
Unidades de registo	Indicadores	P MEGA AG - E12
	Articulação com as escolas do AG	
	Relevância do DCEXP na organização escolar	
Sem dúvida. A nossa CD zela muito pelo interesse da escola e pela visibilidade da escola no exterior, permitindo que se mostre os trabalhos que fazemos com os alunos.	Encorajamento e motivação profissional	2
	Valorização das sugestões dos docentes	
O desenho é uma linguagem universal para o entendimento entre as pessoas. Não é à toa que se diz: “queres que eu te faça um desenho”.	Valorização do trabalho artístico dos docentes	1
	Valorização do trabalho dos docentes junto de alunos com dificuldades	
	Aceitação das sugestões dos colegas mais novos	
No meu caso senti-me muito apoiada, tanto pelo órgão de gestão, como pelos colegas, pelas pessoas todas e até pelos	Apoio aos professores recém-chegados	4

alunos. Senti-me muito acolhida e explicaram-me sempre tudo. Tudo o que precisei foi-me dado e de bom grado. Não tenho razão de queixa nesse aspecto.		
	Promoção de laços de proximidade entre docentes	
	Promoção de actividades de confraternização	
Há um almoço de Natal que é da escola, mas do grande DEP não.	Inexistência de actividades de confraternização	1
	Existência de uma gestão unipessoal (director)	
Negativos, acho que é o tempo, porque é difícil de conjugar tantas pessoas. Os grupos são muito grandes, têm muita gente. É difícil coordenar as informações de toda a gente, é difícil fazer uma tarefa específica porque é muita gente. Se for em grupo é muito difícil estruturar um pensamento, estruturar uma ideia, chegar a alguma conclusão, é muito complicado.	Insatisfação com o modelo decretado	4
	Necessidade de maior identificação com a cultura de AG	

**ANEXO XI: ESTRUTURAÇÃO DOS GRUPOS DE RECRUTAMENTO NO
DEPARTAMENTO DAS EXPRESSÕES, NOS TERMOS DA ALÍNEA B) DO Nº 2 DO
ARTIGO 4.º DO DECRETO – LEI Nº 200/2007- ANEXO I, DE 22 DE MAIO**

Estruturação dos grupos de recrutamento no Departamento das Expressões, nos termos da alínea b) do nº 2 do artigo 4.º do Decreto – Lei nº 200/2007- Anexo I, de 22 de Maio

Pré-escolar, 1º/2º/3º Ciclos		Secundário	
Código	Designação	Código	Designação
240	Educação Visual e Tecnológica	540	Electrotecnia
250	Educação Musical	550	Informática
260	Educação Física	560	Ciências Agro-Pecuárias
530	Educação Tecnológica - i	530	Educação Tecnológica ii
600	Artes Visuais	600	Artes Visuais
610	Música	610	Música
620	Educação Física	620	Educação Física
910	Educação Especial 1	910	Educação Especial 1
920	Educação Especial 2	920	Educação Especial 2
930	Educação Especial 3	930	Educação Especial 3

- i- Decreto – Lei nº 200/2007- Anexo I, de 22 de Maio - *Educação Tecnológica* (abrange todos os docentes recrutados para os grupos de docência dos ensinos básico e secundário que não estejam incluídos nos *Departamentos de Ciências Sociais e Humanas*: 12º grupo C— Secretariado e de *Matemática e Ciências Experimentais*: 2º grupo — Mecanotecnia; 3º grupo — Construção Civil: 12º grupo A — Mecanotecnia; 12º grupo B — Electrotécnica)
- ii- Verifica-se o mesmo que na citação anterior