



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas**  
**O/a subcoordenador/a de departamento como agente facilitador do**  
**trabalho colaborativo entre professores**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em **Ciências da Educação**, especialização  
em **Organização e Administração Escolar**.

**Ivone Sílvia Fernandes da Silva**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

OUTUBRO 2016



**CATOLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas**  
**O/a subcoordenador/a de departamento como agente facilitador do**  
**trabalho colaborativo entre professores**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em **Ciências da Educação**, especialização  
em **Organização e Administração Escolar**.

**Ivone Sílvia Fernandes da Silva**

Sob a Orientação do Professor Doutor **Carlos Alberto**  
**Vilar Estêvão**

## Agradecimentos

A realização deste relatório reflexivo de atividade profissional resultou do contributo de inúmeras pessoas que, através do constante apoio e incentivo, direta ou indiretamente me ajudaram a levar este projeto a bom porto, apesar de todas as vicissitudes que uma carreira docente encerra, subtratora do tempo que era necessário para uma total dedicação e comprometimento com a execução desta nova etapa da minha formação académica.

Assim, deixo apenas algumas palavras de sentido e profundo reconhecimento ao Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, Professor Doutor Carlos Estêvão, pelo seu constante apoio, orientação e motivação, bem como por todos os conhecimentos transmitidos, pelas opiniões, críticas e sugestões de melhoria.

Um agradecimento ao Diretor do Agrupamento de Escolas Santos Simões, Mestre Benjamim Sampaio pelo apoio dado, nomeadamente na cedência de informações relevantes para a caracterização do nosso agrupamento.

Às minhas colegas de Mestrado, Carla Sanfins e Carmen Machado, pela partilha constante de angústias, apoio, incentivo e troca de conhecimentos e materiais para a prossecução deste projeto.

Por fim, tendo consciência que nada disto seria exequível sem o seu apoio, dirijo um especial agradecimento à minha família pelo apoio demonstrado ao longo de todo este processo de execução do relatório reflexivo.

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

## Resumo

O presente relatório reflexivo de atividade profissional pretende discorrer sobre a importância do cargo de subcoordenador/a de departamento como elemento facilitador do trabalho colaborativo, analisando todas as vertentes que para ele contribuem, nomeadamente a própria heterogeneidade do corpo docente que agrupa diversos níveis de ensino, escalões salariais, níveis etários, e a sua própria interpretação individual e intrínseca do que deve ser o processo de ensino aprendizagem e o grau de contributo para a prossecução do mesmo.

Evidenciando o papel do/a subcoordenador/a de departamento como elemento fulcral da gestão intermédia, que procura assumir o exercício da liderança entre pares sem que uma hierarquia inequívoca seja evidente, traduzindo-se num salutar ambiente de comunicação reflexiva e colaborativa, numa reunião de esforços conjuntos com vista à melhoria das práticas educativas.

São descritas as diferentes experiências como subcoordenadora de departamento em duas escolas com realidades distintas e cronologicamente distantes.

Na senda desta reflexão debruçei-me, ainda, sobre o trabalho colaborativo no seio do grupo disciplinar em que se busca o sucesso escolar dos alunos, através da verbalização de experiências entre os docentes, com o objetivo de afinar processos facilitadores da melhoria do processo de ensino aprendizagem.

## **Executive abstract**

This reflective report on professional activity intends to discuss the importance of the post of department sub-coordinator as a facilitator of collaborative work, analyzing all the aspects that contribute to it, namely the heterogeneity of the teaching staff that groups under different education levels, salary levels, age levels, and their own individual and intrinsic interpretation of what the teaching learning process should be and the degree of contribution to its pursuit.

Highlighting the role of the department sub-coordinator as a central element of intermediate management, who seeks to assume a leadership role among peers without an unambiguous hierarchy being evident, translating into a healthy environment of reflective and collaborative communication in a meeting of efforts to improve educational practices.

Different experiences are described as department sub-coordinator in two schools with distinct and chronologically distant realities.

In the course of this reflection, I also explored the collaborative work within the subject group that seeks to improve students' academic success, through the verbalization of experiences among teachers, in order to fine-tune processes that facilitate the improvement of the teaching learning process.

## Índice Geral

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>Sumário executivo .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo I – As instituições de ensino como organizações .....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 - A escola como organização específica.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 – Análise das organizações educativas a partir dos modelos burocrático racional e do modelo democrático.....</b>	<b>30</b>
<b>1.3 - A comunicação na Organização.....</b>	<b>37</b>
<b>1.4 - A liderança entre pares.....</b>	<b>39</b>
<b>1.5 - A importância da gestão intermédia.....</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo II - O/a subcoordenador/a de departamento como agente facilitador do trabalho colaborativo entre professores .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 – Os fundamentos do trabalho colaborativo .....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 – Perfil do/a subcoordenador/a de departamento: competências .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3 – As dificuldades de introdução do trabalho colaborativo .....</b>	<b>63</b>
<b>2.4 – O trabalho colaborativo: o impacto no sucesso escolar .....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo III – Análise e reflexão .....</b>	<b>69</b>

<b>3.1 – Identificação e caracterização do Agrupamento de Escolas Santos Simões ..</b>	<b>69</b>
<b>3.2 – Análise da atividade profissional à luz do quadro teórico .....</b>	<b>86</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>92</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>94</b>
<b>Referências legislativas.....</b>	<b>98</b>
<b>Sites consultados .....</b>	<b>101</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1 - Joaquim Santos Simões .....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 2 - Enquadramento geográfico do Agrupamento de Escolas Santos Simões .....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 3 - Território de influência do Agrupamento de Escolas Santos Simões ....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 4 - Localização geográfica das escolas constituintes do Agrupamento de Escolas Santos Simões .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 5 - Vista aérea da Escola Básica e Secundária Santos Simões .....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 6 - Fachada da Escola Básica e Secundária Santos Simões.....</b>	<b>76</b>

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1 - Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário .....</b>	<b>46</b>
<b>Gráfico 2 - Percentagem dos diretores de escolas com 3º ciclo do sexo feminino...</b>	<b>47</b>
<b>Gráfico 3 - Média das idades dos diretores e percentagem de diretores de escolas com 3.º ciclo do ensino básico, por grupos de idades .....</b>	<b>47</b>

## Introdução

O presente relatório reflexivo de atividade profissional pretende discorrer sobre a importância do papel do/a subcoordenador/a de departamento como elemento facilitador do trabalho colaborativo no seio de uma organização educativa.

Partindo do pressuposto que os órgãos de gestão intermédia assumem um papel importante na estrutura da organização escolar, como veículo de comunicação e intermediação entre os órgãos de gestão diretiva e os docentes, sendo agentes de promoção da qualidade educativa e pedagógica da escola a partir dos projetos educativos e pedagógicos e pela dinâmica organizacional que conseguem gerar.

Papel este reconhecido e enfatizado no item 1.5 – A importância da gestão intermédia, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regulamentando no Artigo 45º- Outras Estruturas de Coordenação.

As lideranças inerentes à gestão intermédia têm assumido, cada vez mais, um papel de relevo, já que pretendem agilizar processos, aumentar a eficácia e nível de qualidade nos processos educativos.

Nesta senda, é atribuído ao diretor da escola o poder de designar (por nomeação direta) os responsáveis pela subcoordenação de departamento, consoante um perfil pré definido e da exclusiva responsabilidade do diretor.

Esta figura da gestão intermédia deverá ter competências, não só para executar o que está consagrado na lei, bem como realizar um trabalho colaborativo com os seus pares de área disciplinar, supervisionando as suas práticas educativas e prossecução das atividades propostas no Plano Anual de Atividades. Sem nunca descurar a criação de

novas dinâmicas de mudança, promovendo um sadio ambiente de trabalho colaborativo de qualidade e enviando esforços no sentido da promoção do sucesso escolar dos alunos.

Aliás como defendem Alarcão e Tavares (1987, p.47): “...numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro.”

Neste reflexão não será descurado o enquadramento da organização educativa à luz dos modelos organizacionais de escola que se apresentam como *constrangimentos* às dinâmicas internas das mesmas e estruturam-nas de forma a funcionarem de uma determinada maneira e balizam, de forma inequívoca, o trabalho do/a subcoordenador/a de departamento.

Discorrerei ainda sobre os fundamentos do trabalho colaborativo, as dificuldades na introdução do mesmo nas práticas educativas, o impacto no sucesso escolar dos alunos e, principalmente, a importância do/a subcoordenador/a de departamento como agente de promoção do trabalho colaborativo, dando o exemplo e criando situações de cooperação geradoras de trabalho colaborativo.

Incentivando e alertando para a necessidade imperiosa do trabalho colaborativo, que se afigura como uma das múltiplas estratégias geradora de sucesso escolar, mas que encontra, muitas vezes, relutância e desconfiança, visto que os professores estão habituados a um trabalho individual e solitário.

Como refere Roldão (2007, p. 25): “O trabalho colaborativo está na ordem do dia. No plano discursivo, parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores, quer no que se refere à sua promoção nas práticas de

trabalho propostas aos alunos, quer no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes.”

Por fim, partilharei algumas experiências, perspetivas e problemas inerentes ao exercício do cargo de gestão intermédia, apontando algumas diretrizes de atuação para a melhoria da dinâmica da organização educativa.

## Sumário executivo

Não iniciarei este périplo pela minha atividade profissional, sem primeiro aflorar as motivações que me levaram à arte de ensinar. Sempre fui uma aluna aplicada, dedicada e estudiosa. Os meus pais foram os grandes responsáveis pela minha determinação e vontade de ir mais além do que eles próprios, denotando desde tenra idade que a minha grande vocação era a área da Educação, na qual me sinto, atualmente, como *peixe na água* pois coloco em prática a minha reconhecida capacidade comunicativa e o extremo zelo que tenho pelos meus discentes.

Assim a minha educação foi sempre pautada pela vontade de superação pessoal e intelectual. Ainda me lembro de ter realizado um trabalho escrito em Didática de Geografia, disciplina do quarto ano da faculdade, sendo a proposta a seguinte temática: “O/A professor(a) que mais nos marcou pelo positiva ou pela negativa.” Como a maioria dos professores que tive eram excelentes profissionais, escolhi uma professora de Inglês do 11º ano que detestava o que fazia e não se coibia de nos mostrar, diariamente, com o seu azedume, falta de profissionalismo e ética. A senhora em questão não se sentia motivada, nem intrinsecamente, nem extrinsecamente, para a profissão que desempenhava e como tal marcou-me pois sempre procurei ser diferente mesmo nas situações mais nefastas e desmotivadoras que a jornada da carreira docente nos vai colocando à frente.

Como diria Joseph Joubert: “As crianças têm mais necessidade de modelos do que de críticas.”

A minha atividade profissional iniciou-se a uma terça-feira no passado ano de 1998, a 1 de setembro na Escola Secundária Adolfo Portela em Águeda, após quatro maravilhosos anos de estudo na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra onde

me licenciiei em Geografia, Ramo de Formação Educacional. No ano de estágio, confrontada com a realidade que seria a minha carreira profissional, fiquei completamente convencida que a minha escolha tinha sido, inequivocamente, a melhor e aquela que se enquadrava com a minha forma de ser e de estar: entusiasta, comunicadora e extremamente humana pois o ato de ensinar encerra em si uma espécie de doação em que o agente facilitador de educação não deve fazê-lo como um mercenário, apenas em troca da remuneração financeira, mas também em troca da gratificação emocional.

Dos quase concluídos dezoito anos na carreira docente, dezasseis deles foram como contratada, com toda a instabilidade profissional, pessoal e familiar que apenas alguns podem sequer imaginar.

Após o estágio, lecionei no ano letivo de 1999 a 2000 na Escola Secundária D. Dinis em Santo Tirso, tendo lecionado Geografia ao 7º e 9º anos de escolaridade. Esta experiência foi muito enriquecedora e já longe da *rede de trapézio* de uma orientadora que sempre me apoiou, corrigiu, ensinou e me aparou as quedas na montanha russa que muitas vezes pode ser o processo de ensino aprendizagem.

Em seguida, lecionei no ano letivo de 2000 a 2001 na Escola Secundária Tomaz Pelayo em Santo Tirso, escola onde dei aulas, pela primeira vez, a alunos adultos do então designado Ensino Recorrente. Esta nova experiência foi bastante enriquecedora no meu processo de evolução profissional e pessoal, uma vez que uma grande percentagem dos meus discentes era mais velha do que eu e assim fui evoluindo em termos da melhoria e aperfeiçoamento dos meus métodos e processos de trabalho, procurando sempre influir neles a importância de aquisição de novas competências a fim de promoverem um incremento na sua vida profissional e pessoal. Nesta fase, em que lecionava no Ensino Noturno sob a forma de Unidades Capitalizáveis, em que os

discentes assistiam às aulas, sendo que estas tinham como objetivo primordial a orientação e acompanhamento do desenvolvimento do itinerário escolar individual quer em moldes presenciais ou não presenciais, sendo que os discentes se propunham a exame quando consideravam que se encontravam preparados para a realização do mesmo. A mais-valia deste modelo de aprendizagem era o respeito pelo ritmo de aprendizagem do adulto que conciliava, a maior parte das vezes, uma vida profissional ativa e a ampliação das suas competências académicas.

A experiência com alunos mais velhos reforçou a minha crença que a única forma de conseguirmos os nossos objetivos é através da educação e do saber e o empenho e sacrifício pessoal destes alunos, induziu-me a empenhar-me cada vez mais a aprender mais e a melhorar os meus conhecimentos, tornando-os mais abrangentes e completos. É neste contexto que em 2001 me matriculo no Mestrado em Património e Turismo da Universidade do Minho, embora não o tenha concluído, tendo ficado, apenas, com a Especialização pois iniciei uma carreira paralela na acumulação de funções em escolas de índole quer privada quer cooperativa durante mais de uma década. Experiência esta que também me enriqueceu enormemente pois as dinâmicas, filosofias e políticas destas instituições são algo díspares das escolas públicas.

No ano letivo de 2001/2002 lecionei no Agrupamento de Escolas de S. Martinho, ano que coincidiu com a frequência do ano curricular do Mestrado em Património e Turismo.

Nos anos seguintes de 2002 a 2008, na minha carreira profissional tive a oportunidade de assumir, em regime de acumulação, funções num estabelecimento de educação do ensino privado, Colégio Santa Teresa de Jesus sito em Santo Tirso. A minha experiência profissional num estabelecimento de educação do ensino privado dotou-me de uma ampliação da minha experiência como docente, encarando novas

realidades, numa escola de marcada matriz religiosa e com um *público-alvo* (vulgo alunos) com características muito particulares, nas quais se destacam o elevado nível socioeconómico e conseqüentemente uma elevada exigência do trabalho do docente como agente mobilizador do saber. Por outro lado, a cultura educativa de uma escola eminentemente de cariz religioso, no caso em questão católico, em que aprendi princípios basilares da vida alicerçados na solidariedade e respeito pelo próximo.

Em conjugação com a lecionação em múltiplas escolas públicas, a saber:

- em 2002/2003 na Escola Secundária de Vila das Aves (Santo Tirso), na qual assumi, pela primeira, as funções de subcoordenadora do grupo de Geografia, à época com a designação formal de representante de grupo disciplinar. Quando assumi as referidas funções tive como principal objetivo assumir um papel conciliador, ainda que firme, mas sem me distanciar do trabalho colaborativo que cada elemento do grupo disciplinar deverá encarnar, tendo sempre como norte o sucesso escolar dos nossos alunos.

Ao assumir este cargo e trabalhando com colegas com um maior grau de experiência profissional apercebi-me que, por vezes, a minha jovialidade conjugada com exígua experiência profissional eram, indubitavelmente, associados a alguma falta de traquejo e, por isso, nem sempre ouvida de igual para igual.

Assim como defende A. Hargreaves (1998, p.185) as culturas dos professores caracterizam-se com base em dois elementos: o conteúdo e a forma. O primeiro refere-se às “atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas, partilhados por um determinado grupo de professores ou no seio de uma comunidade de docentes mais alargada”. A segunda indica “os padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os membros daquelas culturas”. Neste contexto, as diferenças de idades entre os elementos de um grupo disciplinar e o assumir de um papel de autoridade no âmbito da gestão intermédia de uma escola por um

elemento mais jovem, nem sempre é vista por alguns colegas como uma inequívoca *lufada de ar fresco* embebida com novas ideias, novas formas de atuar e novos mecanismos e estratégias educacionais, mas sim como um sinal de alguma arrogância e mesmo impertinência face aos colegas mais experientes. Assim, e como indica a forma em que se debatem as formas de associação entre os membros da mesma cultura em que os mais experientes podem encarar os mais jovens como uma *ameaça* face aos procedimentos que sempre foram adotados e alguma resistência a novas metodologias e, por outro lado, a incapacidade de auscultar os mais experientes por parte dos mais novos relativamente ao método empírico desenvolvido durante toda uma carreira docente. A conjugação destas duas realidades dentro de uma escola teve de ser encarada por mim de forma muito lúcida e compreender que as resistências à mudança são normais e que teria de demonstrar que o argumento, por muitas vezes apresentado de que *sempre se fez assim* era incongruente com a facilidade e redução de trabalho para todos que esses novos processos trariam.

Em suma, foi um ano extremamente profícuo pois consegui ouvir e fazer-me ouvir de igual para igual, ciente que o objetivo último de um docente é melhorar a sua performance profissional e dos seus pares de forma a incrementar o processo de ensino aprendizagem. A matéria-prima do docente é o aluno que deve ser sempre *manuseado* com cautela de forma a potencializar as suas competências e aprendizagens.

- em 2003/2004 desenvolvi as minhas funções docentes na Escola Básica 2/3 de Idães (Felgueiras);
- em 2004/2005 lecionei na Escola Básica 2/3 da Agrela (Santo Tirso);
- em 2005/2006 dei aulas na Escola Básica 2/3 D. Manuel de Faria e Sousa (Felgueiras);
- entre 2006/2007 e 2012/2013 iniciei um longo e gratificante percurso de sete anos letivos na Escola Secundária de Felgueiras. No segundo ano letivo em que me

encontrava a lecionar nesta escola, 2007/2008, desenvolvi um interessante e inovador trabalho na área do ensino profissional. A Portaria nº 550C de 21 de maio de 2004 aprovou o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais no ensino secundário nas escolas secundárias, validado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, aplicáveis aos diferentes percursos do nível secundário de educação.

Neste contexto, da integração dos cursos profissionais nas escolas públicas, fui convidada para lecionar uma disciplina da componente de formação técnica do curso profissional de Turismo pelo facto de possuir uma pós graduação na área do Turismo.

Esta experiência foi extremamente gratificante pois para além de ter lecionado disciplinas da componente de formação técnica, orientei estágio no âmbito da formação em contexto de trabalho aos alunos do 12º ano, o que me obrigou a contactar e estabelecer protocolos com várias entidades do Vale do Sousa onde os alunos desenvolveram o seu trabalho de estágio. Estes contactos com entidades públicas e privadas da área do turismo e hotelaria, amplificaram os meus conhecimentos e as competências de comunicação e socialização. Orientei, ainda, provas de aptidão profissional a vários discentes, nas quais estes desenvolveram trabalhos teórico-práticos relevantes, sendo alguns deles projetos teóricos de negócio na área do turismo.

Para além de tudo o referido, fui *à posteriori* convidada para ser Diretora de Curso de um novo curso profissional – Turismo Ambiental e Rural. Considero que os cursos profissionais precedidos pelos cursos tecnológicos, como incremento da oferta educativa, vêm colmatar necessidades claras da sociedade portuguesa e do próprio sistema de ensino pois estes pretendem ser um novo percurso do nível secundário de

educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Os alunos cujo perfil pessoal não se enquadra com os cursos científico humanísticos que preconizam o prosseguimento de estudos para o ensino superior, têm a possibilidade de que a sua aprendizagem escolar seja valorizada através do desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local.

Considero-me uma acérrima defensora deste novo percurso do nível secundário, pois apesar de alguns detratores considerarem que se trata de um dispensário para alunos com fracos resultados escolares no passado, a realidade é bem mais abrangente e plural, pois temos muitos alunos que enveredaram por este percurso apenas por considerar que seria *mais fácil* obter o diploma do 12º ano e, a grande maioria, por vocação e pelo desejo de aprender uma profissão. Grande parte dos meus alunos está a trabalhar na área para a qual obtiveram formação, a saber: Turismo Rural e Ambiental e com grande sucesso profissional, o que muito me apraz.

De referir ainda que, no ano letivo de 2009/2010 colaborei numa Parceria do Programa Comenius Bilateral, entre a Escola Secundária/3º ciclo de Felgueiras e a Garnes Ungdomsskule, sita em Arna, Noruega, do dia 7 a 16 de abril de 2010.

Tive ainda uma outra experiência no âmbito do Europe-Formation-Collaboration-Mobilité Stage - Leonardo da Vinci, com uma escola de Vitré, França, em março de 2013.

Neste período da minha carreira profissional, acumulei funções docentes na Cooperativa dos Agricultores dos Concelhos de Santo Tirso e Trofa onde lecionei Cidadania e Empregabilidade a uma turma de Educação e Formação de Adultos B3 – Mecanização Agrícola, no período entre dezembro de 2008 a abril de 2010. Esta atividade em regime de acumulação de funções docentes foi extremamente gratificante

pois tratava-se de um grupo de empresários agrícolas na área dos laticínios, que inicialmente apenas se propunham a concluir o terceiro ciclo no âmbito do Programa Novas Oportunidades que pretendeu facilitar o acesso à escolaridade por parte da população, visando aumentar o nível de escolaridade em Portugal.

Inicialmente os discentes em idades tão díspares (entre os 20 e os 50 anos) apresentavam alguma resistência à assimilação de novos conhecimentos, contudo ao longo do tempo pude constatar que o seu empenho e motivação intrínseca foram-se ampliando e aquando da conclusão do 9º ano, todos, sem exceção se mostraram interessados em concluir o secundário nos mesmos moldes, todavia a falta de aprovação dos fundos europeus inviabilizou esta pretensão dos mesmos.

Esta minha experiência repetiu-se com adultos e no âmbito do Programa Novas Oportunidades na Cooperativa de Ensino Didáxis S. Cosme do Vale, no período entre maio de 2010 e abril de 2011, onde lecionei Cidadania e Profissionalidade (EFA Secundário).

Entre 2012 e 2015 acumulei funções docentes na Escola Profissional Profiteclasta em Guimarães, onde lecionei Geografia ao Curso Profissional de Turismo.

Por fim, nos anos letivos correspondentes a 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016, lecionei no Agrupamento de Escolas Santos Simões localizado na minha cidade natal – Guimarães – onde comecei por lecionar o terceiro e ciclo e, posteriormente, o ensino secundário. Este período coincidiu com a minha entrada no quadro (quadro de zona pedagógica um), em 2014, ao abrigo do concurso externo extraordinário, previsto e regulado no Decreto-Lei n.º 60/2014, de 22 de abril. Após dezasseis anos como professora contratada, finalmente tive acesso a uma vaga no quadro, ainda que todos os anos desempenhasse funções docentes com horário completo e anual (à exceção do ano

letivo de 2001/2002), com o mesmo brio, ética e profissionalismo com que o faço atualmente.

Na presente escola assumi desde o primeiro ano (2013), o cargo de Subcoordenadora de Departamento, até ao presente ano (2016).

De referir que o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regulamentando no Artigo 45º- Outras Estruturas de Coordenação. Assim nos pontos 1, 2 e 3 refere-se o seguinte:” 1 — No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico. 2 — A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno. 3 — Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico -pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”

Neste sentido e tendo em conta, o lavrado em Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Santos Simões e disponível para consulta, na página do site oficial na Internet do referido agrupamento<sup>2</sup>.

Assumindo este cargo durante três anos consecutivos e com colegas de grupo disciplinares diferentes dadas as vicissitudes dos concursos de mobilidade interna e de contratação, procurei ser uma espécie de mediadora entre as diferentes estruturas de gestão, nomeadamente a gestão intermédia personificada pela Coordenadora de Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Professora Engrácia Bastos, bem como

---

<sup>2</sup> [http://www.santossimoes.edu.pt/escola/documentos/identidade/Regulamento\\_Interno.pdf](http://www.santossimoes.edu.pt/escola/documentos/identidade/Regulamento_Interno.pdf)

com os órgãos de direção, administração e gestão, e os meus colegas de grupo disciplinar. A mediação encerra em si uma das valências necessárias, senão indispensáveis, para a assunção deste cargo, visto ter de me fazer valer da arte de comunicação no sentido de criar uma relação colaborativa entre todos os professores, com vista ao alcance dos ideais educacionais.

Assim, o grupo disciplinar da qual sou subcoordenadora promove em cada ano letivo uma série de atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades de forma a atingir os objetivos do projeto educativo, nomeadamente a coordenação do projeto Parlamento dos Jovens do 3º ciclo e do Secundário. Este projeto é dinamizado pela Assembleia da República com o objetivo de simular o modo de como o Parlamento Português funciona.

Coordena também o Clube da Europa, iniciativa lançada em 1986, e coordenada pela Direção Geral da Educação (DGE), decorrente da experiência de pertença de Portugal ao Conselho da Europa, bem como da adesão à Comunidade Europeia.

O grupo disciplinar colabora, ainda, na pessoa da sua Subcoordenadora no programa Erasmus+, que constitui um novo desafio da União Europeia para a educação, formação, juventude e desporto.

Assim, A 4 de maio de 2016, o Comité de Seleção e Avaliação de Candidaturas à Ação-Chave 1 – KA 1 Mobilidade para Fins de Aprendizagem do Programa Erasmus+ Educação e Formação, aprovou o seguinte: Mobilidade de pessoal educativo do Ensino Escolar para o nosso agrupamento. A temática do nosso projeto é: “A Escola em mudança ao encontro da Europa\_KA101” e as principais áreas de formação a desenvolver são: competências chave (matemática/literacia), abandono escolar precoce/combate ao insucesso escolar e melhoria da qualidade da instituição e/ou

métodos, procurando uma maior modernização da escola e inovação de novas metodologias pedagógicas.

De junho a março de 2017, o Agrupamento Santos Simões será uma das trinta e três escolas a nível nacional com projetos aprovados para formar professores na Europa. Esta oportunidade resulta duma candidatura à Ação Chave I no setor Ensino Escolar do Programa Erasmus+, com a aprovação duma subvenção de cerca de 40 000 euros e 20 mobilidades.

As vinte mobilidades assentam em cinco cursos estruturados na Irlanda, Finlândia, Estónia, Islândia, Malta e Espanha e uma mobilidade de jobshadowing, em França.

Tendo em conta o exposto, procurei sempre que o grupo disciplinar de Geografia participasse, com dinamismo, tomadas de iniciativa e desenvolvimento de múltiplas atividades constantes do Plano Anual de Atividades e noutros projetos de relevância no seio da comunidade escolar.

Na aceitação deste cargo sobressaíram, para mim, os aspetos positivos inerentes à coordenação do trabalho entre os nossos pares, com sentido de trabalho colaborativo. Contudo, reconheço que secundarizei as tensões, as frustrações e mesmo as obstruções que poderiam advir. Estas surgiram, aliás como era expectável. No entanto, tentei contorná-las demonstrando um grande sentido de partilha, valorização da opinião e trabalho dos outros. O diálogo, isto é, a comunicação bilateral que se estabelece entre dois ou mais indivíduos, procurando anuências de forma a sanar os problemas que foram surgindo.

Nos conflitos procurei ser conciliadora e mediadora sem tomar partidos desnecessários e arbitrários, atendendo sempre às especificidades das personalidades de cada um dos meus intervenientes, sem nunca perder a minha postura de liderança por

direito, sem demonstrar uma imposição das minhas ideias, ou seja, soube ouvir, ser tolerante e paciente, sem nunca descurar os interesses da escola e dos nossos discentes.

Creio que a minha maior qualidade para o exercício deste cargo é a empatia que crio com os meus colegas, neste caso minhas colegas, pois tenho tido sempre elementos do sexo feminino.

Outra nuance que verifiquei foi que as colegas utilizam as reuniões de grupo para se queixarem da praxis dos órgãos de direção, administração e gestão, de forma a granjearem apoios para as suas reivindicações. Relativamente a estas tentativas vãs, mantive uma postura conciliadora, ouvindo, registando e solicitando resposta aos órgãos de direção, sem evidenciar a minha posição pois, muitas vezes, discordava dos intentos das minhas colegas.

Encarei o meu cargo como o elemento que deveria supervisionar, promover, mediar, articular, desenvolver e planificar a bem do processo de ensino aprendizagem e das práticas educativas.

No presente ano letivo, fui convidada ainda para assumir funções como Subcoordenadora do Secretariado de Exames.

O cargo acima mencionado foi desempenhado por mim com total responsabilidade, empenho, profissionalismo e dedicação, considerando que foi globalmente bastante positivo. Este sucesso só foi possível porque a equipa mostrou igual disponibilidade e profissionalismo e, particularmente, a Coordenadora do Secretariado de exames, o que propiciou um excelente ambiente de trabalho em que a colaboração foi constante.

## Capítulo I – As instituições de ensino como organizações

### 1.1 - A escola como organização específica

A palavra escola apresenta uma origem etimológica do grego *scholé*, depois *schola* no latim, que designava lazer, descanso ou alguma atividade feita na hora do descanso, como estudar. Na Grécia Antiga, a escola era encarada, para grande surpresa dos nossos alunos, como o local onde as pessoas se divertiam, quer dizer, estudavam, só possível para um *punhado* de privilegiados que não precisavam de trabalhar. Este conceito evolui, como enfatiza Baptista (2013, p. 9) “com o decorrer do tempo, ao conceito de escola juntam-se novos aspetos, surgindo como um campo de ação com características arquitetónicas próprias, onde se desenvolve o ensino-aprendizagem e a socialização dos jovens.”

A escola surge-nos, na atualidade, como uma organização concebida para o ensino de forma pluralista e universalista, ultrapassando já a noção de um espaço onde os alunos apreendem um conjunto de conhecimentos e se procede à socialização dos mesmos. Esta é mais abrangente como defende Baptista (*ibidem*, p. 11) “pretende-se uma nova organização capaz de promover a inclusão e a equidade.”

Aliás a Constituição da República Portuguesa aprovada a 2 de abril de 1976 advoga no artigo 73º, ponto 2. “O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação realizada através da escola e de outros meios formativos, contribuirá para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.”

A importância da escola, principalmente a escola pública, como garante da equidade formal e universal é assegurada pelo Estado. Aliás, como afirma Lima (1998, p. 41): “Embora a escola pública represente hoje uma realidade omnipresente e um projeto de existência e importância quase inquestionáveis nas sociedades modernas, abatendo-se sobre ela variadas expectativas, interesses sociais e até exigências, a sua afirmação foi muito lenta e, mais do que isso, foi marcada por comportamentos de desconfiança, de rejeição e de grande conflitualidade. O surgimento e desenvolvimento da escola pública representam uma vitória do Estado sobre outras instituições a que teve de opor-se para garantir o controlo sobre a educação...”

Ora, a escola é uma organização. E a organização formal constitui um sistema de atividades de duas ou mais pessoas de forma concertada, num clima de cooperação tendo em vista um projeto de índole comum com finalidades e funções específicas.

Baptista (*ibidem*, p. 11) refere “assim sendo, a escola é uma organização específica, que visa à educação e ao ensino decretado na Lei de Bases do Sistema Educativo português.”

Para clarificarmos o paradigma de escola como organização específica, teremos de enfatizar que a sociedade atual nasce no seio organizações, vive em organizações. Digamos que necessitamos que nos seja instituída uma determinada “ordem organizacional” a fim de estruturar toda a sociedade.

Neste sentido a organização escolar compõe uma unidade social sujeita a constante construção consoante as mutações históricas. Assim, reitera Lima (*ibidem*, p. 39), “a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que em Portugal teve o seu início com o Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu por Passos Manuel.”

Encaramos a escola como uma organização, isto é, sistema complexo constituída por uma multiplicidade de elementos. Desde logo, uma forma geométrica quadrangular com quatro lados iguais que assumem a mesma importância: pessoas, grupos, tarefas e estruturas.

Lima (*ibidem*, p. 63) reforça: “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação. As razões invocadas, as características apontadas, as dimensões analíticas consideradas relevantes e as propriedades organizacionais atribuídas é que estão longe de merecer consenso. Mas mesmo em relação à expressão da escola como organização, não podemos afirmar que, entre nós, ela seja muito difundida e esteja muito presente nos discursos de diversos atores, nas diferentes instituições educativas. Com efeito, do ponto de vista de uma administração da educação, tradicionalmente centralizada, a escola é mais frequentemente considerada como uma unidade elementar de um grande sistema – o sistema educativo.”

A escola é muitas vezes encarada sob a forma de outras representações, consoante o interlocutor, isto é, sob o ponto de vista do aluno, esta adquire uma imagem completamente dissimétrica da do pai *versus* encarregado de educação. Tal como reforça Lima (*ibidem*, p.47): “...a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico.”

Esta organização apresenta-se de forma inequívoca na sociedade, apresentando-se, com frequência, com uma arquitetura relativamente tipificada, num determinado espaço geográfico com sinalética própria que a identifica, equipamentos escolares, entre outras características.

Contudo o que diferencia a escola, como organização, das outras organizações sociais vai muito além do seu aspeto exterior, remete-se a aspetos do seu carácter organizacional e dos seus processos organizativos que atualiza ao reunir toda a comunidade educativa (professores, alunos, auxiliares de ação educativa, encarregados de educação, entre outros), estruturando hierarquias e poderes e diferentes formas de comunicação.

Esta organização está sujeita a várias convulsões político-culturais e nunca poderá cristalizar no tempo, acompanhando as mudanças que ocorrem em todas as áreas. Teremos de olhar para trás e compreender a evolução da escola como organização específica da área educativa, mas por outro lado, estar atento aos novos desafios. Como destaca Lima (2011, p. 15) “compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc.”

## 1.2 – Análise das organizações educativas a partir dos modelos burocrático racional e do modelo democrático

Quando nos deparamos com uma determinada entidade organizacional temos tendência em categorizá-la, isto é, encaixá-la num determinado modelo organizacional que encerra em si um conjunto de características similares.

Estas teorias organizacionais asseguram a sustentabilidade do funcionamento de uma organização educativa, ou pelo menos facilitam a nossa compreensão no que diz respeito à sua orgânica interna. Esta interpretação sobre o que é a realidade numa organização educativa não é simplista e direta pois abarca um conjunto de domínios e facetas da vida quotidiana das escolas. Aliás, como enfatiza Estêvão (1998, p. 175): “Também no campo das organizações educativas algo de similar vem ocorrendo, apresentando-se estas como contextos condicionados e mediatizados pela ordem sócio-política, atravessados pelas mesmas contradições e objeto, por conseguinte, de leituras interpretativas que intentam desmontar os seus processos de solidificação da racionalidade dominante e destacar a natureza política e institucional das organizações educativas como *culturas em construção*, que se distinguem pela diversidade, pela ambiguidade, pela cerimonialização simbólica e por uma certa inconstância e irregularidade dos seus sistemas de ação.”

Procederei a uma abordagem dos modelos que melhor caracterizam a organização educativa onde desempenho as minhas funções docentes, primeiramente numa análise mais generalista, posteriormente numa análise mais particular.

Em primeiro lugar é de referir que depois de uma análise exaustiva de revisão bibliográfica sobre os modelos organizacionais de escola, concluí que a minha Escola reuniria características de dois modelos, a saber: do modelo burocrático racional e do

modelo democrático. Ora, nem um nem outro a caracterizam na plenitude, sendo que a conjugação dos dois modelos se afigura como a representação e o conhecimento que tenho da mesma.

O modelo burocrático racional tem sido um dos modelos mais aplicados à escola enquanto organização, no qual a cultura assegura uma perspectiva de integração profunda e coesa. Embora este modelo apresente muitos *anticorpos*, permite a compreensão de alguns aspetos no que respeita à estruturação e funcionamento das organizações educativas, promovendo a adequação dos meios aos fins.

Muitos diretores de escola insistem em aplicá-lo, pois a apologia da ordem e do cumprimento das regras de forma escrupulosa parece dar-lhes segurança e garantia de dominação sobre o corpo docente no intuito de atingir os seus objetivos que passam, inequivocamente, pela eficácia e eficiência que os *rankings* de escolas tanto *apregoam*.

Estêvão (*ibidem*, p. 177) defende: “Embora criticado com frequência, e veemência, por muitos autores, este modelo tem-se constituído, todavia, como um dos mais perenes a que o pensamento organizacional não tem conseguido escapar.”

Esta racionalidade burocrática aplicada à organização escolar está patente no “tipo ideal” de Max Weber (1993, p. 172) “... o âmbito da influência autoritária das relações sociais e dos fenómenos culturais é muito maior do que à primeira vista parece. Valha como exemplo o tipo de dominação que se exerce na escola, mediante o qual se impõem as formas de linguagem oral e escrita que valem como ortodoxas”.

Procura-se imprimir uma determinada ordem baseada num conjunto de pressupostos baseada na centralização da estrutura de autoridade, complexidade de processos e uma esquematização muito clara das funções/tarefas a desempenhar.

Estêvão (*ibidem*, p. 179) reitera: “Neste contexto, não admirará que a noção de racionalidade burocrática emirja, assumindo os contornos de uma racionalidade

funcional, intrinsecamente ligada à eficiência instrumental ou à adequação de meios aos fins, numa linha interpretativa do pensamento weberiano.”

Assim, como refere Costa (1996, p. 39) “entre os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola, apontam-se os seguintes:

(...) – regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;

- previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;

- formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);

- obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação e *arquivomania*);

- atuação rotineira (comportamentos estandarizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;

(...) – conceção burocrática da função docente.”

Costa (*ibidem*, p. 42) advoga que “enquanto *tipo ideal*, a burocracia surge, portanto, como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência.”

A organização burocrática da escola advém da própria obrigação de cumprimento de uma série de diretrizes emanadas do Ministério da Educação no que concerne às políticas educativas, que enfatizam uma normalização e standardização de procedimentos, nomeadamente os currículos escolares, deixando reduzida margem de manobra de decisão aos diretores escolares.

Na ótica de Costa (*ibidem*, p. 49) “a burocracia manifesta-se, portanto, não só como modelo caracterizador da administração pública e, por inerência, da administração dos sistemas educativos, mas, também, como modelo explicativo do funcionamento de

outras dimensões educativas tais como: a relação pedagógica, os conteúdos lecionados, a seleção e preparação das elites.”

É claro que este modelo apresenta algumas virtualidades, tais como destaca Estêvão (*ibidem*, p. 179) “(...) conceber as organizações como entidades que alocam responsabilidades a participantes e criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem as atividades diversas.”

Contudo, as desvantagens parecem-nos em maior número, visto obstaculizar a inovação e mudança necessária a qualquer organização, muito mais quando nos referimos a uma organização educativa, Estêvão (*ibidem*, p. 181) “... possuiria regras impessoais, centralização de decisões, hierarquização de categorias, resistência à mudança, entre outros aspetos, que o assemelhariam a uma *pesada máquina* imobilista.”

Quando se analisa o sistema educativo português emerge, inequivocamente, o modelo burocrático racional, já que enquanto se mantiver uma centralização das medidas educativas a aplicar na escola, todos projetos educativos das escolas são meros instrumentos das políticas educativas governamentais, não existindo qualquer espaço para a adequação das medidas ao contexto sociocultural da área envolvente à escola.

Assiste-se a uma reduzida flexibilidade que, aliada a alguma inércia burocrática, só poderá ser penalizadora para a organização educativa.

Este modelo transmite uma imagem de perfeição aparente pois impossibilita-nos de conhecer as verdadeiras realidades no seio da comunidade educativa, sendo castrador da criatividade, inovação e empreendedorismo que tanto se defende na atualidade. Por outro lado, também não se mostra muito favorável para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem que, apesar de viver de regras muito compartimentadas, como os programas nacionais das disciplinas, vive, igualmente, de alguma *irreverência*

promovida pelos professores da forma como lecionam os conteúdos e das estratégias mais ou menos ortodoxas que possam aplicar.

Este modelo peca, ainda, por impossibilitar a leitura de conflitos entre os membros da comunidade educativa, pois cada um representa o seu papel numa engrenagem sem espaço para *erro*.

Aliás, Estêvão (*ibidem*, p. 183) acentua. “É que apesar de todas as características assinaladas e das suas potencialidades analíticas, este modelo pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos atores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios.”

No que diz respeito à escola como modelo democrático afiguram-se como indicadores desta imagem organizacional da escola, os referidos por Costa (*ibidem*, p. 55):

- “- desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
- incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a correção dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- visão harmoniosa e consensual da organização;
- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.”

Este modelo é, muitas vezes, denominado por modelo comunitário pois nele a organização educativa é vista como um sistema cooperativo, em que todos os elementos da comunidade educativa têm como objetivo final o bem comum. Ou seja, aqui os meios não justificam os fins, pois os valores reforçam a codificação unívoca de práticas.

Algumas das premissas mais importantes deste modelo organizacional são explicadas por Estêvão (*ibidem*, p. 193): “ Com efeito, este tipo de organizações, ao apresentar dimensões como, entre outras, uma alocação da autoridade na comunidade e uma orientação para o consenso pela negociação; uma divisão mínima do trabalho e a estratificação igualitária de acordo com o ideal de comunidade, com relações holísticas, pessoais e valiosas em si mesmas; um controlo social baseado primariamente em apelos personalísticos e morais...”

Em termos de conclusão, aos olhos menos treinados poderá parecer um contrassenso a coexistência destes dois modelos, contudo nalgumas questões mais formais a escola poderá assumir uma postura mais burocrática racional e noutras questões de índole mais informal assumir uma posição democrática.

Costa (*ibidem*, p.57) “concentrado todas as suas potencialidades na problemática dos indivíduos nas organizações, este modelo organizacional (modelo democrático) vai, contrariamente às imagens anteriormente abordadas (empresa e burocracia), prestar menos atenção à dimensão formal e estrutural das organizações. O estudo das tarefas e das normas, dos cargos e das funções, do homem individualmente considerado é, agora, substituído pela investigação sobre o comportamento das pessoas em grupo: o homem não é uma máquina, mas um ser social.”

Este modelo decorre, fundamentalmente, da necessidade de flexibilidade, mudança e adaptação às circunstâncias do momento, tendo sempre em mente que se

trata de organizações educativas que terão de ter uma linha orientadora. Contudo não ficam prisioneiras de uma matriz demasiado castradora, mas sim de baseado nas relações humanas e nas suas infinitas possibilidades de resolução de problemas.

### 1.3 - A comunicação na Organização

Em primeiro lugar, deveremos analisar a etimologia da palavra comunicação que deriva do latim *communicare*, que significa tornar comum, partilhar e mesmo conferenciar.

Assim a comunicação pressupõe que algo passe de um indivíduo para o coletivo. Normalmente, concebemos o conceito de comunicação no sentido da troca de informações sob a forma de mensagem. A comunicação pode, ainda, ser verbal e não-verbal. Sendo que o Ser Humano expressa-se, muitas vezes, de forma mais clara, isto é, sem filtros, através da comunicação não-verbal.

A comunicação encerra um processo, pelo que é dinâmica e evolutiva, sendo essencial à socialização, à aculturação e à formação/educação do indivíduo. O ato de comunicar constitui-se como uma troca de mensagens, experiências com significado, em que uma pessoa adquire consciência de si e do outro, sistematizando comportamentos, valores, normas e conhecimentos.

A escola apresenta-se, assim, como um palco privilegiado de comunicação com diversos interlocutores, adquirindo a comunicação na escola uma especificidade muito própria característica de uma organização educativa.

A escola apresenta-se com uma narrativa muito própria sustentada em fundamentos e valores sustentada na sua base democrática

Numa organização educativa, a comunicação tem como objetivo o fornecimento da informação necessária aos seus atores para que esta funcione de acordo com as normas legais e o projeto educativo de cada escola/agrupamento.

A fim de compreendermos os fenómenos comunicacionais numa organização educativa, há que referenciar os fluxos e estruturas de comunicação, isto é, a

comunicação pode assumir carácter formal e carácter informal. Denomina-se, usualmente, por comunicação formal, aquela que é escrita e percorre os canais usados na instituição, emanando da estrutura organizacional.

A comunicação informal assume uma maior espontaneidade, ocorrendo independentemente dos canais oficiais, derivando das relações sociais entre os atores educativos.

A escola engloba um ecossistema de atores educativos, com características altamente díspares com todas as formas de comunicação a ocorrer em simultâneo, dando, muitas vezes, azo a interpretações erróneas.

Como afiança Estêvão (2004, p. 54 e 55): “Esta mesma pluralidade de mundos (e de imagens) que intersecta a escola (e, por isso, as suas normas, os seus objetos, os seus equipamentos, as suas rotinas, os seus projetos...) transforma-a numa arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de conceções plurais de cidadania e também de justiça...”.

## 1.4 - A liderança entre pares

Quando discorremos sobre liderança entre pares temos de analisar o percurso histórico da administração pública do nosso país no setor da educação no antes e pós 25 de abril de 1974.

Antes do 25 de abril de 1974, vivíamos num regime político de cariz marcadamente ditatorial, conseqüentemente persecutório, discricionário e prepotente. A administração e gestão escolar era exercida por professores nomeados pelo Ministério da Educação, ocupando os cargos de Reitores e/ou Diretores.

Com a implantação do regime democrático, publica-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº. 46/86 de 14 Outubro) que preconiza a universalidade territorial (continente e regiões autónomas), obrigatoriedade e gratuidade. No 6.º artigo consta no ponto 1 – “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.”

Quanto ao artigo 46.º referente à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino já se evoca no ponto 2: “Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em conta as características específicas de cada nível de educação e ensino.”

(...) 4 – A direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.”

Procedem-se a reformas, antes mesmo da publicação da Lei de Bases, que passam pela eliminação da nomeação do Reitor ou Diretor por decreto ministerial e assiste-se a uma escola democrática, plural e participada, prenúncio da massificação do ensino.

Após este prelúdio histórico, torna-se imperativo deslindar a noção de liderança num sentido mais lato, traduzindo-se esta no ato de comando, direção ou hegemonia.

Quando se percebe a tipologia de liderança sob o ponto de vista da gestão, surgem três tipos de líderes principais: o autoritário, que tende a ser vigilante, ácido nas críticas, raramente pede opiniões e prefere decidir sozinho. Este tipo de liderança é eficaz em momentos de crise, quando é preciso decidir rápido e de forma assertiva. Porém, neste tipo de liderança as equipas sentem-se desvalorizadas e desmotivadas.

O democrático que se foca nas pessoas e no diálogo e estimula todos os membros da equipa a colaborar e participar em todos os processos, inclusive os de decisão. Estes líderes conseguem aumentar a produtividade dos colaboradores, mas a liderança pode revelar-se pouco eficaz em momentos de crise.

O liberal que dá total liberdade aos colaboradores para desenvolverem os projetos, raramente supervisiona e não se envolve no trabalho da equipa. É positivo porque estimula a criatividade e a responsabilidade dos funcionários, mas pode ser confundido com desleixo e não resulta em equipas pouco experientes.

Contudo, quando nos referimos à liderança escolar, esta surge intimamente ligada a conceitos como a eficiência, eficácia e qualidade, mas sem esquecer que a missão da escola é educação e a pedagogia.

A organização escolar cinge-se a uma tal particularidade como organismo que coloca à partida diversos constrangimentos aos seus líderes pois enfrentam diferentes atores, desde logo os seus colegas docentes, os alunos, encarregados de educação e

demais agentes da comunidade educativa. Assim, perspectiva-se que a direção de uma determinada escola tenha as diretrizes muito bem definidas, desde logo alicerçadas no seu projeto educativo e no regulamento interno da escola a fim de que todos os intervenientes reconheçam, sem espaço para equívocos, os seus papéis e funções, bem como o meio socioeconómico envolvente à escola e a comunidade que a rodeia. Como refere Costa (*ibidem*, p. 109) “não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias (a escola é uma mini sociedade); a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura *forte entre* os seus membros (identidade e valores partilhados).”

A liderança apresenta-se assim como elemento que marca a diferença em qualquer organização, nomeadamente numa organização educativa. Costa (*ibidem*, p.14) sistematiza metaforicamente seis modos distintos de perspetivar a escola: “a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura” que influenciam os tipos de liderança escolar.

Muitas vezes, os conceitos de poder e autoridade são confundidos, pois apresentam significados distintos. Nem sempre o indivíduo que detém poder pode exercer autoridade sobre outrem, mas o indivíduo que possui autoridade, tem legitimidade para exercer poder.

O conceito de liderança escolar emerge como um conceito multidimensional, já que na escola existe uma multiplicidade de atores e circunstâncias muito particulares. Sendo assim, o líder escolar afigura-se como um elemento facilitador de mudança, pois

as mudanças imergem do interior da escola para o seu exterior. Como afiança Caixeiro (2013, p. 195): “O processo de implementação da mudança vai exigir destes atores organizacionais não só uma exigente preparação técnica adequada mas, obviamente, uma atitude e um compromisso fortes com a escola, a educação e a sociedade.”

No contexto atual, das políticas educativas adotadas no nosso país, o líder escolar é chamado a assumir uma progressiva autonomia a nível da organização pedagógica e gestão de recursos o que implica uma crescente responsabilização face à tomada de decisões.

Existem nas escolas portuguesas diversos estilos de liderança escolar, referidos por Caixeiro (*ibidem*, p. 197) adaptado de Sergiovanni, 1984:

“- líder técnico: enfatiza conceitos e técnicas de planificação e de distribuição de tempo, teorias sobre liderança de contingência e estruturas organizativas. O líder está encarregue de planificar, organizar, coordenar e estabelecer o horário das atividades escolares de forma a assegurar a eficácia escolar;

- líder humanista: atribui maior importância às relações humanas, à competência interpessoal e às técnicas de motivação instrumental. Apoia, anima e proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização. Promove a criação e manutenção duma moral de escola e utiliza este processo na tomada de decisões partilhadas;

- líder educativo: utiliza conhecimentos e ações de especialistas na medida em que estes se relacionam com a eficácia docente, o desenvolvimento de programas educativos e de supervisão. Diagnostica problemas educativos, orienta os docentes, promove a supervisão educativa, a avaliação e o desenvolvimento do pessoal e preocupa-se com o desenvolvimento do *curricula*;

- líder simbólico: assume o papel de chefe e enfatiza a seleção de objetivos e comportamentos, realçando o mais importante. Anda pela escola, entra nas salas de aula, mantém contacto permanente com os alunos, prioriza os interesses educativos face aos demais interesses, preside a cerimónias, rituais e outras ocasiões importantes e proporciona uma visão unificadora da escola que transmite através de palavras e de ações. A visão é um aspeto relevante para este tipo de liderança, enquanto capacidade de criar e comunicar a imagem desejável de ações que conduzam ao compromisso entre os atores organizacionais;

- líder cultural: define, fortalece e articula os valores, crenças e raízes culturais que conferem à escola uma identidade única. Encarrega-se de construir um estilo organizativo, estilo esse que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria. Frequentemente, este tipo de líder articula a missão de escola, integra os novos membros na cultura de escola, conta histórias e mantém mitos, tradições e crenças, explica o funcionamento da escola, desenvolve e consolida um sistema de crenças, explica o funcionamento da escola, desenvolve e consolida um sistema de símbolos ao longo do tempo e recompensa os que refletem esta cultura. O efeito global deste tipo de líder permite a vinculação e crença de todos os membros da comunidade educativa no trabalho desenvolvido pela escola.”

No que respeita à gestão intermédia, existem uma série de premissas legislativas que balizam as escolhas do Diretor para os cargos, contudo este seleciona, por norma, o tipo de líder que se enquadra melhor com o seu próprio ideal de autoridade. Max Weber distingue três tipos ideias de autoridade<sup>3</sup>, a autoridade tradicional, a carismática e a racional-legal.

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10075/1/Actas%20Lideran%C3%A7a%202000.pdf>, consultado a 6 de maio de 2016.

Com esta classificação entende-se que o carisma é uma certa qualidade do indivíduo, sendo uma virtude apreciada entre os comuns mortais nem sempre denunciadora de competência e rigor no exercício das funções de líder, mas sim tendo a capacidade de galvanizar os outros de forma a atingir os objetivos da organização.

No entanto, o contributo de Weber só equaciona o fenómeno de liderança concebido em termos de poder, isto é, autoridade.

No século XXI, os líderes escolares deverão ter uma visão clarividente para a sua organização, valorizar e executar tarefas pertinentes, entendendo que qualquer ator organizacional poderá exercer esta função. O líder deverá buscar consenso, sendo um elemento facilitador da criação de pontes entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

Assim o comportamento e a atitude do líder, leia-se diretor, constituem elementos primordiais suscetíveis de determinar a qualidade e o êxito da mudança nas várias organizações escolares.

No caso das escolas com contrato de autonomia, o papel do líder (leia-se diretor) assume uma maior importância e relevância do ponto de vista da decisão: Neste contexto, o artigo 8.º no ponto 1 evidencia que — A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. 2 — A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa. 3 — A transferência de

competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade. “

Esta lógica de tentativa de descentralização remete para a delegação de competências e responsabilidades nos órgãos de gestão e administração das escolas, na convicção de que estas estão mais próximas dos valores e crenças da comunidade escolar.

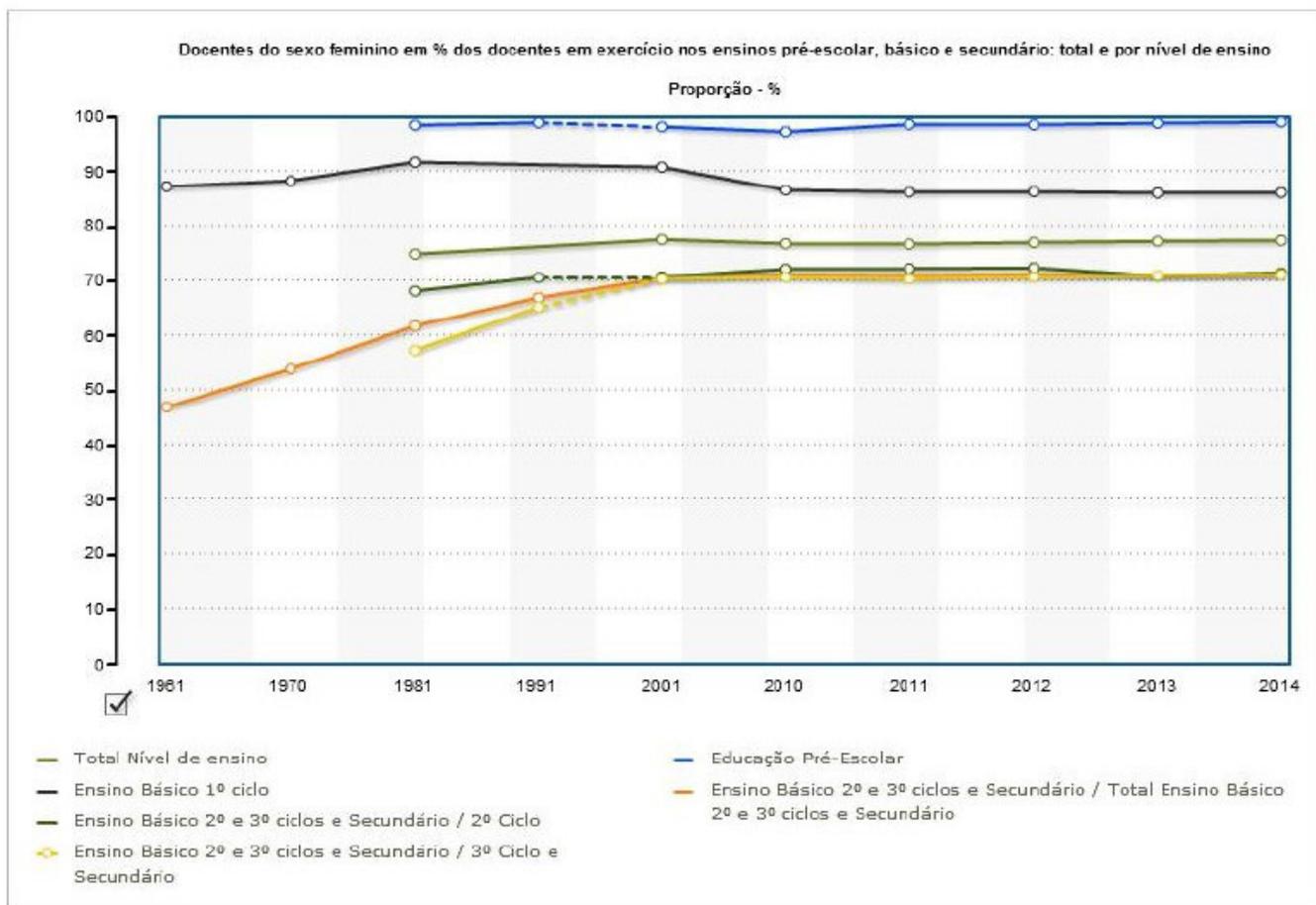
Neste contexto, os líderes escolares da atualidade deverão encetar esforços no sentido de ter uma visão clara dos seus direitos e deveres, olhando para a sua organização escolar e partilhar com os restantes membros as diferentes tarefas (delegação de competências), comprometendo todos no sucesso da sua organização.

As organizações escolares exigem, agora, dos líderes que saibam lidar com as mudanças e novos desafios, muitas vezes intrincados numa sociedade em permanente mutação.

O líder escolar deverá ter uma “voz” firme, mas em simultâneo deverá saber ouvir os outros atores do processo de ensino aprendizagem de forma democrática num ambiente de cultura colaborativa. O líder escolar deverá chamar todos os elementos da comunidade educativa a darem a sua palavra e colaboração no projeto educativo da escola, envolver assim todos numa discussão salutar. Aliás como refere Costa (ibidem, p. 65) “aceitação de um projeto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade.”

Ainda considerando as lideranças escolares importa analisar outro parâmetro subjacente e intimamente relacionado com o estereótipo associado ao líder, os atores sociais percecionam a liderança no masculino, ou seja, assumem que as qualidades inerentes à liderança, nomeadamente o já enfatizado carisma se encaixa no perfil masculino.

Contudo, primeiro importa analisar a *frieza* dos dados percentuais relativos à percentagem de docentes do sexo feminino nos ensinos pré-escolar, básico e secundário em Portugal, no gráfico 1, de 1961 a 2014.



**Gráfico 1** - Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário

Pela análise do gráfico 1, podemos concluir que desde 1961 mais de 70% dos docentes eram do género feminino.

Exceção feita, em 1961, ao total do ensino básico 2º e 3º ciclos e secundário que cifrava valores na ordem dos 48%, aproximadamente.

Assume-se, assim, que a carreira docente é dominada pelo género feminino, enquanto quando se aventa sobre a liderança escolar estabelecemos, de imediato, a hegemonia masculina.

Estes factos são confirmados por um estudo de 2013 do Projeto TALIS (The OECD Teaching and Learning International Survey) realizou um estudo com um universo de 200 escolas com a coordenação da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), tendo concluído que no que respeita à caracterização demográfica dos diretores de escolas onde se ministra o 3.º ciclo do ensino básico - Portugal apresenta um número superior de diretores do sexo masculino (60,6% vs. valor médio TALIS: 50,6%).

	TALIS			Portugal	Espanha	França	Itália
	Média	Máximo	Mínimo				
Sexo feminino	49,4	77,0	6,0	39,4	44,7	41,7	55,2

Gráfico 2 - Percentagem dos diretores de escolas com 3º ciclo do sexo feminino

Fonte: OCDE, Base de dados do TALIS 2013

A média de idades dos diretores portugueses (52,1 anos) é superior ao valor médio de idades TALIS (51,5 anos), existindo algumas diferenças na distribuição dos diretores por escalões etários (por exemplo, Portugal apresenta 57,4% de diretores com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos, que contrapõe aos 47,5% registados, em média, no TALIS).

	TALIS			Portugal	Espanha	França	Itália
	Média	Máximo	Mínimo				
Média de idades	51,5	58,8	45,0	52,1	49,4	52,0	57,0
Menos de 30 anos	0,2	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
30-39 anos	7,7	30,6	0,0	4,9	13,8	1,7	1,0
40-49 anos	29,7	49,1	0,0	24,9	33,7	32,0	13,2
50-59 anos	47,5	86,9	24,3	57,4	44,7	56,0	39,4
60 anos ou mais	15,0	46,5	0,0	12,8	7,8	10,3	46,5

Gráfico 3 - Média das idades dos diretores e percentagem de diretores de escolas com 3.º ciclo do ensino básico, por grupos de idades

Fonte: OCDE, Base de dados do TALIS 2013.

À luz dos dados explanados nos quadros supracitados, concluímos que as escolas portuguesas possuem direções extremamente masculinizadas, numa realidade dominada pelo género feminino pois a esmagadora maioria dos professores pertencem a este género. Este facto poderá advir da liderança ser, muitas vezes, muito mais objetiva quando exercida pelo género masculino ou, ainda, pelo facto de as mulheres se subtraírem dos círculos de decisão por iniciativa própria.

## 1.5 - A importância da gestão intermédia

Uma organização escolar está assente numa liderança centrada no seu líder escolar (leia-se diretor), contudo existem órgãos de gestão intermédia que são imprescindíveis para o bom funcionamento de uma escola.

A primeira legislação que se refere ao equivalente à atual figura do subcoordenador de departamento remete-se ao longínquo ano de 1914 com o Decreto nº 858 de 11 de setembro, no artigo 1.º constavam as funções do então Diretor de Divisão, a saber: “Auxiliar as funções do reitor; assumir a direção pedagógica, administrativa e disciplinar de divisões que podiam ter mais do que uma classe. “

No pós 25 de abril de 1974, surge o Decreto-lei 211-B/86, de 31 de Julho que Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias. “O delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade era eleito pelos pares por um período de dois anos se profissionalizado ou por um período de um ano se fosse provisório desde que o grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade tenha um mínimo de três professores.” (artigos 44.º - 47.º)

Eram requisitos para o exercício do cargo os seguintes itens: “Prática docente como profissionalizado; reconhecida atualização no domínio científico da área disciplinar respetiva; conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação; espírito de iniciativa e dinamização da ação educativa; recetividade à mudança e ao progresso das ciências e das novas tecnologias; capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo; capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas; capacidade de promover e estimular uma permanente

autoformação de cada um dos elementos do grupo e flexibilidade, decisão e abertura crítica.” (artigo 39.º)

Constituem funções do delegado, as seguintes elencadas nos artigos 40.º a 43.º:

“A representação dos respetivos professores no conselho pedagógico; a orientação e coordenação da atuação pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua; a direção das instalações próprias ou adstritas ao respetivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, sempre que se justifique, mediante proposta do respetivo conselho diretivo a homologar pela direção geral pedagógica competente sob parecer da Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos, e cujas funções são: organizar o inventário do material existente na instalação e mantê-lo atualizado; zelar pela conservação da instalação e do respetivo material, bem como pelo seu eficaz funcionamento; planificar em conjunto com os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o modo de utilização das instalações e do material disponível; propor, ouvidos os professores do grupo, subgrupo disciplina ou especialidade, a aquisição de novo material e equipamento.

Consideram-se como instalações próprias ou adstritas a um grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, designadamente, as seguintes: instalações desportivas, laboratórios, instalações de trabalhos manuais, instalações de trabalhos oficinais e bibliotecas.

No cumprimento das atribuições referidas no n.º 40, compete ao delegado, como representante dos professores no conselho pedagógico, apresentar recomendações e sugestões dos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e transmitir a estes as orientações do conselho pedagógico.

No exercício das suas atribuições como orientador e coordenador da atuação pedagógica dos professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, compete ao

delegado: Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos professores; coordenar a planificação das atividades pedagógicas; promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspetiva de mútuo enriquecimento; apoiar e enquadrar os professores menos experientes; assegurar uma participação efetiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.”

O delegado era eleito pelo conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade de entre os professores com habilitação profissional, desde que exista um mínimo de três professores no grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade.

A legislação mais recente é o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regulamentando no Artigo 45º- Outras Estruturas de Coordenação. Assim nos pontos 1, 2 e 3 refere-se o seguinte:” 1 — No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico. 2 — A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno. 3 — Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico -pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”

Hoje em dia, coexistem vários líderes no seio da organização educativa, uns formais e outros informais. O/a subcoordenador/a de departamento apresenta-se como um líder formal que procura aglutinar opiniões dos seus pares, tomando decisões,

sempre ciente que a partilha e a colaboração com os seus colegas de grupo é a fórmula para o sucesso.

Existe a necessidade de se trabalhar em equipa a fim de se traçar o caminho da escola, desenvolvendo para tal uma cultura colaborativa. Neste contexto, as estruturas intermédias são fulcrais no processo de melhoria da escola, pois são os responsáveis pelas estratégias de transformação, pelo envolvimento de todos os docentes nos processos de tomada de decisão. Assumem-se, assim, como líderes no exercício das suas funções, pois são aglutinadores de vontades.

Neste sentido, Fullan (2003, p. 123) refere que a liderança é também um processo de aprendizagem contextualizada que se vai construindo e valorizando paulatinamente. Considera que há três aspetos essenciais na liderança “(...) a necessidade vital e paradoxal de adquirir uma lentidão no conhecimento, a importância da aprendizagem dentro de um dado contexto e a necessidade de líderes a todos os níveis da organização, de forma a atingir uma perfeita e eficaz disseminação do empenho interno”.

Pela análise do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, atribui-se um maior grau de autonomia e “poder” ao diretor já que passem a ser os órgãos de direção a estabelecer a escolha das estruturas de coordenação (nas quais estão incluídas as subcoordenações de departamento).

Assim a democraticidade e a colegialidade ganha no pós 25 de abril perde-se, pois os cargos eram de eleição direta entre os docentes dos grupos disciplinares, contudo, por vezes, persistia a perversidade que estas escolhas nem sempre se pautavam

pela competência da seleção do líder, mas sim pela maior disponibilidade para assumir o cargo.

O Decreto-lei 211-B/86, de 31 de Julho que prova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias, apresentava os requisitos requeridos à assunção do cargo, contudo eram relegados para segundo plano e o delegado de grupo tornava-se num mero transmissor das informações emanadas do Conselho Pedagógico.

Embora atualmente nem todos os regulamentos internos das escolas apontem requisitos muito afinados das competências do/a subcoordenador/a de grupo, os desafios são maiores e intrínsecos ao assumir do cargo. As lideranças intermédias são essenciais para a obtenção dos resultados escolares a que cada escola se propõe no âmbito do seu projeto educativo. A liderança eficaz é aquela que se manifesta pelo exemplo pelo que continua a ser fulcral que este agente ativo atento aos constrangimentos do seu grupo disciplinar, alguém muito ativo e com boas relações com os órgãos de gestão, que se faça ouvir e com uma elevada capacidade de interagir com outros grupos disciplinares.

Conclui-se que a exigência no que diz respeito ao desenvolvimento do seu cargo é cada vez maior, pois deverão ser os agentes da mudança e em especial a implementação de uma cultura colaborativa e supervisora das atividades letivas e não letivas (leia-se atividades integradas no Plano Anual de Atividades), bem como a estimulação do trabalho de equipa.

## **Capítulo II - O/a subcoordenador/a de departamento como agente facilitador do trabalho colaborativo entre professores**

### **2.1 – Os fundamentos do trabalho colaborativo**

Atualmente, a colaboração é percebida como um dos instrumentos fulcrais para o êxito de qualquer organização e uma estratégia fundamental na educação, considerando-se que o trabalho colaborativo é um elemento facilitador do sucesso das aprendizagens dos discentes.

Aliás, premissa defendida por Roldão (*ibidem*, p.27) - “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

No âmbito dos órgãos de gestão intermédia, a legislação dos anos 80 já preconizava a cooperação com vista à obtenção do sucesso numa organização escola, senão vejamos: o Decreto-Lei 211-B/86, de 31 de Julho que aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias, já elenca alguns requisitos imperativos para o docente que ocupe o cargo de delegado de grupo, dos quais destacamos os seguintes:” (...) capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo.”

Para a evolução da Humanidade contribuiu, sempre, o esforço conjunto no sentido de debelar os obstáculos. Assim a colaboração apresenta-se como a cooperação a fim de atingir um bem ou objetivo comum.

A colaboração é de difícil definição, nem sempre sendo compreendida de igual forma, já que os próprios professores demonstram dificuldade em interpretar o conceito, atribuindo-se a alguns processos o carimbo de trabalho colaborativo, não sendo compreendido da mesma forma pelos principais atores – os professores. Contudo, todos parecem concordar que se trata duma ação concertada entre pares no sentido de concretização de um determinado projeto. Reconhece-se a finalidade, mas nem sempre se encontra clara a forma de a atingir.

O trabalho colaborativo deve estruturar-se como um processo de articulação, reunindo um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva, de forma a alcançar os melhores resultados, desempenhando um importante papel no plano estratégico e no plano técnico. Resume-se a um compromisso num grupo de trabalho (professores) que procuram ter uma participação equitativa na tomada de decisões para a resolução de uma determinada tarefa, projeto, planificação de atividade, entre outras funções que derivam do trabalho docente. Este trabalho colaborativo também deve ser implementado em contexto de sala de aula, para que os próprios alunos possam ajudar os colegas na aquisição das suas aprendizagens, sendo que estas poderão ser mais significativas quando transmitidas numa linguagem mais simples pelo colega da sua faixa etária que melhor compreende onde reside a dificuldade para a aquisição da mesma.

“Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento

construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.” (Roldão, *ibidem*, p. 27)

Na atualidade, a profissão docente é repleta de problemáticas, angústias e novas solicitações, colocando muitas vezes o docente em dúvida relativamente às suas práticas educativas e pedagógicas. Daí a necessidade de compartilhar esse *fardo* com os seus pares de forma que, em conjunto, sejam encontradas novas soluções para os crescentes desafios colocados no quotidiano. Esta complexidade da profissão docente e necessidade de partilha de dilemas é defendida por Santana (2007, p. 30) “profissão impossível de professor obriga a uma permanente problematização da prática, ao questionamento de estratégias e da forma como lidamos com as ocorrências que se sucedem. A profissão é plena de angústias e de dilemas e só a reflexão compartilhada e distanciada da ação nos salvagam de uma relação doentia no seu interior. Por isso, uma das competências exigidas ao professor é a de refletir criticamente a sua ação com outros atores do processo de aprendizagem-ensino.”

Esta entreaajuda é enriquecida quando os grupos de trabalho colaborativo têm experiências profissionais diferenciadas (diferentes escalões etários, diferentes escolas e mesmo distintos graus académicos).

Todo este trabalho colaborativo deve transcender a sala de reuniões dos professores e ser, igualmente, aplicado em contexto de sala de aula, aliás pressupostos do Movimento da Escola Moderna como descreve Cosme e Trindade (2013, p. 78) “sob a afirmação de se promover a participação democrática direta na sala de aula, se define o pressuposto seminal que está na origem da importância estratégica que se atribui às comunidades de aprendizagem como modalidade através da qual se organizam as atividades, as relações que têm lugar numa sala de aula.”

Quando se trata a temática do trabalho colaborativo numa organização educativa pode parecer que os seus intervenientes pretendem efabular sobre uma realidade inexistente, mas ideal, que seria um ambiente laboral mais solidário e menos competitivo. Baseada num bom relacionamento e disponibilidade, independentemente se estes comportamentos se cifrem, na realidade, numa mais-valia para a resposta à necessidade de realizar um trabalho educacional e pedagógico mais eficiente.

O exercício de uma ação profissional torna necessário um processo permanente de formação, nomeadamente uma aprendizagem cooperativa, vulgarmente designada por trabalho de grupo ou em grupo.

As áreas da Sociologia e Psicologia encaram o trabalho colaborativo como algo benéfico para as organizações, já que a conjugação de esforços se traduz na dinamização dos processos cognitivos, discussão de ideias na procura de consensos e superação de situações de conflitualidade. Regista, também, um incremento de eficácia do desempenho docente e conseqüentemente uma maior gratificação pessoal e profissional para o professor. Roldão (*ibidem*, p. 26) defende: “Num outro campo teórico, ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões, encontramos uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional (distinguindo-o do desempenho do técnico ou do funcionário) à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais.”

Em suma, a aprendizagem como processo formativo deve ser permanente na atividade docente, necessitando de um grupo de trabalho onde trocam ideias, reflexões, angústias, experiências e possíveis soluções, numa análise conjunta de situações concretas da ação docente, numa procura colaborativa geradora de novos conhecimentos e soluções.

“Trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor.” (Roldão *ibidem*, p. 28)

O processo de ensino aprendizagem tem muitos ganhos quando o trabalho docente é realizado de forma colaborativa entre pares.

## 2.2 – Perfil do/a subcoordenador/a de departamento: competências

Como já foi referido no item 1.5 – A importância da gestão intermédia, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regulamentando no Artigo 45º- Outras Estruturas de Coordenação. Assim nos pontos 1, 2 e 3 refere-se o seguinte:” 1 — No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico. 2 — A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno. 3 — Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico -pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”

Neste sentido, a referida legislação apenas evoca as competências relativas ao coordenador/a de departamento contempladas no artigo 41.º, a saber:

- “a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.”

No que diz respeito às Outras estruturas de Coordenação estão contempladas no artigo 45.º, podendo ler-se nos pontos 1, 2 e 3 o seguinte:

“1 — No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico.

2 — A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno.

3 — Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico -pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”

Assim e tendo em conta, o lavrado em Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Santos constam as seguintes deliberações no capítulo IV referente às Estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica no artigo 43.º: ”Subcoordenador do Grupo Disciplinar. 1. Nos Departamentos Curriculares, quando se verifique que o total de docentes de um grupo de recrutamento é igual ou superior a cinco, deverá ser nomeado pelo Diretor um Subcoordenador do Grupo Disciplinar, de entre os professores que integram o Grupo Disciplinar.

2. O mandato do Subcoordenador do Grupo Disciplinar acompanha o do Diretor, podendo, todavia, cessar a todo o tempo, a pedido do interessado ou por despacho fundamentado do Diretor.

3. O Coordenador do Departamento é o Subcoordenador do Grupo a que pertence.”

No artigo 44.º são explicadas as competências do Subcoordenador do Grupo Disciplinar, a saber:

“1. Coadjuvar o Coordenador;

2. Promover a interdisciplinaridade das disciplinas que supervisiona;

3. Colaborar com o Coordenador na coordenação do trabalho dos professores que lecionam a(s) disciplina(s) do seu grupo;

4. Responsabilizar-se pelo inventário do material das disciplinas que coordena.”

É importante ressaltar que cabe ao Diretor da escola criar um perfil próprio para este cargo e respetiva seleção do mesmo, pois a legislação é omissa e invocando a autonomia da escola, devidamente estabelecida pelo regulamento interno.

Anteriormente este processo revestia-se de uma maior democraticidade, visto ser realizada uma eleição entre os elementos do mesmo grupo disciplinar. Aliás a possível perversidade da autonomia e uma certa feudalização da escola é apresentada por Estêvão (2004, p. 95) “no limite, poderíamos pensar até que a autonomia pode constituir-se num mecanismo oportuno de criação de *feudalidades* (isto é, de corpos separados, com poder desigual), de discriminação ou de exteriorização de alguns atores das fronteiras da organização escolar, o que, ao verificar-se, a tornaria perigosa em termos do alcance do ideal de democratização do ensino e de cidadania, para além de poder afetar significativamente a construção da identidade profissional dos professores uma vez que esta se formaria a partir sobretudo da afirmação estratégica corporativista *frente* aos outros atores da escola e não *com* eles.”

O regimento do Departamento de Ciências Sociais e Humanas do Agrupamento de Escolas Santos Simões no capítulo IV, artigo 21.º elenca as competências do subcoordenador de departamento, de forma mais específica, a saber:

“a) Orientar, coordenar e planificar as atividades pedagógicas do grupo, a realizar ao longo do ano letivo;

b) Definir, com o grupo, os conteúdos programáticos a tratar;

c) Articular, vertical e horizontalmente, os programas;

d) Promover a troca de experiências e de saberes entre os docentes do mesmo grupo;

- e) Apoiar os professores menos experientes;
- f) Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos professores do grupo;
- h) Definir com os professores do grupo ou do departamento os critérios de avaliação dos alunos;
- i) Apresentar ao coordenador do departamento o inventário do material didático necessário;
- j) Elaborar um relatório final das atividades desenvolvidas no final do ano letivo.”

O trabalho do/a subcoordenador/a de departamento vai muito além do enfatizado pelo regimento do Departamento, realçando as relações formais que se estabelecem entre pares, pois encerra em si a gestão de uma multiplicidade de tarefas nas quais o trabalho colaborativo se inclui.

### 2.3 – As dificuldades de introdução do trabalho colaborativo

Quando debatemos as dificuldades da introdução do trabalho colaborativo atribuímos a principal oposição aos professores, muitas vezes, de forma *leviana*, contudo trata-se de uma questão mais intrincada do que aparenta. A própria atividade docente reveste-se de um determinado grau de individualismo enraizado historicamente derivado da própria organização e cultura das escolas.

Com efeito, a maioria dos professores evita debater com os pares dificuldades que emergem no contexto das suas práticas curriculares, uma vez que “a percepção de ineficácia profissional é o principal fator de receio de solicitar o apoio dos colegas.” (Jesus, 2000, p. 5).

O cerne da questão reside na própria mudança da escola bem como da legislação vigente que deverá ter como objetivo último que o trabalho docente seja partilhado e discutido diariamente, criando condições reais para a prossecução desta premissa.

Em contraposição à competição que, muitas vezes, grassa na escola devido às multiplicidades de sensibilidades intelectuais, devemos aspirar a uma escola de partilha de experiências. Aliás como refere Santana (*ibidem*, p. 31) “sabemos, pelos estudos realizados a partir dos anos 50, que a cooperação, ao contrário da competição, propicia um clima de maior bem-estar, fortalecendo os laços entre as pessoas e influenciando a construção de um sistema de valores.”

Formalmente a escola cria condições espaciais e temporais para o trabalho colaborativo, isto é, as reuniões de departamento e de grupo disciplinar, mas todos sabemos que são totalmente insuficientes como espaço de partilha, pois são múltiplos os assuntos a tratar.

Informalmente, os docentes aproveitam as horas de almoço ou o final do seu horário de trabalho para reunir com os colegas a fim de monitorizar as aprendizagens ministradas aos seus discentes e para troca de materiais pedagógicos e experiências vivenciadas em contexto de sala de aula, nomeadamente as estratégias usadas.

Mas serão estes momentos de partilha informal suficientes?

Outra dificuldade dos professores reside na *rigidez* dos programas, das metas curriculares de ciclo, aprendizagem essenciais a realizar pelos alunos nos diferentes anos escolares e a pressão da preparação dos alunos para os exames finais do 3º ciclo e secundário. Tal como a crescente burocratização dos processos na carreira docente.

Todos estes ingredientes conjugados dificultam a implementação do trabalho colaborativo, contudo muitas escolas já integram no seu plano de ação estratégias no sentido de facilitar o trabalho colaborativo, sendo exemplos as codocências, observação mútua em contexto de sala de aula e mesmo a supervisão crítica. Roldão (*ibidem*, p.29) “ Tratar-se-ia assim não apenas de “cumprir os programas” sem assegurar a eficácia do aprendido, mas de cumprir a aprendizagem curricular de que os programas são instrumento – o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.”

## 2.4 – O trabalho colaborativo: o impacto no sucesso escolar

Torna-se evidente que o trabalho cooperativo apresenta-se como uma das soluções para o incremento do sucesso escolar. Trata-se de uma questão que, recorrendo a Ventura, *et alii* (2012, p. 36) “se é certo que parte significativa do conhecimento produzido pela investigação educacional contemporânea atribui ao trabalho colaborativo uma das mais eficazes formas de melhorar a Escola nas suas diferentes dimensões, o poder político não tem atendido a esse repto. Pelo contrário, medidas recentes de política educativa portuguesa indiciam claramente uma ênfase crescente na competição. A Educação vive atualmente um paradoxo entre a colaboração, como um valor e prática desejáveis, e a competição, imposta às escolas pela tutela como o itinerário mais curto e rápido até aos resultados.”

O trabalho colaborativo permite, assim, ensinar mais e melhor aos alunos e melhorar as práticas pedagógicas e educativas. Trabalhar colaborativamente exige que cada elemento do grupo de trabalho desenvolva um trabalho individual a fim de preparar ou aprofundar o trabalho quando no seio do grupo de pares. Roldão (*ibidem*, p.28) esclarece a noção de trabalho colaborativo: “trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento, como aliás acontece no trabalho dos cientistas e investigadores: integrados em equipas de trabalho, estudando muitas vezes individualmente, mas debatendo e elaborando questões, processos e conclusões na interação com os saberes, as especialidades e os pontos de vista dos outros, na construção conjunta e colaborativa de novo saber.”

Muitas experiências têm sido realizadas nas escolas portuguesas e um dos relatos de uma experiência de sucesso é feito na primeira pessoa, Santana (*ibidem*, p. 31)

refere: “no início do ano letivo anterior, o reencontro de professoras que já tinham trabalhado em conjunto permitiu formar um grupo de trabalho na escola: Albertina Pena, Ermelinda Rosa e eu própria. Para além de lecionarmos o mesmo ano de escolaridade (o 2.º ano), tínhamos como finalidade comum a efetiva participação das crianças no currículo, conducente à realização de aprendizagens significativas e que promovesse o sucesso efetivo de todos os alunos. Decidimos, então, constituir um grupo de trabalho e reunir semanalmente.

O ritmo alucinante que atualmente se vive nas escolas do 1.º ciclo e a falta de espaços disponíveis dificultam estes encontros. Por isso, este ano as reuniões têm sido mais descontínuas e o tempo de trabalho menor. Mas não desistimos e, por vezes, são as horas de almoço as que nos restam para nos encontrarmos.”

Reiteradamente a resiliência dos professores parece ser a *chave* do trabalho colaborativo pois as entidades governativas e os órgãos de gestão parecem não estar cientes da necessidade de efetuarem estas reuniões de trabalho, incluído no designado trabalho de escola mas para tal seria necessário que os horários dos professores do mesmo grupo disciplinar tivessem, em simultâneo, horário próprio de reunião de trabalho colaborativo. Esta premissa deveria ser tida em conta e contemplada aquando da realização dos horários dos docentes.

A experiência retratada no 1º ciclo torna-se mais exequível, uma vez que o horário dos docentes é bastante similar e a possibilidade de partilhar experiências educativas durante as horas de almoço ou mesmo ao final do dia serão maiores.

Nos outros níveis de ensino, a implementação deste trabalho cooperativo é mais dificultada devido a fatores externos à vontade dos professores, passando pelo constrangimento da distribuição do serviço letivo e realização dos horários. Fonseca (2007, p35) “temos ainda os constrangimentos da distribuição do serviço letivo, da

construção dos horários, da Inspeção-Geral da Educação que não nos deixa ter insuficiências letivas. Temos de distribuir os horários à exaustão e isso implica que, de facto, nós não consigamos facilmente construir este modelo de funcionamento e de organização da escola.”

No que diz respeito à legislação antevê-se uma frugal tentativa de promover o trabalho colaborativo através promulgação do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, e a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, no ano letivo de 2001/2002, foi ainda elaborado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, onde se clarifica o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a desenvolver nos alunos ao longo do seu percurso no terceiro ciclo. Este documento prevê uma operacionalização transversal de 10 competências gerais a desenvolver por todas as áreas curriculares e no caso em concreto da disciplina que leciono – Geografia – enfatiza que é um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento.

Neste sentido, é demonstrada a necessidade de planificar em conjunto com outras áreas curriculares que se “*tocam*” em termos de conceitos, remetendo para a interdisciplinaridade. As reuniões de conselho de turma intercalares são um momento importante em que os docentes, das diferentes áreas curriculares, podem aferir sobre os conteúdos curriculares que se sobrepõem e planificam em conjunto a ministração de conteúdos, quer a realização de atividades como exposições, palestras e visitas de estudo.

Fonseca (*ibidem*, p.35) em entrevista a Armandina Soares do Agrupamento de Vialonga exorta que “ tivemos ainda a experiência com o projeto que é dirigido pela professora Ana Maria Bettencourt, que envolveu quatro turmas, duas do 5.º e duas do

7.º, e consistiu na construção de um projeto em torno das áreas curriculares não disciplinares. Os professores destas equipas foram convidados para integrar este trabalho e reuniram semanalmente, alternando a formação quinzenal com as reuniões de conselho de turma. É evidente que isto tem dado resultados muito interessantes em termos de trabalho. Seria muito bom se nós pudéssemos ter estas reuniões com regularidade, o que implica outra forma de organização da escola.”

Estes exemplos de sucesso corroboram a premissa que a colaboração tem um grande potencial na renovação dos processos de ensino e aprendizagem, conjugando os pontos fortes dos docentes com o intuito de melhorar as aprendizagens dos seus discentes.

Assim esta troca de ideias e experiências educativas contribuirá para expor os alunos a recursos mais diversificados, estratégias de ensino mais apelativas e diferentes e estilos de comunicação.

Em suma, o trabalho colaborativo facilita a possibilita a discussão de ideias, a procura de consensos e a superação de conflitos, o que contribui para a redução do *stress* entre os professores, porque ao partilharem vêm as suas angústias e frustrações reduzidas, porque juntos encontrarão novas soluções para os problemas.

## Capítulo III – Análise e reflexão

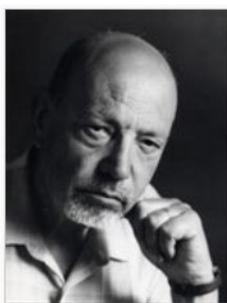
### 3.1 – Identificação e caracterização do Agrupamento de Escolas Santos Simões

Nos últimos três anos letivos obtive colocação no Agrupamento de Escolas Santos Simões, sendo a escola sobre a qual debruçarei a minha exposição reflexiva, tornando-se imperativo realizar uma breve “viagem” pela estória da nossa escola.

A escolha do nome atribuído à instituição educativa recaiu num ilustre e inquestionável pedagogo e humanista, Joaquim Santos Simões, patrono deste Agrupamento, nascido em agosto de 1923.

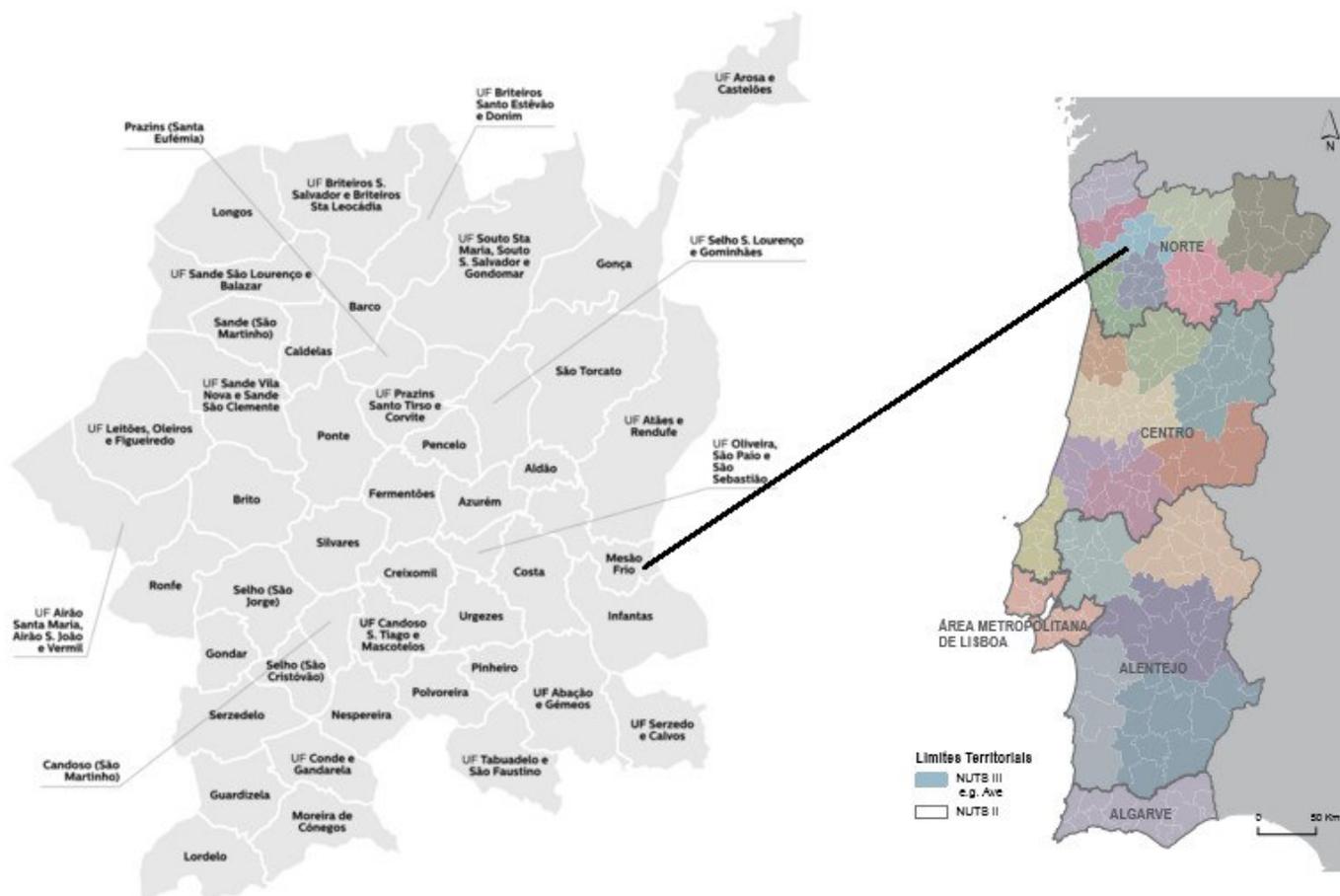
Esta grande individualidade que viveu e exerceu a sua atividade profissional no ensino de Matemática na cidade Guimarães, tendo promovido (apesar dos condicionalismos impostos pelo regime salazarista) uma notável ação no Cineclube vimaranense, na instalação de uma Biblioteca Gulbenkian, na criação e direção do Teatro de Ensaio Raul Brandão e na Sociedade Martins Sarmento.

Foi, ainda, promotor do Museu de Arte Primitiva Moderna de Guimarães, Membro da Comissão Instaladora e do Senado da Universidade do Minho, entre outras atividades. As suas obras constituem o depoimento único de uma personalidade não menos singular que ocupou um destacado lugar na sociedade vimaranense.



**Figura 1** - Joaquim Santos Simões

O Agrupamento de Escolas Santos Simões localiza-se na periferia do concelho de Guimarães, mais precisamente na freguesia de Mesão Frio. Guimarães insere-se no distrito de Braga, região do Norte e sub-região do Ave (NUT III).



**Figura 2** - Enquadramento geográfico do Agrupamento de Escolas Santos Simões

O município de Guimarães possui uma população de 155 214 indivíduos<sup>4</sup>, sendo limitado a norte pelo município de Póvoa de Lanhoso, a leste por Fafe, a sul por Felgueiras, Vizela e Santo Tirso, a oeste por Vila Nova de Famalicão e a noroeste por Braga. O concelho de Guimarães possui quarenta e oito freguesias resultantes da reorganização administrativa das mesmas, mantendo as anteriores freguesias a "sua

<sup>4</sup> Dados de 2015 do site Pordata (última atualização a 16/06/2016).

identidade histórica, cultural e social”, conforme estabelece a Lei n.º 22/2012, de 30 de maio.

O Agrupamento de Escolas Santos Simões, constituído em julho de 2007, insere-se numa zona periférica do município de Guimarães, sendo uma unidade educativa totalmente verticalizada, frequentada por alunos desde a educação pré-escolar até ao décimo segundo ano.

A área de influência do nosso agrupamento caracteriza-se por ter uma elevada taxa de população ativa, com um forte predomínio do setor secundário, embora se faça sentir a situação de desemprego.

O setor terciário é também significativo no meio envolvente do agrupamento com uma diversificação de profissões.

O facto de Guimarães ter sido escolhida como Capital Europeia da Cultura 2012 e como Cidade Europeia do Desporto 2013 abriu novas perspetivas, o que fez com que tivesse havido uma ligeira alteração económica, cultural e desportiva, refletindo-se também no meio envolvente.

Verifica-se, também, que os agregados familiares têm sido afetados pelo fenómeno de emigração, mais acentuado em algumas zonas geográficas do agrupamento, assim como de alteração de estruturas familiares.

O Agrupamento é constituído por seis escolas: 5 escolas com Educação Pré-escolar/1.º ciclo e uma escola com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, setenta grupos/turmas e cerca de 1540 crianças/alunos, nos diferentes ciclos: Educação pré-escolar - 5 grupos com 118 crianças, 1.º ciclo - 20 turmas com 441 alunos, 2.º ciclo - 10 turmas com 218 alunos, 3.º ciclo - 18 turmas com 397 alunos, ensino vocacional - 1 turma com 24 alunos e ensino secundário - 15 turmas com 343 alunos.

No ensino secundário, existe a oferta de cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades e Sociais e Económicas) e cursos profissionais (Turismo Ambiental e Rural, Comércio e Audiovisuais). O Agrupamento tem parcerias com diversas instituições, nomeadamente, com a Academia Valentim Moreira de Sá, concretiza o ensino articulado da música para cerca de 100 alunos dos ensinos básico e secundário, com o Vitória Sport Club a nível da frequência escolar de alunos nacionais e estrangeiros das camadas jovens do futebol e com instituições de acolhimento e inserção social (Oficinas de S. José e Lar de Sta. Estefânia).

Relativamente aos recursos humanos, existem 132 professores, 32 assistentes operacionais, 7 assistentes técnicos, 1 psicólogo e 1 técnico de ação social.

O Agrupamento capta uma população estudantil diversificada oriunda de várias zonas e, sobretudo, pertencentes a estratos sociais distintos. A maioria dos alunos reside nas freguesias onde estão sediadas as diferentes escolas que integram o Agrupamento, possuindo, no entanto, alunos de outras freguesias dos concelhos de Guimarães e Fafe.

Nos últimos três anos ocorreu uma consolidação do número de alunos do Agrupamento Santos Simões, contrariando a tendência da maioria das unidades educativas do concelho de Guimarães. Do ponto de vista económico, social e paisagístico, coexistem duas zonas distintas: uma zona com predominância de indústria, comércio, construção civil e serviços, pertencente à área urbana periférica da cidade de Guimarães; uma outra zona, ainda mais voltada para uma agricultura (em declínio de importância económica e social), alguma indústria e pequeno comércio disperso.

Há um número relevante, cerca de 44%, de encarregados de educação que são trabalhadores por contra de outrem, no caso em particular operários das áreas da confeção, calçado e construção civil. Sendo que mais de 50% dos encarregados de educação só possuem o 1º e 2º ciclos de escolaridade.

A área geográfica de influência do Agrupamento de Escolas Santos Simões abrange as freguesias de Costa, Azurém, Mesão Frio, Infantas e União de Freguesias de Serzedo e Calvos.

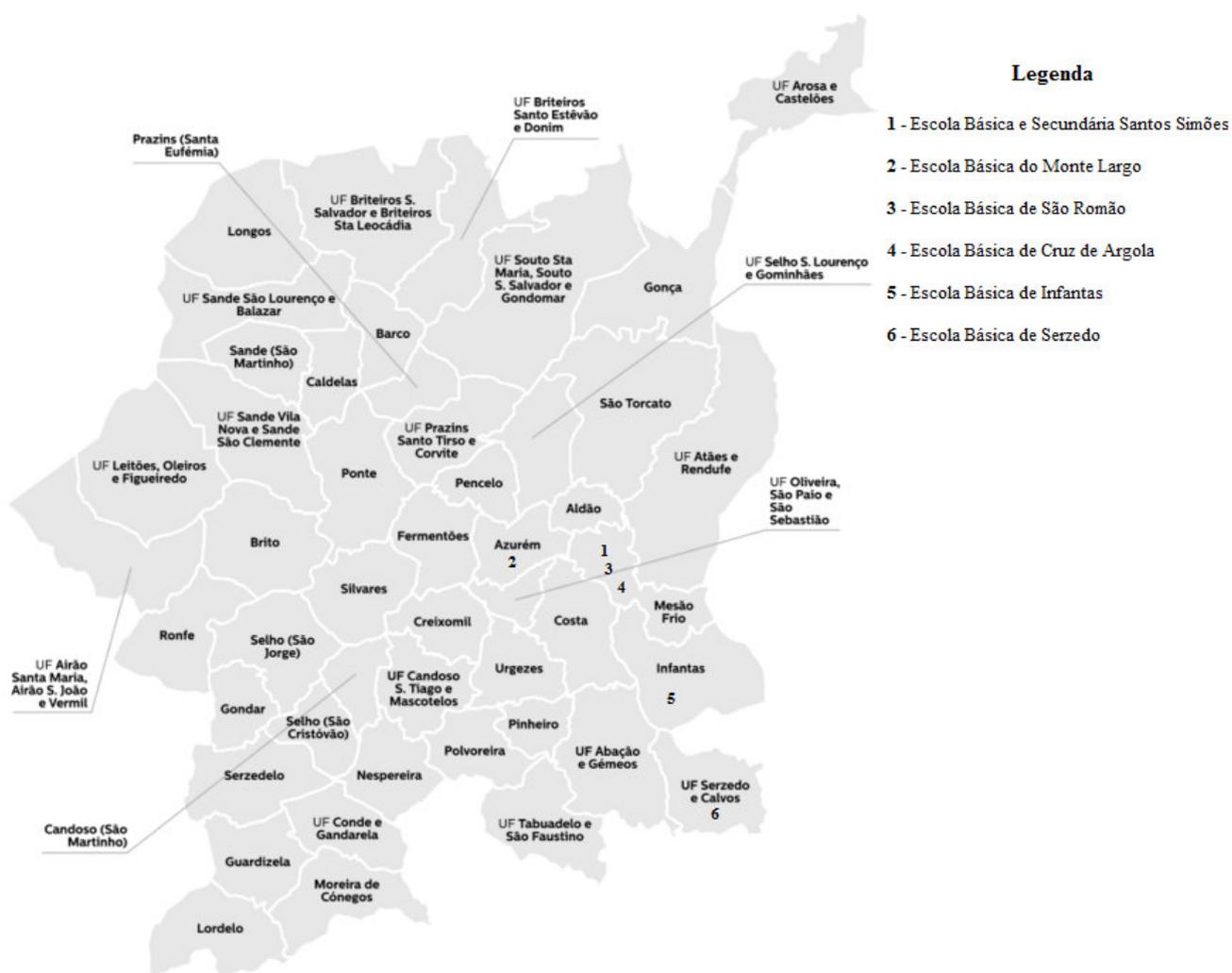


**Figura 3** - Território de influência do Agrupamento de Escolas Santos Simões

O Agrupamento é formado por seis escolas: Escola Básica e Secundária Santos Simões, sede do Agrupamento Escola Básica de Monte Largo, Escola Básica de São Romão, Escola Básica da Cruz de Argola, Escola Básica de Infantas e Escola Básica de Serzedo. Possui, ainda, a função gestora das instalações das extintas escolas de Escola Básica de Paçô Vieira e Escola Básica da Arcela, através de uma parceria de usufruto das instalações, realizada com a autarquia, para o desenvolvimento de atividades letivas

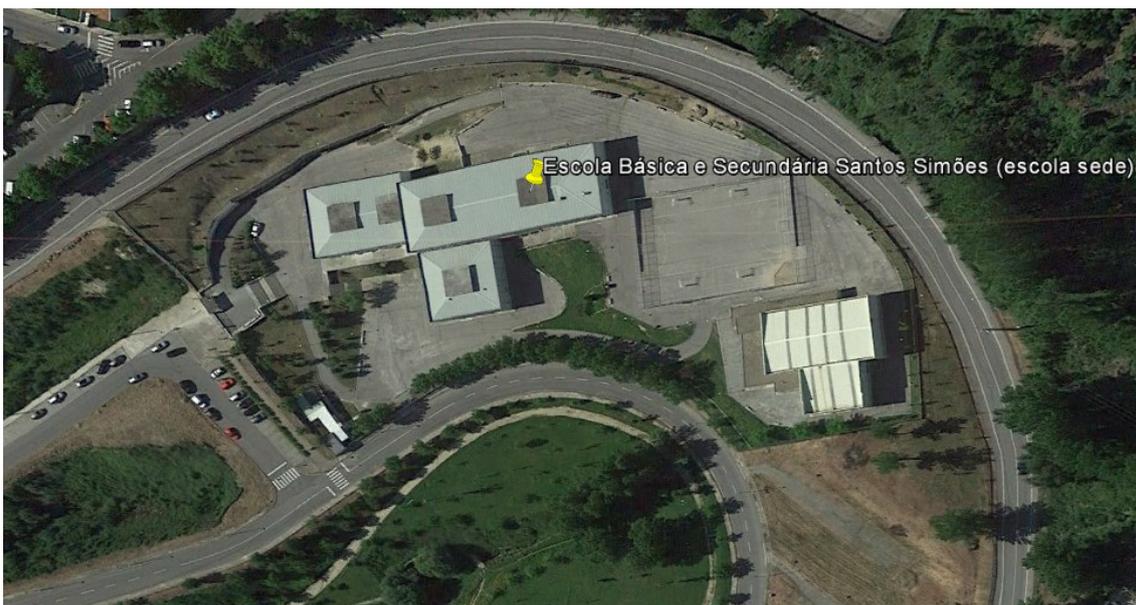
e não letivas, projetos e ocupação de alunos em atividades de tempos livres em colaboração com Associações de Pais.

Os estabelecimentos de ensino localizam-se dentro de um raio de aproximadamente doze quilómetros da escola sede. Pelo que, uma das preocupações persistentes dos órgãos de gestão tem sido a equidade das escolas.



**Figura 4** - Localização geográfica das escolas constituintes do Agrupamento de Escolas Santos Simões

A Escola Básica e Secundária Santos Simões, escola sede do Agrupamento, situa-se na freguesia de Mesão Frio, nas imediações do Parque da Cidade de Guimarães. Em termos de características físicas e funcionais, esta é formada por um edifício principal composto por quatro pisos com vinte e sete salas de aula, com características indistintas e dez destinadas a disciplinas específicas, nomeadamente, laboratórios de Química, Física e Biologia, salas de Informática, Desenho e Educação Tecnológica. Relativamente a outros equipamentos que completam a escola sede, destacam-se a Biblioteca com recursos áudio, vídeo, informáticos e ligação à Internet, o Centro de Aprendizagem, um Anfiteatro com capacidade para setenta pessoas, o Serviço de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, um polivalente (vulgo Sala do Aluno) com serviço de bar e um refeitório.



**Figura 5** - Vista aérea da Escola Básica e Secundária Santos Simões



**Figura 6** - Fachada da Escola Básica e Secundária Santos Simões

A Escola Básica do Monte Largo situa-se na freguesia de Azurém, possuindo quatro salas de aula, uma cozinha, um polivalente que serve de refeitório e de local para a prática da Educação Física e ATL, um gabinete para professores, quatro casas de banho, cinco despensas e dois balneários. Tem uma área em terra batida que rodeia a escola e um recinto de jogos cercado por uma rede bastante alta.

A Escola Básica de São Romão situa-se na freguesia de Mesão Frio, sendo composto por cinco salas de aula para o 1.º Ciclo, uma sala e um espaço adequado para a educação pré-escolar, cozinha, um polivalente que serve de refeitório, casas de banho e várias despensas, um gabinete para os docentes e outros espaços exteriores destinados a atividades livres dos alunos.

A Escola Básica de Cruz de Argola fica sediada na freguesia de Mesão Frio, composta por sete salas de aula equipadas com uma despensa, um polivalente, cozinha, cantina, sala de professores e uma biblioteca da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

Numa das salas do rés-do-chão situa-se o Jardim-de-Infância. Existem sete casas de banho e um espaço equipado com chuveiros que serve de balneário. O espaço envolvente constitui um bom e vedado logradouro, existindo um campo de jogos, que permite a prática de várias modalidades desportivas, e um parque infantil.

A Escola Básica de Infantas apresenta uma construção de arquitetura moderna. É composta por quatro salas de aula, duas salas de atividades da educação pré-escolar, biblioteca, um polivalente que serve de refeitório e balneários. Existem, ainda, várias arrecadações e duas salas de docentes. O espaço envolvente constitui um bom logradouro existindo um campo de jogos, parque infantil e um espaço coberto muito útil à prática de Educação Física.

A Escola Básica de Serzedo é constituída por um edifício escolar que possui quatro salas de aula, duas salas de atividades da educação pré-escolar, uma sala de ATL e uma das AEC, uma biblioteca da RBE, uma sala de audiovisuais, cantina, polivalente, dois balneários, duas salas de docentes (uma para professores e uma para educadores), quatro arrecadações e cinco casas de banho. A área exterior do edifício possui dois recreios cobertos e dois descobertos, um parque infantil, um campo de jogos e ainda áreas ajardinadas.

O Agrupamento de Escolas Santos Simões assinou um contrato de autonomia estabelecido com o Ministério da Educação, em 2013, no âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola consagrada pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, e ao abrigo do Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, e conforme matriz da Portaria nº265/2012 de 30 de agosto.

O supracitado contrato de autonomia rege-se pela regulação suprarreferida e ainda pela consecução dos seguintes domínios:

Domínio a) Desenvolvimento de projetos de excelência, de melhoria e inovação orientados para padrões elevados de eficácia, dos resultados escolares e da qualidade do serviço público de educação, direcionados para diferentes perfis de alunos;

Domínio b) Promoção de condições para a melhoria do sucesso escolar e educativo das crianças e jovens, tendo em vista a prevenção a retenção, do absentismo e do abandono escolar, através da adaptação e diversificação das ofertas formativas;

Domínio c) Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas curriculares disciplinares e não disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso escolar.

A fim de concretizar todos estes domínios existem estruturas internas de gestão intermédia, organizadas da seguinte forma: os docentes estão organizados em seis Departamentos Curriculares – Pré-Escolar, 1.º ciclo, Línguas, Expressões, Ciências Sociais e Humanas e Matemática e Ciências Experimentais.

O Agrupamento possui também um serviço de Apoio Especializado a alunos com Necessidades Educativas Especiais constituído por três docentes. Este serviço é responsável pelo acompanhamento dos alunos e crianças abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e apoia as educadoras, os docentes titulares de turma e os

diretores de turma na elaboração e implementação dos respetivos Programas e Currículos Educativos Individuais.

No que se refere ao pessoal não docente, o Agrupamento possui uma Psicóloga que assegura o Serviço de Psicologia e Orientação, através do apoio aos docentes junto dos alunos referenciados com necessidades de acompanhamento, aos diretores de turma/docentes titulares de turma/grupo relativamente a alunos/crianças que apresentam problemas por situações familiares desestruturadas e/ou comportamentos desajustados, desenvolvendo um trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico, vocacional e profissional. Muitas vezes o apoio deste serviço alarga-se às famílias dos alunos.

Temos ainda uma Assistente Social que assegura a promoção do sucesso educativo dos alunos de uma forma holística, isto é, analisar todos os vértices do processo do ensino aprendizagem. Promover a relação entre a comunidade educativa, os alunos e a família.

O Agrupamento Vertical de Escolas Santos Simões dispõe de estruturas de coordenação e supervisão que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, para assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo entre todos os elementos do Agrupamento, assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da qualidade educativa, e promover a interação do Agrupamento com as famílias dos alunos.

A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do Agrupamento;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

3. São estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

a) Os Departamentos Curriculares.

No que diz respeito aos Departamentos Curriculares, insiro-me no Departamento das Ciências Sociais e Humanas (integrando os docentes dos grupos de recrutamento de História e Geografia de Portugal, de História, de Geografia, de Filosofia, Economia e Contabilidade e de Educação Moral e Religiosa Católica dos 2º e 3ª ciclos e Ensino Secundário);

São competências dos Departamentos:

a) Adequar à realidade do Agrupamento a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;

b) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas e serviços do Agrupamento, a adoção de metodologias adequadas ao desenvolvimento dos planos de estudo;

c) Propor medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir o abandono escolar;

d) Refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;

e) Colaborar na construção do Projeto Educativo e do Plano de Atividades da Escola;

f) Apreciar os Critérios de Avaliação dos alunos;

g) Propor metas para a melhoria dos resultados escolares;

h) Apresentar propostas para a elaboração do Plano de Formação e Atualização do Pessoal Docente;

i) Definir os perfis das crianças/alunos à saída do Pré-escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo.

O Departamento Curricular reúne ordinariamente três vezes por período e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respetivo Coordenador de Departamento, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido de parecer do Conselho Geral, do Diretor ou do Conselho Pedagógico o justifique.

Nos Departamentos Curriculares, quando se verifique que o total de docentes de um grupo de recrutamento é igual ou superior a cinco, deverá ser nomeado pelo Diretor um Subcoordenador do Grupo Disciplinar, de entre os professores que integram o Grupo Disciplinar.

O mandato do Subcoordenador do Grupo Disciplinar acompanha o do Diretor, podendo, todavia, cessar a todo o tempo, a pedido do interessado ou por despacho fundamentado do Diretor.

Neste contexto, desempenho estas funções desde setembro de 2013 até ao presente, sendo as minhas funções atribuídas pelo Diretor e consagradas no regulamento interno da escola, a saber:

- coadjuvar o Coordenador;
- promover a interdisciplinaridade das disciplinas que supervisiona;
- colaborar com o Coordenador na coordenação do trabalho dos professores que lecionam a(s) disciplina(s) do seu grupo;
- responsabilizar-me pelo inventário do material das disciplinas que coordena.

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (departamentos, grupos disciplinares, conselhos de ano e de turma) avaliam, trimestralmente, a gestão e o desenvolvimento do currículo.

A periodicidade das reuniões de trabalho é mensal, tanto as de departamento como as de conselho de ano. Ao passo que, as reuniões de Grupo Disciplinar não respeitam uma periodicidade pré instituída, contudo procuro reunir formal e informalmente várias vezes por período a fim de afinar procedimentos respeitantes ao processo de ensino aprendizagem.

O documento orientador do Agrupamento é o Projeto Educativo (PEA).

Este está organizado em três partes fundamentais, designadamente, a caracterização do Agrupamento (física, social, económica e cultural da Comunidade Escolar), a Escola que queremos (Princípios e Valores) e Metas/Objetivos Estratégicos. Nesta última parte foram definidas quatro metas:

- a) Proporcionar a todos uma educação de qualidade e de sucesso;
- b) Reforçar a identidade do Agrupamento e garantir a participação democrática de toda a Comunidade Educativa;
- c) Desenvolver os mecanismos de avaliação necessários e adequados;
- d) Valorizar a formação contínua dos agentes educativos. Nestas quatro Metas estão definidos vinte e seis Objetivos Estratégicos (em anexo o Projeto Educativo do Agrupamento 2015/2018).

Com vista à concretização do Projeto Educativo do Agrupamento foram delineadas estratégias constantes nos seguintes documentos:

- (1) Contrato de Autonomia (CA) estabelecido com o Ministério onde se define um plano de ação estratégico com objetivos operacionais direcionados à criação de condições que contribuam para o sucesso educativo e escolar dos alunos;
- (2) Plano Anual de Atividades (PAA) - Documento central da atividade escolar ao longo do ano letivo, que definiu, em função do projeto educativo, os objetivos, as

formas de organização e de programação das atividades e a identificação dos recursos envolvidos (em anexo, o Plano Anual de Atividades 2015/2016);

(3) Plano de Formação (PFA) – Elaborado com periodicidade bianual, o Agrupamento desenvolve as linhas orientadoras das necessidades de formação do seu pessoal docente e não docente. É elaborado com base nas necessidades identificadas e nos aspetos a melhorar e, em parceria com o Centro de Formação Francisco Holanda, leva a cabo a concretização das ações propostas no plano.

O Plano Anual de Atividades, como documento central da atividade escolar ao longo do ano letivo, é planeado, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do PEA e das matrizes curriculares dos diferentes ciclos, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e a identificação dos recursos envolvidos, permitindo a abertura da comunidade educativa ao meio envolvente e às suas especificidades enriquecendo, desta forma, o processo formativo integral dos alunos.

A adequação e regulação do processo de ensino-aprendizagem resulta da articulação e do trabalho colaborativo entre docentes que constitui uma prática regular no Agrupamento que pode ser visível, por exemplo, na realização de permutas de aulas entre docentes do mesmo grupo disciplinar ou da mesma turma e na operacionalização do Plano de Ocupação Plena dos Tempos Escolares dos alunos para as situações de falta eventual de um docente.

Para além das situações apontadas, os docentes trabalham, ainda, de forma colaborativa na elaboração das planificações e dos instrumentos de avaliação, na construção e partilha de materiais pedagógicos e na definição das medidas de apoio mais adequadas às características dos alunos e turmas, nomeadamente, nas coadjuvações de sala de aula, quer como medida de promoção do sucesso escolar, quer

como medida necessária para a prevenção de situações de indisciplina. Muito deste trabalho é supervisionado pela gestão intermédia, nomeadamente, os Coordenadores de Departamento de forma mais macro e de forma mais micro, pelos Subcoordenadores de Departamento.

Num processo de autoavaliação e do estabelecer de planos de melhoria também o acompanhamento e a supervisão da prática letiva são relevantes. Face aos resultados das aprendizagens e respetiva análise nos departamentos curriculares e no Conselho Pedagógico, definem-se linhas de ação estratégica de uma orientação acompanhada da prática letiva. Sinalizados os casos ou turmas que evidenciam a necessidade de uma atenção especial são desencadeados meios de acompanhamento e supervisão, em contexto de sala de aula, nomeadamente, através de uma intervenção direta com o docente em causa, ou através da criação de coadjuvações.

A cooperação entre docentes da mesma disciplina/ano na construção destes critérios e instrumentos de avaliação é uma prática incentivada pela Direção e pelas estruturas intermédias. A sua concretização efetiva tem sido sistematizada nos últimos anos letivos. A adesão ao projeto dos Testes Intermédios do Ministério da Educação e Ciência auxilia os docentes, de igual forma, a monitorizar internamente o desenvolvimento do currículo, bem como, permitir aferir a eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar nas várias disciplinas e simultaneamente auxiliar na preparação dos alunos para as avaliações externas.

A criação de um clima de recetividade, incentivo e partilha no desenvolvimento do trabalho com as lideranças intermédias constituem uma das vertentes de atuação, para que haja uma articulação vertical e horizontal entre diferentes órgãos – Conselho Geral, Conselho Pedagógico, estruturas de coordenação e orientação educativa

(departamentos, grupos disciplinares, conselhos de ano, diretores de turma, conselhos de turma, áreas curriculares - português e matemática).

### 3.2 – Análise da atividade profissional à luz do quadro teórico

Torna-se imperativo salientar que o processo de aprendizagem na vida é ininterrupto até perecermos, isto para justificar que a forma como encarei o cargo de subcoordenadora de departamento no ano letivo 2002/2003, é diametralmente oposta à forma como encaro na atualidade. Talvez tal se deva à minha maior experiência e maturidade, mas igualmente à cada vez maior exigência que o cargo compreende e às maiores exigências que a escola atual reclama.

Na atualidade, a escola é entendida como uma comunidade educativa formada por um conjunto de indivíduos unidos entre si por objetivos comuns, leia-se o sucesso escolar dos discentes. Compromisso comum enfatizado muitas vezes pelos professores, buscando as melhores e profícuas estratégias na senda desse *porção mágica* para a obtenção do sucesso escolar.

Neste sentido, em todas as reuniões de grupo, quando partilhamos experiências sobre as nossas práticas educativas, cada um de nós aponta uma ou outra estratégia para obter o sucesso, contudo poucos se mostram disponíveis para acertar estratégias comuns (comprovadamente profícuas), na qual se enquadra o trabalho colaborativo.

Muitas ainda concebem o trabalho do professor como um trabalho individual e solitário e resistem à troca de materiais pedagógicos e didáticos.

Na verdade, segundo Lima (2002, p. 106-107) “em termos pertença departamental dos seus membros, a homogeneidade interna destas díades orientadas para a ação colegial era, pois, notória e o contraste com os componentes identificados nas conversas entre os colegas era óbvio. A maior parte dos segmentos formados com o intuito de trocar materiais de ensino com outros colegas era composta quase exclusivamente por pessoas oriundas de uma mesma área disciplinar.”

A própria forma como exerço o meu cargo de subcoordenadora de departamento é influenciada pela organização educativa onde me integro, já que esta apresenta os seus próprios constrangimentos que restringem a minha ação.

A organização educativa onde leciono alia dois modelos, a saber: o modelo burocrático racional e o modelo democrático.

Enquanto o modelo burocrático racional enfatiza uma ordem estabelecida regida pelo cumprimento das normas formais em que os fins justificam os meios.

Como reitera Estêvão (1998, p. 179): “Por enfatizar a importância dos papéis e das relações formais, por um lado, e por conceber as organizações como entidades que alocam responsabilidades a participantes e criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem diversas atividades...”.

Este modelo é muito utilizado nas organizações educativas pois baseia-se na centralização das decisões no diretor, retirando alguma ambiguidade e conflitualidade entre pares pois tende-se para a norma. Estêvão (*ibidem*, p. 183) defende mesmo que tal contribui para: “maior estabilidade e menor difusidade nas posições e decisões de autoridade, dificultando o desenvolvimento de zonas de incerteza organizacional.”

Por outro lado, o modelo democrático procura desenvolver processos participativos de tomada de decisões, nos quais se englobam as gestões intermédias, que deverão ser auscultadas pelo diretor de forma a tomar decisões enriquecedoras para toda a comunidade educativa.

Não esquecer que os detentores de cargos de gestão intermédia são aquelas que convivem diariamente com os seus pares, partilhando as mesmas experiências, frustrações, sucessos e insucessos. Este sentido de partilha torna estes docentes mais sensíveis aos problemas e mais céleres na apresentação de solução para a resolução dos mesmos.

Se o diretor estiver disponível para ouvir e acatar as opiniões dos líderes de gestão intermédia, mostra ser um líder que aceita as melhores opiniões/soluções para resolver um problema, independentemente se são as suas ou não.

Como ressalta Estêvão (*ibidem*, p. 193): “Congruentemente, também o estilo de liderança seria influenciado sobretudo no estilo colegial dos processos de tomada de decisão, surgindo o líder como um entre iguais.”

A coexistência destes dois modelos é possível pois complementa um rígido cumprimento das normas mais formais no seio de uma organização educativa, com uma postura mais democrática na tomada de decisões que são do domínio da escola (Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo, entre outros instrumentos da comunidade educativa).

Na linha dos dois modelos organizacionais coexistentes na escola onde exerço o cargo de subcoordenadora de grupo, a organização educativa como entidade facilitadora, incomensuravelmente, a prossecução das minhas tarefas pois reconheço as normas da escola e as regras estão muito bem balizadas, mas por outro lado, é-me dada voz no sentido de apontar as falhas e indicar novos caminhos.

Assim, tenho exercido o meu cargo de subcoordenadora de departamento baseado numa liderança mista entre o líder humanista e o educativo. Como enfatiza Caixeiro (*ibidem*, p. 197) adaptado de Sergiovanni, 1984: “O líder humanista – apoia, anima e proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização. Promove a criação e manutenção duma moral de escola e utiliza este processo na tomada de decisões partilhadas. (...) O líder educativo – diagnostica problemas educativos, orienta os docentes, promove a supervisão educativa, a avaliação e o desenvolvimento pessoal e preocupa-se com o desenvolvimento dos *curricula*.”

Esta liderança dicotômica procura distribuir funções por todos os elementos do grupo disciplinar, existindo o pressuposto que existe uma supervisão atenta, mas nunca castradora do trabalho docente. Antes, pelo contrário, envida-se esforços no sentido que cada elemento se faça sentir parte de um todo a fim de melhorar as práticas educativas e facilitar o trabalho de todos, de forma colaborativa. Assim, o diretor da organização escolar deve promover a capacidade de liderança junto dos líderes de gestão intermédia, para que estes possam exercer a sua liderança de forma sustentada e credível.

Como refere Caixeiro (*ibidem*, p. 205): “Ao líder cabe a difícil tarefa de desenvolver a capacidade de liderança nos diferentes atores organizacionais, estimulando-lhes as competências e motivação.”

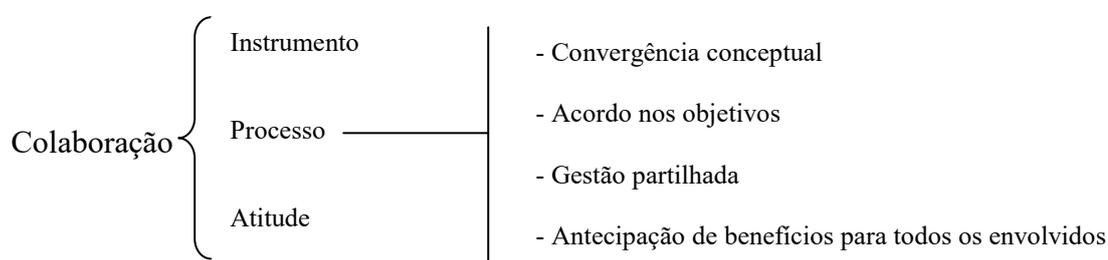
Os atores organizacionais devem basear a sua ação com base em valores partilhados e diálogo constante. Aliás como postula Caixeiro (*ibidem*, p. 216): “Por isso, uma liderança escolar forte e esclarecida deve fomentar veementemente o envolvimento e a participação crítica de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do Projeto Educativo da escola. Ao líder das organizações educativas cabe, pois, revitalizar a escola, criar uma nova visão, estimular o compromisso dos atores com essa nova visão, definir a prioridade de mudança.”

O/a subcoordenador/a é, ainda um agente organizacional promotor da melhoria das práticas educativas com o intuito de fomentar o sucesso escolar. Este papel não o torna como o *mestre de culinária* que concebe *receitas* milagrosas, mas sim aquele que facilita um ambiente de partilha de experiências, em que cada um expõe as suas práticas educativas e respetivos resultados e, assim, em conjunto brotam novas estratégias representativas de todos os elementos do grupo disciplinar.

Neste sentido a opinião de Alarcão e Tavares (*ibidem*, p. 68) apontam: “ Para que o processo da supervisão se desenvolva nas melhores condições é necessário criar

um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática entre o supervisor e o professor, e conseqüentemente, este processo conduzirá à maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional.”

A colaboração encerra em si a tríade do instrumento, processo e atitude. Aliás como exemplifica o quadro conceptual de Alarcão e Canha (2013, p. 48), abaixo representado:



Os docentes deverão encarar a matriz de organização formadora da carreira docente como algo enriquecedor que melhorará as suas práticas educativas e a colaboração como uma delas, já que encerra benefícios para todas as partes integrantes.

Alarcão e Tavares (*ibidem*, p. 47) asseguram: “Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas perceções e à sua capacidade de autorreflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação ação num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional.”

Deste modo, encaro o meu papel como subcoordenadora de departamento como um ator organizacional, facilitador de um ambiente de partilha, de troca de experiências

e de discussão sadia, em que são apontadas várias soluções e vão sendo adotadas em contexto de sala a fim de aferir as que surtem melhor resultado.

Ciente que este trabalho é uma aprendizagem constante e o percurso a percorrer no sentido de melhorar as práticas educativas é, muitas vezes, sinuoso, encontrando resistências por parte dos colegas de grupo, pois estão habituados a um trabalho individual e solitário e não se abrem à mudança e à partilha de conhecimentos.

## Conclusão

A escola como organização educativa tem enfrentado, nos últimos anos, profundas transformações e, como tal, todos os atores organizacionais têm de enfrentar essas mudanças e dotar-se de ferramentas para as enfrentar.

Neste quadro, os líderes da gestão intermédia têm de enfrentar alguma resistência por parte dos seus pares a fim de implementar o trabalho colaborativo. Roldão (*ibidem*, p. 25) enfatiza: “A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores, vai no sentido de perceber que a sua génese resulta de um conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz.”

Para que essa colegialidade baseada no trabalho colaborativo floresça torna-se imperativo que o líder de gestão intermédia promova um ambiente de verdadeira partilha, em que todas as ideias e experiências sejam ouvidas e valorizadas, a fim de que em conjunto se encontrem as melhores estratégias para a melhoria das práticas educativas.

Neste sentido a opinião de Alarcão e Tavares (*ibidem*, p. 68) apontam: “ Para que o processo da supervisão se desenvolva nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática entre o supervisor e o professor, e consequentemente, este processo conduzirá à maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional.”

Contudo conclui-se que a pesada carga letiva dos docentes inviabiliza, por vezes, as reuniões necessárias para realizar um verdadeiro trabalho colaborativo, com o acréscimo do crescente desencanto dos professores no que diz respeito à sua carreira. Carreira esta, tantas vezes, atacada de forma constante e gratuita. Neste sentido o docente deverá buscar na sua motivação intrínseca vontade e resiliência para se galvanizar e buscar novas soluções, sempre, em conjunto com os seus pares, que partilham as mesmas angústias e desencantos diários.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel & Tavares, José (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
  
- Alarcão, Isabel & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção NOVACIDInE.
  
- Baptista, Maria da Nazaré Mesquita Martins dos Santos (2013). A escola como organização. *Poiésis – Revista de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina*, v.7, nº11, pp. 08 -18.
  
- Cabral, Isabel Maria Mendes Lourenço Martins (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores dos departamentos de línguas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
  
- Caixeiro, Cristina (2013). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Dissertação de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
  
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras Editora.
  
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.

- Costa, Jorge Adelino (1999). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto.
- Estêvão, Carlos V. (1998). *Redescobrir a escola privada como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: CIED Edições.
- Estêvão, Carlos V. (2002). *Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 64, Dezembro, pp.107-134.
- Estêvão, Carlos V. (2004). *Democracia, justiça e democracia: Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- - Estêvão, Carlos V. (2008). *Educação, conflito e convivência democrática*. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, out./dez., pp. 503-514.
- Fonseca, Teresa (2007). A cooperação é possível. Entrevista a Armandina Soares do Agrupamento de Vialonga. Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Noesis*, nº71, pp. 34-37.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Jesus, Saul Neves de (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In S. Jesus *et al.* *Trabalho em equipa e gestão escolar*, pp. 4-10. Porto: Edições ASA.
  
- Lima, J. Ávila, (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
  
- Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
  
- Lima, Licínio, (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
  
- Machado, Joaquim; Alves, José Matias (orgs) (2014). *Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Coleção e.book. Porto: Universidade Católica Editora.
  
- Roldão, Maria do Céu. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Noesis*, nº71, 24-29.
  
- Saltão, Maria João Carramona (2011). *O papel do Coordenador de Departamento como promotor do trabalho colaborativo entre os pares (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

- Santana, Inácia (2007). *Cooperação entre Professores. Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Noesis*, nº71, pp. 30-33.
  
- Ventura, Alexandre; Costa, Jorge A. & Mendes, A. Neto (orgs.) (2012). *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?*. VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
  
- Weber, Max (1993). *Economia Y Sociedad: Esbozo de Sociologia Comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.

## Referências legislativas

- Constituição da República Portuguesa, aprovada a 2 de abril de 1976.
- Decreto-lei 211-B/86, de 31 de julho - Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, aplicáveis aos diferentes percursos do nível secundário de educação. Com posteriores alterações introduzidas pelo Despacho n.º 9815-A/2012, D.R. n.º 139, Série II, de 19 de julho de 2012 - Define o funcionamento nas escolas ou agrupamentos de escolas integrados na rede pública de estabelecimentos de educação e ensino dos cursos profissionais do nível secundário de educação criados de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

- Decreto-Lei n.º 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.

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Lei n.º 22/2012. D.R. n.º 105, Série I de 30 de maio da Assembleia da República - Aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica.

- Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto - Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, doravante designados de escolas, e o Ministério da Educação e Ciência, representado pelos seus serviços competentes, e eventualmente outros parceiros e entidades, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto -Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e que têm por base a matriz publicada em anexo à presente portaria, que dela faz parte integrante.

- Decreto-lei 60/2014, de 22 de Abril - Estabelece um regime excecional para a seleção e o recrutamento do pessoal docente dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

## Sites consultados

[http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id\\_versao=8030](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id_versao=8030), consultado a 3 de março de 2016.

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf), consultado a 20 de abril de 2016.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10075/1/Actas%20Lideran%C3%A7a%202000.pdf>, consultado a 6 de maio de 2016.

<http://www.santossimoes.edu.pt/escola/>, consultado a 10 de maio.

<http://www.erasmusmais.pt/erasmusmais/index.php>, consultado a 26 de maio.

<http://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente-359>, consultado a 16 de junho de 2016.

<https://earth.google.com>, consultado a 16 de junho de 2016.