



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

O papel das lideranças intermédias na criação de um clima moral de escola

Manuela Maria da Silva Veríssimo

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Orientador: Professor Doutor Samuel José Fonseca Monteiro

Covilhã, Outubro de 2013

Dedicatória

À Rosa, minha mãe,
que sonhou em criança ser professora mas, que devido à vida difícil dos seus pais,
não lhe foi permitido realizar esse sonho.

Ao José Carlos, meu marido,
que com o seu carinho e carisma me enleva e me faz sonhar.

Aos professores e professoras, meus colegas de profissão,
que dedicadamente encorajam os seus alunos na concretização de muitos sonhos.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Luísa Frazão Branco, que aceitou simpaticamente orientar este trabalho e que foi para mim sempre um exemplo de profissionalismo. A sua ajuda foi desde o primeiro instante preciosa, pois desafiou-me a descortinar um “mundo de valores” que para mim se foi tornando paulatinamente numa paixão. Quero também agradecer todas as suas sugestões e recomendações que contribuíram manifestamente para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Professor Samuel José Monteiro, que amavelmente aceitou orientar também este trabalho, e que com a sua experiência e saber muito contribuiu para o seu melhoramento. A forma como ajudou a tornar realidade esta dissertação, especialmente na fase final, foi essencial para que fosse possível concluí-la com êxito em tempo útil.

Ao diretor da escola onde se realizou o estudo, pela sua cordialidade e cooperação, e que desde o primeiro contacto me acolheu simpaticamente na sua escola. E sempre se dispôs prontamente a ajudar-me na realização desta investigação.

Aos professores que participaram neste estudo, pela disponibilidade, pela simpatia e pela inestimável colaboração nesta investigação. Sem a sua participação este trabalho não existiria.

À Paula Martins, pela partilha de muitas e boas horas de trabalho.

À minha família e amigos, que neste período amnistiaram o meu afastamento e cansaço.

Ao José Carlos, pela sua preciosa ajuda e pelo seu exemplo de generosidade e de profissionalismo.

À Catarina Manuela e ao Alexandre José, pela felicidade que sempre me proporcionaram.

Resumo

O presente trabalho procura dar um contributo para compreender qual o papel que desempenha a figura de Coordenador de Departamento Curricular na criação de um clima moral na escola. Estes gestores intermédios da organização escolar surgiram com a publicação do DL n.º 115-A/98 de 4 de maio, e desde então os professores e as professoras que desempenham o cargo - coordenadores de departamento - têm vindo a ser cada vez mais responsabilizados pela consecução dos objetivos e das metas definidas nos documentos orientadores da escola, principalmente o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Esta função foi assim paulatinamente ganhando visibilidade, sendo as suas funções largamente ampliadas não só na vertente da coordenação, mas principalmente nas dimensões de supervisão e de liderança. Alguns autores defendem que a liderança pode ser um fator decisivo na melhoria da qualidade educativa das escolas, outros defendem que além disso o conhecimento da cultura e do clima moral das escolas pode ser uma mais-valia na dinâmica da organização escolar, dado que esse conhecimento pode levar a que ocorram alterações significativas na escola. Foi então, e com base num estudo realizado numa escola, que procurámos entender qual o papel dos Coordenadores de Departamento Curricular ao nível da gestão intermédia. Pretendeu-se perceber, mais especificamente, de que forma a liderança que estes exercem é assumida como um fator importante da qualidade de vida na escola (clima moral da escola). O trabalho que apresentamos desenvolveu-se com base numa fundamentação teórica que incide nas temáticas: da liderança, visando especialmente o cargo de coordenação de departamento curricular; da comunidade educativa; da cultura e do clima moral. No estudo empírico que se realizou privilegiou-se a aplicação da metodologia qualitativa. No final constatou-se, pela interpretação dos dados recolhidos, que os coordenadores de departamento não assumiam explicitamente as suas funções de liderança, embora a exercessem de forma subtil, privilegiando práticas fomentadoras de um clima moral positivo, designadamente na partilha de responsabilidades e na tomada de decisão, e no respeito pelos valores democráticos, tais como: igualdade, liberdade e solidariedade.

Palavras-chave

Lideranças intermédias, coordenadores de departamento curricular, comunidade educativa, sistemas de práticas, cultura moral, clima moral.

Abstract

The present work aims to provide a contribution in order to understand the role of the Curricular Department Coordinator in the establishment of a moral climate in schools. These intermediate managers appeared in schools organization with the publication of the government decree DL n.º 115-A/98 of May the 4th, and since then the teachers that hold this position - of department coordinator - have been held increasingly responsible for the achievement of the goals and milestones as defined in the school ruling documents, mainly the Educative Project and the Annual Activity Plan. This function gained increased visibility, with their functions largely extended not only in the coordination domain, but mainly also in the dimensions of supervision and leadership. Some authors claim that leadership can be a main decisive factor that improves on quality of school education others claim, even more, that the knowledge of culture and moral climate of schools can be a plus in school organization dynamics, since this knowledge can lead to significant changes on schools. Then, and based upon a study performed in a school, we intended to understand what is the role of Curricular Department Coordinators at the intermediate management level. We envisage understanding, specifically, in which way the leadership that they exert is assumed as an important factor in school quality of life (moral climate of school). The work that we present herein was developed based on a theoretical foundation that highlights the subjects of: leadership, by considering specially the role of Curricular Department Coordinator; the community of education; the culture and the moral climate. In the empirical study that was performed we privileged the use of a qualitative methodology. In the end, it was concluded that, by analyzing the collected data, the department coordinators did not assume explicitly their leadership functions, even if they apply it in a very subtle way, by favoring a practice that stimulates a positive moral climate, namely by sharing responsibilities and the decision making process, also on the respect by other democratic values, such as: equality, liberty and solidarity.

Keywords

Intermediate leaderships, curricular department coordinators, education community, practice systems, moral culture, moral climate

Índice

Resumo.	Vii
Abstract.	Ix
Introdução.	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico.	5
1.1. A liderança no contexto organizacional da Escola.	5
1.1.1. A Escola como organização complexa.	5
1.1.2. A Escola e as lideranças educacionais.	7
1.1.3. As lideranças intermédias no contexto escolar- os coordenadores como líderes.	11
1.2. A Escola como comunidade de valores.	14
1.2.1. A comunidade educativa - uma singularidade na pluralidade.	14
1.2.2. Os valores da educação, a moral e a comunidade educativa.	17
1.3. A cultura, o clima moral da Escola e as lideranças intermédias.	18
1.3.1. A cultura e o clima de Escola - uma breve incursão à sua dimensão moral.	18
1.3.2. A cultura moral como consequência de práticas alicerçadas em valores.	25
1.3.3. Os coordenadores como executores de práticas promotoras do clima moral de Escola.	29
Capítulo 2. Estudo empírico.	33
2.1. Metodologia de investigação.	33
2.1.1. Natureza do estudo e a sua justificação.	33
2.1.2. Objetivos e questões de investigação.	35
2.1.3. Caracterização da instituição escolar e sujeitos.	39
2.1.4. Procedimentos.	42
2.2. Técnicas de recolha de dados utilizadas e justificação.	45
2.2.1. Técnicas aplicadas e a sua fundamentação.	45
2.2.1.1. Entrevista.	45
2.2.1.2. Grupo focal.	50
2.3. Apresentação dos resultados.	53
Capítulo 3. Discussão e conclusão.	73
3.1. Discussão dos resultados.	73
3.2. Conclusão.	77
Referências.	81
Anexos.	89

Lista de Figuras

Figura 1. – Dimensões impulsionadoras na construção da personalidade da escola.	16
Figura 2. – Relação entre cultura, clima e cultura moral.	23
Figura 3. – Diagrama sobre o universo de práticas em instituições escolares.	28

Lista de Quadros

Quadro 1.	Dimensões do clima de escola.	10
Quadro 2.	As dimensões e as respetivas questões estruturantes consideradas da investigação.	38
Quadro 3.	Apresentação dos dados profissionais e pessoais dos responsáveis pela coordenação de departamento.	41
Quadro 4.	Apresentação dos dados profissionais e pessoais dos docentes participantes no debate.	42
Quadro 5.	Dimensões, itens e tópicos de investigação.	47
Quadro 6.	Tópicos e as questões preestabelecidas no guião de entrevista semiestruturada.	48
Quadro 7.	Tópicos temáticos de debate no grupo focal.	52
Quadro 8.	Roteiro de debate com professores.	53
Quadro 9.	Categorias e subcategorias na análise dos dados recolhidos na entrevista.	54
Quadro 10.	Categorias e subcategorias na análise do grupo focal.	55
Quadro 11.	Quadro de categorias de análise utilizadas no tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas.	171
Quadro 12.	Quadro de categorias de análise utilizadas no tratamento dos dados do grupo focal.	185

Lista de Acrónimos

CDC	Coordenador ou Coordenadora de Departamento Curricular
CDT	Coordenador ou Coordenadora de Diretores/as de Turma
CG	Conselho Geral
CGD	Coordenador de Grupo Disciplinar
CSE	Coordenador de Secretariado de Exames
DL	Decreto-lei
DT	Diretor ou Diretora de Turma
EE	Educação Especial
LBSE	Lei de bases do Sistema Educativo
NCSL	National College for School Leadership
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NIUSI	National Institute for Urban School Improvement
NSCC	National School Climate Council
NSCC	National School Climate Center
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PAA	Projeto Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PQE	Professor do Quadro de Escola
PQZP	Professor do Quadro de Zona Pedagógica

“Não basta nascer para se ser homem [ou mulher]: é também preciso aprender.

A genética predispõe-nos a que nos tornemos humanos, mas só por meio da educação e da convivência social conseguimos efetivamente sê-lo.”

(Savater, 2006, p.45)

Introdução

O contexto político e social em que vivemos permite conjecturar estarmos perante um momento de grande transformação. Vislumbram-se tempos de grande vulnerabilidade social, que vão paulatinamente gerando impactos negativos nos direitos dos cidadãos. A escola é um sistema aberto, e nela interagem múltiplos atores sociais, que conseqüentemente influenciam e condicionam a vida na escola. Deste modo não é possível isolá-la do seu contexto. É assim importante que a escola se reoriente, e se centre no que realmente é fundamental consubstanciar, de modo a fundar uma autêntica comunidade educativa, imbuída de valores comuns e na qual se estimule a participação de todos. Somente com este desígnio é possível, conjuntamente, edificar uma comunidade coesa, motivada e voluntariosa, que se envolva e trabalhe afincadamente na consecução da principal função da escola – educar nas suas múltiplas vertentes.

As políticas educativas vigentes têm vindo a instituir, tendencialmente, um modelo organizacional da escola assente em princípios neoliberais, equiparando o diretor das escolas com o modelo de diretor/gestor de empresas. Ao diretor escolar foi-lhe atribuída, quase em exclusividade, a responsabilidade de definir e liderar o rumo (projeto) que a instituição escolar deve tomar. No entanto, e já no início deste século, têm surgido estudos que apontam formas alternativas de liderança escolar, em especial, a liderança distribuída, que defende que a liderança deve ser descentralizada e compartilhada pela comunidade escolar no seu conjunto. Neste âmbito, todas as competências evidenciadas pelos membros da comunidade educativa podem ser valorizadas, e aproveitadas, em favor do bem ou finalidade comum. Assim sendo, a liderança pode manifestar-se em todos os níveis, aproveitando o *empowerment* individual para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da profissionalidade dos professores, bem como para a melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos. Alguns autores reclamam uma maior participação, e responsabilização, dos vários elementos que existem na estrutura organizacional da escola. Argumentam que as instituições escolares não devem ser lideradas por uma única pessoa, o diretor, mas fundamentam em alternativa que a liderança deve ser distribuída. Justificam também que só desta maneira se veiculam os princípios democráticos, promovendo e incentivando uma maior participação de todos na construção de uma verdadeira comunidade escolar. É neste quadro que se considera pertinente investigar sobre a importância que os cargos de gestão intermédia (lideranças intermédias no desenho organizacional das escolas) têm na construção de comunidades escolares, como a preconizada por Thomas Sergiovanni (1994), entre outros. Segundo este autor, as autênticas comunidades escolares emergem do seu âmago (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais) que após a consciencialização dos princípios e valores comuns, se relacionam “familiarmente” e se apoiam, tanto na resolução dos problemas como nas tarefas a desempenhar. O autor supracitado defende também uma forma de liderança

própria, designada de “Liderança Moral”, e segundo a qual se valoriza a liderança centrada nas pessoas e em torno de uma causa comum, partilhando ideias, princípios e finalidades (Sergiovanni, 1992, 2004a, 2004b, 2005).

Estando a comunidade educativa imersa num mundo de valores, interessa-nos particularmente, nesta investigação, compreender em que medida o clima moral da escola surge, ou não, como corolário da atuação dos gestores intermédios na escola. Neste contexto, focaremos a nossa atenção especialmente no exercício das funções de liderança dos coordenadores de departamento. De maneira a perceber essa inter-relação consideramos pertinente investigar sobre o clima moral da escola. Segundo Puig Rovira (2011, 2012), o clima moral da escola é uma espécie de atmosfera que envolve e influencia os seus membros. Essa atmosfera invade a escola no seu conjunto e permite que a comunidade - intra e extra-escola construa um juízo de valores sobre a escola. Todas as escolas têm uma cultura moral (valores partilhados e práticas realizadas) que caracterizam individualmente as escolas, tornando-as singulares. Todavia, essa temática tem estado afastada das prioridades investigativas sobre educação, principalmente no nosso país.

Esta investigação pretende contribuir para um alargamento da compreensão do papel das lideranças intermédias, designadamente os coordenadores de departamento curricular, enquanto impulsionadores e construtores ativos da cultura moral e, conseqüentemente, do clima moral. Em especial, devido à privilegiada proximidade que retiram do relacionamento com os demais docentes. Assim, delimita-se como domínio de aprofundamento a associação entre a atuação dos coordenadores e o processo de construção de uma cultura e clima moral da escola. Idealizamos um estudo que nos permita relacionar os três vetores que consideramos fulcrais para esta investigação, nomeadamente a liderança dos coordenadores de departamento, contextualizada e regulada pelos normativos vigentes, a comunidade educativa e também o clima moral da escola. Para a consecução desta investigação planificou-se um estudo empírico e optou-se por desenvolver um estudo qualitativo numa escola do ensino público.

A dissertação encontra-se estruturada em três partes. Inicia-se com uma parte teórica, no primeiro capítulo, onde se enfatiza a dimensão político-legislativa do tema para a supervisão pedagógica, e onde também se contextualizam as lideranças (prioritariamente as lideranças intermédias) na organização da escola e da escola enquanto organização. Além deste aspeto, e ainda nesta parte, apresenta-se a investigação publicada mais importante respeitante à relevância da comunidade educativa como coletividade de valores, bem como sobre a cultura moral e o clima moral de escola. Na segunda parte desenvolve-se o estudo empírico, desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, implementado ao longo do ano letivo de 2012/2013, e que foi concretizado num estabelecimento de ensino público. Nesta segunda parte explanam-se: a natureza do estudo; os objetivos e questões de avaliação; a caracterização dos sujeitos; os procedimentos; as técnicas de recolha de dados e

a análise dos dados recolhidos. Na terceira parte e última do trabalho são apresentadas as discussões dos dados recolhidos e as respetivas conclusões.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1.1. A liderança no contexto organizacional da Escola.

«Um líder é alguém que não nos desaponta quando nele confiamos. Quando faz sugestões, tendemos a confiar.»

(Tutu, 1984 cit. por Ribeiro, Rego & Cunha, 2013, p.71)

«A boa gestão é, em grande medida, uma questão de amor. Ou, se se sente desconfortável com essa palavra, chame-lhe cuidar, pois a gestão adequada envolve cuidar das pessoas, não manipulá-las»

(Autry, 1991 cit. por Ribeiro, Rego & Cunha, 2013, p.25)

Iniciaremos o enquadramento teórico fazendo uma breve referência ao conceito de liderança, analisando depois a relevância da mesma no contexto organizacional da escola. Continuaremos ainda na exploração dessa temática, partindo de um âmbito mais genérico para o mais particular, apontando o enfoque nas lideranças intermédias - os coordenadores de departamento - atualmente existentes na estrutura organizacional da escola.

1.1.1. A Escola como organização complexa.

Qualquer organização é caracterizada pelas interações que se estabelecem entre os diversos membros e pela estrutura que a compõe, isto é, possui o seu próprio sistema psicossocial. A sua dinâmica depende dos valores e intenções que a subjazem e ainda dos recursos materiais, financeiros e humanos disponíveis. As influências que se estabelecem, reciprocamente entre o sistema (organização) e a sua vizinhança (tudo o que a rodeia), agudizam as pressões criadas entre elas, tornando-as complexas e plurais.

Alguns autores consideram complicado apresentar uma definição para o conceito de organização, dada a panóplia de abordagens e conceções que lhe pode ser atribuída. No entanto, uma das conceções considerada clássica é a proposta por Etzioni em 1984, que refere que: “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (p.563), como citado por Trigo e Costa (2008). A partir desta definição parece-nos por demais evidente que a escola se insere necessariamente nesta categoria, pois nela interatuam socialmente diversos atores que pretendem atingir objetivos específicos, tendo como principal finalidade a educação e desenvolvimento das gerações vindouras. Ainda Trigo e Costa (2008) reafirmam esta opinião baseados no exposto por Lima (1992, p.42), que declarou

que era pouco provável “encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (p.564).

A escola foi paulatinamente conquistando visibilidade como organização, e apresenta-se com características distintas, tornando-se nas últimas décadas num manancial investigativo. De acordo com Costa (1996 cit. por Trigo & Costa, 2008), a escola tornou-se num objeto de estudo privilegiado na área das ciências da educação. Lima (2003, p.7) corrobora esta visão, sublinhando esse interesse, quando menciona que a “revalorização da escola como objecto de estudo sociológico organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos” (Trigo & Costa, 2008, p. 564).

Vivemos num mundo complexo e fazemos parte duma sociedade multifacetada, essa realidade trespassa para a escola e converte a sua gestão e liderança numa tarefa desafiante. A génese dessa complexidade advém da confluência dos atores sociais distintos que nela coabitam, refletindo a pluralidade social vigente, pelo que se poderá defender com legitimidade que a própria escola reproduz os valores e as normas que a sociedade sustenta. Castro (2010) explica que a complexidade presente nas organizações educativas tem potenciado o aparecimento de metáforas, a que alguns autores têm recorrido, para descreverem a sua natureza complexa. Um dos autores que as refere é Costa (2003a), que numa das suas publicações expõe seis imagens organizacionais, sendo estas as seguintes: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena; a escola como anarquia e a escola como cultura. Continuando a explorar esta temática, também para Estevão (2004), a escola é condicionada por “vários mundos”¹ tendo-os classificado em cinco categorias que seriam: o mundo doméstico; o mundo industrial; o mundo cívico; o mundo mercantil e ou transnacional. Na interseção destas influências a escola foi-se convertendo, paulatinamente, numa “organização fractalizada e multidiscursiva” (Estevão, 2004, p.52). O mesmo autor remete para a análise proposta por Habermas (1987), quando menciona que a sociedade pode ser entendida segundo dois vetores, ou como “sistema” o como “mundo de vida”. O “sistema” induz a atuação pelos ditames de dominância política e/ou económica, por outro lado, o “mundo de vida” é pautado pela ação comunicativa, enfatizada pela coordenação das interações que se estabelecem entre os seus membros. Imbuídos deste quadro teórico a instituição escolar aparece-nos agora como arena de interligações entre o “sistema” e o “mundo de vida” (Estevão, 2004).

Essa complexão influi nas suas formas de liderança de acordo com a opinião de Greenfield (2000), que se refere às escolas como organizações particularmente distintas das outras, de acordo com a perspetiva deste autor as escolas podem ser consideradas como “empresas

¹ Designação que Estevão (2004) atribui a Derouet na referência indicada.

singularmente morais” (p. 257), como sendo organizações extremamente normalizadas e cuja liderança, comparativamente a outras instituições, consubstancia um esforço altamente moral e normativo (Greenfield, 2000).

1.1.2. A Escola e as lideranças educacionais

A escola como organização evidencia inúmeros aspetos, ou características, que manifestamente comprovam a aceção de liderança, nomeadamente na reunião de diversos atores sociais - docentes, não docentes e discentes - no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, e na determinação de objetivos e metas que se pretendem atingir apoiados por processos e tecnologias, bem como nas diversas formas de comunicação estabelecidas entre os distintos membros, e na forma como se encontra estruturada e hierarquizada Lima (1992, p. 42) mencionado por Trigo e Costa (2008). É partindo desta condição que dedicaremos, neste ponto, a nossa atenção à tentativa de perceber de que modo as escolas foram acomodando, no contexto educacional, o conceito de liderança. Já noutro ponto precedente nos tínhamos referido às escolas como organizações específicas, compósitas e complexas, e é baseados nessa definição que alguns autores argumentam ser difícil a sua administração. Julgamos ser também este um dos motivos que tem despertado a curiosidade nalguns investigadores da área de educativa, dado que nas últimas décadas se tem assistido à publicação de alguns estudos sobre essa temática no contexto português, tal como referem Silva e Rodríguez (2012) que se referiram aos estudos realizados por Barroso, (1995a, 1995b, 2002); Sanches, (1996, 1998); Costa, Neto-Mendes e Ventura, (2000); Carvalheiro, (2004); Ventura, Costa, Neto-Mendes & Castanheira, (2005) e ainda de Alves em 2005.

Na descrição de Dias (2008), e referindo-se às últimas décadas do séc. XX, em Portugal a escola viu-se regulada por contingências políticas, designadamente no que ficou conhecido pela “crise do Estado”². Foi como consequência da reestruturação dos serviços públicos, nessa época, que se “consagrou os modelos de gestão centrados na escola” (p.19). O impacto da globalização nos sistemas políticos nacionais, neste caso no domínio educativo, potenciou a convergência entre o setor público e o setor privado, estando o primeiro condenado a uma aproximação direta ou indireta ao segundo e, naturalmente, ambos sujeitos a uma regulação pelo mercado (Dias, 2008). Também Sousa (2010) se refere à integração das narrativas *managerialistas*³ da gestão privada sobre o público, e na assunção dos modelos de gestão geral como modelos válidos para qualquer organização, legitimando nestes modelos uma

² Segundo a autora, e tendo em conta o que aparece descrito no livro a “crise do Estado”, esta crise deveu-se essencialmente a três fatores: não ser capaz de contribuir para o crescimento da economia; não garantir transparência no exercício do poder, e de não assegurar o futuro das suas populações.

³ A autora refere-se à ideologia *managerialista* que está presente no que alguns autores apresentam como uma perspetiva gestonária da educação, que surge por oposição à perspetiva profissional, e na noção de nova gestão pública, que sublima a dimensão tecnocrática da gestão educativa a partir dos anos 1980.

solução universal para todos os problemas sociais. Como resultado do enraizamento dos modelos de gestão centrados na escola as funções de liderança escolar foram-se adaptando. Assente em perspetivas, tendencialmente, neo-liberais, impostas pelas orgânicas empresariais, a organização escolar viu emergir dois domínios de atuação relativos à sua administração, o primeiro mais centrado na administração da organização e o segundo mais ligado à liderança.

Das leituras que fizemos sobre a temática da liderança nas escolas parece-nos que este conceito depende, em larga medida, do contexto teórico e histórico. Existem múltiplas definições para o conceito de liderança e também existem variadas abordagens teóricas para explicar a complexidade que envolve este conceito. Na perspetiva de Bothwell a “liderança é a capacidade de levar os outros a fazer, com gosto, aquilo que não querem”(1991, p.17), citação apresentada por Araújo (2007). Outros autores têm definido a liderança como um processo que envolve a influência intencional de umas pessoas sobre outras com o intuito de se estabelecerem condições facilitadoras, quer ao nível das atividade que têm que realizar quer ao nível das relações, visando a consecução de objetivos comuns. Ou ainda, numa perspetiva mais ampla indicada por Northouse (1997), que define a liderança como um processo de influência sobre os outros com o intuito de alcançar objetivos coletivos. Na opinião de Cunha e Rego (2005) a liderança “é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (p.184). Assim corroboramos a visão de Fullan, quando refere que existe uma diversidade de definições sobre este conceito, naquilo que designou de “extraordinária complexidade da liderança” (2003, p. 21). No entanto, transparecem nestas definições sempre uma predominância da influência de uns sobre os outros. Parece-nos evidente que a liderança influi significativamente na cultura das organizações, permitindo que estas progredam eficazmente no alcance dos seus intuitos.

Os diversos posicionamentos teóricos sobre a administração e gestão das organizações estiveram sempre intersetados com as múltiplas visões sobre a liderança. De seguida, e em jeito de sùmula, iremos explorar um pouco esta temática. Do mesmo modo que as abordagens teóricas sobre a gestão foram proliferando, também a visão sobre a liderança foi sofrendo adaptações e mutações. Neste trabalho interessa-nos particularmente explorar esta temática no âmbito das organizações escolares, pois entendemos que essa visão pode ser uma mais-valia na compreensão das alterações que se foram concretizando nas lideranças das escolas, e que nos ajudaram a criar a base teórica que julgamos necessária para esta investigação. Como apoio socorremo-nos da preleção de Castro (2010), que fez uma retrospectiva sobre esse assunto servindo-se do quadro teórico publicado por Costa no ano de 2000. Iniciaremos o nosso percurso nos anos 40, onde com a denominada Teoria dos traços se achava que a liderança só podia ser pertença de alguns sujeitos, que apresentavam características inatas, aquilo que vulgarmente se chamou de líder nato. Aproximadamente uma década depois

passou-se da conceção da liderança vincadamente carismática, marcadamente associada a características pessoais, para uma visão mais construtivista da liderança, e acreditava-se agora na formação de líderes baseada na definição de comportamentos-padrão. Este período foi muito profícuo no entendimento teórico da liderança, tendo nessa altura sido definidos alguns estilos de liderança. O estilo autoritário, o estilo democrático, e o estilo liberal - a tipologia definida por Kurt Lewin. Para além desses, Owen referiu também o estilo *laissez-faire* e o estilo burocrático. Nos anos 60 emerge a teoria situacional da liderança, e esta torna-se dependente dos contextos na qual se insere, a liderança subordina-se à organização e depende das características do seu ambiente. Nos anos oitenta à liderança subjaz uma visão mais cultural, a liderança alia-se à cultura da organização, o líder perspectiva-se como um gestor que deve focalizar a sua ação na criação de uma cultura de organização, de modo a gerar nos seus elementos uma identidade e uma mobilização coletiva, que se sustenta pela visão conjunta da organização.

Um dos autores que se dedicou ao estudo das lideranças em contexto escolar foi Sergiovanni, que numa das suas obras, publicada em 1996, apresentou uma opinião crítica relativamente a três das teorias de liderança que tiveram origem no meio empresarial, e que de certa forma se imiscuíram na administração escolar, são elas: a Teoria da Pirâmide; a Teoria da Via-Férrea e a Teoria das Competências. A Teoria da Pirâmide assenta no princípio de que a forma de controlar o trabalho dos outros é ter alguém que assume as responsabilidades pelo estabelecimento de diretrizes, pela supervisão, e por uma inspeção atentas. Na Teoria da Via-Férrea tudo é previsto, delineado e predeterminado para que os vários sujeitos só tenham que seguir e cumprir o que está estipulado. Há claramente um controlo sobre o trabalho que as pessoas realizam, há uma standardização dos processos de trabalho. A Teoria das Competências retira a importância das hierarquias instalando como ideia central a descentralização. Todos os sujeitos podem tomar decisões, quer ao nível individual quer de forma partilhada. Na convicção desse autor, e apesar desta última teoria permitir uma certa autonomia comparativamente com as anteriores, essa autonomia é todavia ilusória, dado que permanece ainda controlada sobretudo através da ligação aos resultados esperados. De acordo com o autor, nenhuma destas teorias pode ser considerada eficaz quando aplicada ao contexto escolar, devido às especificidades próprias das organizações escolares (Sergiovanni, 2004a, 2004b). Este investigador enfatiza a necessidade de se atender a substitutos para uma liderança assente geralmente nas vertente burocráticas, e nas características pessoais dos líderes. Numa sociedade democrática a escola deve permitir uma liderança mais participada, naquilo que ele designa como liderança moral. Assim, é necessário que os líderes sejam aceites pelos seus seguidores não por obrigação mas por razões intrínsecas, por se reconhecerem como membros de uma comunidade formalmente vinculativa e que partilha causas comuns (Sergiovanni, 1992, 2004a). Sobre as virtudes da liderança Sergiovanni (2004c, 2005) menciona quatro que considera principais: assim os líderes educacionais podem ganhar dividendos se na sua ação atenderem a algumas virtudes que considera fundamentais para o

desempenho de uma liderança autêntica. Segundo esse autor as virtudes principais da liderança são: a esperança, a confiança, a piedade e a civilidade. Na sua ótica a esperança torna-se fundamental, pois esta suporta-se na realidade e torna os líderes mais reativos às mudanças, o que em sua opinião promove uma liderança alicerçada numa ação moral, procurando caminhos mais significativos para os seres humanos, como podemos constatar na seguinte menção:

Realistic hope...is based on the attempt to understand the concrete conditions of reality, to see one's own role in it realistically, and to engage in such efforts of thoughtful action as might be expected to bring about the hoped-for change (...) It helps mobilize the energies needed for activity (2005, p.113).

Se os líderes enfatizarem a esperança no seio da sua comunidade, esta pode promover o encorajamento necessário para perspetivar mudanças nas suas ações, influenciando-os a reagirem e a atuarem na resolução dos seus próprios problemas. O autor realça ainda a importância das relações de confiança que se estabelecem relativamente ao exercício da liderança, permitindo a cada grupo de atores uma definição concreta dos papéis que cabe a cada um desses grupos. No que concerne à piedade e à civilidade, a sua conjugação permite que os líderes não se isolem na sua relação com o poder e que se tornem cuidadosos e tolerantes com os outros. Promovem ainda a abertura de trajetórias que visam a cooperação entre os diversos grupos atuantes, estimulando a melhoria da qualidade educativa que se pretende nas instituições escolares (Sergiovanni, 2004c, 2005).

Atendendo ao exposto por Bolívar-Botía (2010), e referindo-se a Leithwood (2009, p.20), a liderança escolar pode ser entendida como: “la labor de movilizar e influenciar a outros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.82). A motivação e mobilização dos docentes numa escola parecem ser fulcrais no desenvolvimento da própria organização educativa. Mas para que isso aconteça as lideranças escolares devem criar condições propícias, e contextos favoráveis, para que os docentes possam exercer melhor o seu trabalho. A esse respeito o autor argumenta fundamentando-se em vários estudos realizados sobre a temática da liderança, especialmente referindo-se a Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom e Anderson (2010), que a liderança escolar é o segundo fator mais influente na melhoria dos resultados dos alunos, apesar de o seu efeito ser considerado como um fator indireto, atuante principalmente nas condições organizativas da escola e particularmente na cultura organizacional da escola. Tendo em atenção as orientações emanadas pelo programa promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), sob o tema *Improving School Leadership* (2009), a melhoria da liderança escolar deve assentar em quatro linhas orientadoras, que passamos a apresentar: redefinição das responsabilidades, distribuição da liderança escolar, aquisição de competências para o exercício da liderança e transformação da liderança escolar numa função atrativa.

A liderança distribuída reconhece a existência de vários líderes, que exercem a sua função de influência e de liderança compartilhada em toda a organização, concentrando o seu campo de atuação mais nas interações que se estabelecem no plano informal do que nas atuações que se concretizam pelos líderes formais (Harris & Spillane, 2008). Na visão de Bolívar-Botía, e alicerçando-se na perspetiva de Harris (2004) e Murillo (2006), considera-se que a liderança distribuída pode ser encarada como um marco conceptual motivador para reconceptualizar e reconfigurar a prática de liderança nas escolas. A liderança distribuída pode promover mais eficazmente a responsabilização de todos os membros, tornando as escolas organizações mais democráticas, por não se focalizarem apenas nas lideranças de topo (Harris, 2008) Esta liderança coletiva pode ser encarada como uma mais-valia, tornando-se num motor impulsionador da mobilização do pessoal docente na construção de uma escola com maior qualidade educativa (Harris, 2004). No caso português, e na ótica de Lima (2008), o modelo teórico da liderança distribuída passa pela figura dos cargos de coordenação e de orientação educativa, dado que a liderança dos professores é essencialmente um processo de influência interpessoal e passa essencialmente pela capacidade de mobilizar os restantes docentes a realizarem tarefas, ou até mudanças, ao nível das suas práticas, que naturalmente não aconteceriam se não fosse a influência dos líderes (Lima, 2008).

Silva e Rodríguez (2012) fundamentando-se numa publicação de 2002, sob o tema “Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances” do National College for School Leadership (NCSL), enumeram oito áreas de intervenção que podem ser decisivas nas lideranças escolares e que passaremos a expor em seguida: (1) prestar atenção particularmente à aprendizagem e ao ensino; (2) Promover relações interpessoais positivas; (3) ter uma visão estratégica e definir objetivos ambiciosos; (4) melhorar o meio envolvente; (5) partilhar a liderança; (6) apostar no trabalho colaborativo; (7) envolver a comunidade e (8) avaliar e inovar. Nos últimos anos tem-se atribuído uma importância especial à liderança em contextos escolares, pois tem sido comprovada em diversos estudos a existência de uma correlação entre a liderança e a melhoria da qualidade das instituições educativas, todavia essa relação nem sempre é assim tão evidente. Partilhando da mesma opinião que Alarcão e Tavares (2003) consideramos que atualmente é bastante reconhecida a importância da liderança nas escolas e cremos que, apesar de nem sempre de forma explícita, as lideranças [intermédias] podem ser significativas para o desenvolvimento das instituições escolares, de forma a que atinjam patamares cada vez mais elevados de qualidade.

1.1.3. As lideranças intermédias no contexto escolar - os coordenadores como líderes.

No quadro legislativo da autonomia das escolas, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, as escolas puderam elaborar normativos próprios, adaptados à sua realidade. As escolas passaram a ter a possibilidade de tomar algumas decisões em alguns dos seus

domínios próprios, nomeadamente ao nível pedagógico e estratégico. As instituições escolares passaram então a ser organizadas de forma diferente. A partir da publicação do Decreto-Lei são criadas as estruturas de orientação educativa, artigo 34.º ponto 1, enquanto estruturas colaborantes com o conselho pedagógico e com a direção, e com a finalidade de se atingirem as metas e objetivos enunciados no Projeto Educativo. É alicerçado neste quadro normativo que surge nas escolas a figura da gestão intermédia, especialmente a Coordenação de Departamento Curricular, a qual tem nos últimos anos assumido um papel preponderante. A fim de dar consecução ao exposto no decreto anteriormente referido é publicado o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, que enuncia as competências das estruturas intermédias e dos órgãos de gestão intermédios. Os executores deste cargo de coordenação são responsáveis pela articulação curricular, pela organização, pelo acompanhamento, pela realização e avaliação das atividades escolares e visam contribuir de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens dos alunos, e subseqüentemente para o incremento da qualidade educativa da escola. Na tentativa de construir uma verdadeira autonomia pedagógica a comunidade educativa e, principalmente, os/as professores/as são convocados/as a participarem responsabilmente, e profissionalmente, na construção de uma comunidade autêntica capaz de operar no seu âmbito com uma cultura própria. Na demanda por uma maior valorização da profissão docente regulamenta-se então uma alteração ao estatuto de carreira docente, efetivado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. Segundo o preâmbulo deste normativo, a nova imposição pretende promover a cooperação entre os elementos do grupo de docentes e reforçar as funções de coordenação, de maneira a produzir melhores resultados nos alunos. Com as alterações prescritas nesse documento as funções de gestão intermédia, de coordenação, e supervisão, são largamente ampliadas, sendo a partir desse momento estes Coordenadores responsáveis pela avaliação do desempenho docente dos elementos do departamento que coordenam. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 e visando, segundo o conteúdo expresso no preâmbulo, o reforço da autonomia e consequentemente da liderança da escola, o/a diretor/a passa a nomear os “responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (p. 2341).

Com a promulgação do DL n.º115-A/98, e no que concerne às estruturas de orientação e gestão intermédias, a comunidade docente passa a ser organizada em departamentos curriculares. Estes agrupamentos de docentes visam assegurar a articulação, e a colaboração, entre os diversos elementos que lecionam uma determinada disciplina ou uma área disciplinar afim, almejando assim uma mudança significativa na melhoria da qualidade de ensino dos docentes e concludentemente dos resultados do processo educativo dos discentes. O departamento curricular veio desta forma potenciar, na ótica dos defensores da autonomia da escola, uma maior democratização na escola, dado que os docentes passam a ter uma maior responsabilidade nas tomadas de decisão da sua escola, numa primeira fase essa responsabilização é assumida pela figura do/a coordenador/a que é eleito pelos colegas de

departamento, mas mais tarde e após a publicitação do DL n.º 75/2008 este passa a ser nomeado pelo diretor. Na opinião de Brown et al (2000) a existência destes departamentos curriculares é vital para a escola, pois podem constituir uma unidade de mudança no seio da organização escolar. Dado que é nesta estrutura que se podem assumir compromissos, geradores de mudanças significativas nas práticas educativas, que serão posteriormente postos em prática em diversos domínios onde eles atuam.

Castro (2010), refere-se a Hoz e Medina (1987) quando argumenta que nas escolas a organização baseada no princípio da coordenação é conseqüente à sua complexidade. Por esse motivo na sua constituição emergem estruturas de coordenação e orientação educativa que, na ótica desses autores, surgem de maneira a possibilitar o equilíbrio de toda a organização e de modo a potenciar uma atuação coerente de acordo com o rumo pretendido. Ao nível da gestão intermédia, os/as coordenadores/as encontram-se como atuantes ao nível tático, são muitas vezes considerados de líderes formais, e é implicitamente concedida alguma autonomia às suas ações desde que visem as finalidades expressas nas linhas da política educativa, quer no âmbito mais macro (poder ministerial) que no âmbito mais meso (poderes resultantes da autonomia das escolas). Também Oliveira (2000) se refere ao gestor intermédio como “um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo” (Oliveira, 2000, p.48). No entender de Bennet (1999), os sujeitos que exercem o cargo de coordenação de departamento curricular são certamente gestores intermédios, o autor atribui-lhes um enorme significado por serem agentes que podem promover mudança nas práticas educativas da escola. O papel desempenhado neste cargo é extraordinariamente útil, na medida em que lhe são atribuídas funções de gestão e de líder, sendo-lhes imputadas responsabilidades na orientação de um grupo de docentes, e na coordenação de um conjunto de tarefas e atividades que devem ser conjugadas e articuladas com as políticas globais da escola (Harris, 1999; Brown & Rutherford, 1998).

Consideramos ser inevitável, neste momento, fazer uma diferenciação entre as funções que se esperam de um gestor e de um líder. Muitas vezes são atribuídas ao líder funções de planeamento, de controlo, de avaliação, e estas não são as que constituem a essência de um líder, estas são tarefas que caracterizam um gestor. Compete ao gestor a atividade de *previsão-antecipação* dos acontecimentos futuros; a planificação de atividades necessárias para a obtenção dos resultados pretendidos; a organização das estruturas; a comunicação interna e externa clarificadora sobre dos objetivos; a divulgação da informação para que todos possam assumir as responsabilidades e, por último, a avaliação e verificação do cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos. Um líder focaliza-se na inovação e no

desenvolvimento da organização, para que possa atuar corretamente na motivação e inspiração de todos os elementos com quem trabalha.

O/a coordenador/a tem no desempenho das suas funções que assumir, concomitantemente, as funções de gestão e de líder. No papel de líder espera-se dele a capacidade para mobilizar o grupo de docentes para a concretização dos valores e de missão da escola, no lugar de gestor almeja-se a assunção de responsabilidades por tarefas de planeamento, organização e disponibilização de informação e recursos. Na visão de Blandford (2006) as funções executadas pelos/as coordenadores/as são fulcrais para o sucesso da ação de cada docente, quer relativamente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, assim como também para o desenvolvimento da própria instituição escolar visando o incremento da sua qualidade educativa. Encaramos como fundamental que os/as coordenadores/as se assumam como líderes, tal como explana Harris (1999), e eles devem conseguir motivar e incentivar o grupo de docentes e, dessa maneira, gerar no seio do seu departamento um impulso positivo capaz de provocar mudanças nas suas práticas, bem como de potenciar a inovação com vista à melhoria da qualidade educativa da sua escola.

1.2. A Escola como comunidade de valores.

Com o dealbar da autonomia das escolas, as organizações escolares viram-se impulsionadas a alargarem as suas comunidades escolares à comunidade em sentido mais lato. A partir desse momento a comunidade que anteriormente era externa à escola passou a poder participar na orgânica da escola, constitui-se assim uma comunidade educativa. De acordo com Branco (2007), a construção de uma escola-comunidade consiste necessariamente na identificação e no compromisso com um conjunto de valores, e somente a partir da partilha desses valores comuns é que é possível estabelecer um plano para que as ações sejam unificadas.

1.2.1. Comunidade educativa - uma singularidade na pluralidade.

A autonomia das escolas em Portugal tem surgido como um tema de debate constante ao longo dos últimos anos. É entendido como um processo que visa uma maior descentralização e desconcentração dos poderes atribuídos ao Estado, deslocalizando-os para outros centros periféricos de decisão. Este processo reveste-se de extrema importância para a vida nas escolas, e apesar de já estar consagrado desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada no ano de 1986, como se pode constatar pela leitura do art.º n.º43 nos pontos 2 e 3 do capítulo VI (p. 3077). Na senda dessa vontade em descentralizar o poder do Estado segue-se o DL n.º172/91 de 10 de Maio que, em consonância com o posicionamento já assumido pela LBSE, prescreve⁴ às escolas a competência de elaborarem o seu próprio projeto educativo.

⁴ Como se pode verificar pela leitura do art.º n.º 8 e art.º n.º 32.

É, no entanto, é somente com a divulgação do DL n.º115-A/98, de 4 de maio, que a autonomia das escolas ganha validade. Esta descentralização tem como finalidade dar às escolas uma nova forma de se organizarem, promovendo uma maior participação dos vários atores sociais, tornando-as de acordo com o exposto no documento em instituições mais democráticas. A partir desse momento cada escola passa a gerir a autonomia outorgada à medida dos seus recursos e expectativas em três vertentes: a cultural, a pedagógica e a administrativa. É assente em pressupostos democráticos que, no espaço escolar, se assiste a uma maior abertura e à participação de novos elementos representativos da comunidade que a sustenta.

A autonomia da escola pode ser encarada como um marco significativo para a mudança na matriz política e cultural da escola. Uma genuína cultura de autonomia deve estimular, e aprofundar, toda uma teia de relações que se vislumbram na edificação de uma escola, cada vez mais democrática e mais próxima da comunidade que ampara. É por isso que se espera que a escola se adapte e aceite, como uma mais-valia, os contributos provenientes de uma maior participação da comunidade, para que todos os seus agentes se mobilizem e atuem na idealização e implementação de um projeto comum, premiando no seu âmago a qualidade educativa. De acordo com Alarcão e Tavares (2003) “ a escola é uma organização reflexiva (...) que necessita de ter uma visão partilhada relativamente à sua missão” (p.140), argumentando também que a comunidade educativa deve ter a capacidade de ter um “pensamento estratégico para a conceção, realização e avaliação do projeto educativo de ação e em ação” (p. 140). Costa (2003), parafraseando Macedo (1994) e resistindo em certa medida à ideia generalizada sobre as vantagens da autonomia como fator promocional dos mecanismos de participação da comunidade, alerta para o risco deste esforço democratizante se esfumar, dando apenas ênfase à participação das hierarquias de topo ou de um grupo de colaboradores diretos, menosprezando a “ participação de patamares menos elevados na cadeia hierárquica” (p.76). Continuando com a opinião do mesmo autor, a situação anteriormente exposta tornar-se-ia num obstáculo à concretização do próprio modelo, que supõe a participação coletiva dos vários intervenientes. Conjuntamente devem colaborar na construção de uma comunidade com a qual se identifiquem, perspetivando o seu desenvolvimento.

Com a oportunidade dada a cada escola para conceber um projeto de cariz comunitário - Projeto Educativo (PE) - cada escola passou a ter um perfil diferenciado. Estas foram então, paulatinamente, adquirindo a sua própria identidade/unicidade. Desta maneira a comunidade educativa foi-se congregando na construção de um projeto educativo coletivo que, de acordo com a sua especificidade, atende de forma inequívoca às solicitações demandadas pela sociedade/comunidade local a que assiste. Assim, criando uma personificação das instituições escolares, cada escola em particular possui uma determinada “personalidade” que resulta da sua organização em termos institucionais, e das respetivas coletividades que nela coabitam. Segundo Sergiovanni (2004a), as escolas adquirem “personalidade” quando se tornam

conhecedoras das suas realidades, isto é, quando “sabem quem são” (p.38), e quando “desenvolvem um entendimento comum dos seus objetivos” (p.39). O mesmo autor defende que existem três dimensões que confluem na edificação da unicidade da escola, são essas: a cultura, a comunidade e o indivíduo. Na figura 1., são apresentadas de forma esquemática as três dimensões consideradas impulsionadoras da construção da “personalidade” da escola.



Figura 1. Dimensões impulsionadoras na construção da “personalidade” da escola. [Adaptado de: Sergiovanni, (2004a)]

A cultura estabelece as crenças e os sistemas de normas imprescindíveis à convivência sadia dos diversos atores sociais presentes na instituição escolar. A comunidade proporciona as relações necessárias para que se possam assumir responsabilidades recíprocas, contribuindo para que as pessoas se sintam moralmente responsáveis nas interações estabelecidas na escola. Os indivíduos abonam as competências, as necessidades, e os objetivos imprescindíveis para que se comprometam com um bem comum (Sergiovanni, 2004a).

Este autor defende que as comunidades educativas são agregações de pessoas que se reúnem, partilham compromissos, ideias e valores comuns. A comunidade educativa condiciona todo o tipo de atividades realizadas na escola, é pois um vetor fundamental na construção da cultura moral da escola. Menciona também que a criação de uma comunidade educativa “autêntica” assenta em cinco pilares basilares: as relações interpessoais; as relações de espaço; as relações de espírito e de coração; as relações de memória e as relações de prática. Quando as ligações estabelecidas entre os membros da comunidade são familiares, as interações tornam-se informais e próximas, a partilha do mesmo espaço promove na comunidade sentimentos de pertença e de compromissos que são partilhados: a proximidade entre eles impulsiona a criação de redes de pensamento que unem as pessoas, compartilhando valores e objetivos comuns e gerando um forte sentido de identidade. À medida que estes relacionamentos se

estabelecem e se tornam duradouros vão surgindo comunidades de memória, com uma história fundamentada em tradições, em símbolos, em rituais e que consecutivamente se converte numa comunidade de prática, consolidada pela colegialidade, enaltecendo mais as práticas comuns mas não menosprezando as individuais (Sergiovanni, 1994, 2004a).

A partir da identificação dos valores comuns e das conceções compartilhadas entre os membros da comunidade, torna-se possível decidir conjuntamente e participadamente a construção de um plano estratégico, que será operacionalizado pela tomada de decisões a partir da ação unificada de todos os decisores, aspirando ao bem comum. A construção da comunidade não é um processo estático e acabado, mas é sim um processo transmutável e ativo. Esta conceção é defendida por Branco (2007) quando cita Sergiovanni (2004a) e quando enfatiza que a construção da comunidade é “algo fundamentalmente dinâmico, que se vai desenvolvendo mediante o aprofundamento de uma comunidade de espírito” (p.152).

1.2.2. Os valores da educação, a moral e a comunidade educativa.

A temática dos valores no contexto escolar parece segundo a opinião de Martinez (2004) estar na moda e, por esse motivo, não podemos excluir da esfera educacional também essa tendência. Se a escola é um meio privilegiado de reprodução social então a problemática da transmissão de valores às gerações futuras tem que passar necessariamente pela escola. Essa função tem de ser encarada como uma finalidade da própria educação. Referindo-se a Cano (2000), o autor supracitado menciona que os valores morais provêm do contexto sociológico em que o ser humano se encontra, e logo, na sua perspetiva a moral deriva dos consequentes conteúdos normativos que se desenvolvem na sociedade e que assentam na sua essência na distinção entre o bem e o mal. Aluindo aos estudos de Trilla (1995), Martinez (2004) refere-se a três grupos de valores, nomeadamente o grupo dos conceitos universais, tais como: a justiça, liberdade, verdade, felicidade e beleza. Menciona também o grupo dos princípios universais, como por exemplo os Princípios Universais dos Direitos Humanos e os que resultam dos princípios legais derivados do processo constitucional democrático. E ainda ao terceiro grupo, os valores relativos às regras democráticas, principalmente; a tolerância, o respeito pelo pluralismo, a participação responsável, a solidariedade, a liberdade de expressão, a paz e a aceitação dos outros e das suas diferenças.

A partir da análise da Lei de Bases do Sistema Educativo podemos claramente intuir alguns dos valores que politicamente se vislumbram como fundamentais ao processo educativo das crianças e jovens. Iniciando a nossa análise nos pontos 4. e 5. do art. 2.º (Princípios gerais) estão subliminarmente implícitos os valores da democracia e da liberdade, como percebemos pelo extrato: “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando à formação de cidadãos livres (...) e solidários” ou ainda: “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias” (p. 3068). Continuando a nossa análise ao art. 3.º (Princípios organizativos) encontramos explanadas a

referencia a valores democráticos - justiça, liberdade, igualdade, solidariedade - como podemos comprovar através da leitura atenta desses princípios, nomeadamente nas alíneas: b) “da formação de carácter e da cidadania”; c) “formação cívica e moral”; d) “direito à diferença”; j) “assegurar a igualdade de oportunidades” e l) “desenvolver o espírito e a prática democrática” (p. 3068).

Estevão (2012) refere que os conceitos de democracia e de justiça não se podem separar da educação, como nos podemos aperceber pelas suas palavras: “tal como é inseparável do conceito de democracia, o conceito de justiça é também inseparável do de educação”(p.175). O mesmo autor argumenta ainda que o conceito de justiça articula-se em qualquer democracia com outros conceitos, como os de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito e de autoridade, assim sendo, estes valores devem ser difundidos através das práticas educativas nas escolas. Estas organizações devem, por sua vez: organizar-se de modo a permitirem o cumprimento dessas finalidades. Estevão menciona que apesar da complexidade da organização escolar e das tensões externas que a influenciam: “não poderão de deixar de investir na aprendizagem e prática da civilidade e da convivência democrática” (Estevão, 2012, p.208).

Sergiovanni (2004a) expõe também algumas virtudes que considera pertinentes existirem na comunidade educativa. O autor subdividiu essas virtudes em quatro categorias, baseando-se em Fullinwider (1986) para o fazer. Temos, assim, as virtudes morais: a honestidade, a veracidade, a decência, a coragem e a justiça. As virtudes intelectuais: a sensibilidade, a consistência, a força de espírito e a curiosidade. As virtudes comunais: as boas relações de vizinhança, a caridade, o autoapoio, a prestabilidade, espírito de cooperação e respeito pelos outros. E as virtudes políticas: o compromisso com o bem comum, o respeito pela lei e a participação responsável.

1.3. A Cultura, o clima moral da escola e as lideranças intermédias.

“A virtude é uma. É o conhecimento do bem.

Quem conhece o bem, escolhe o bem.”

(Kohlberg, 1980, cit. por Lourenço, 2002, p.7)

1.3.1. A cultura e clima de escola - uma breve incursão à sua dimensão moral

A cultura é um fator muito marcante no funcionamento de uma organização. É notório que cada organização é influenciada por numerosas variáveis, que se relacionam entre si, e que de certa maneira a moldam. Também Carvalho (2006), e referindo-se a Torquato (1991),

descreve a cultura organizacional como um “somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégias e psicossociais, que justapõem fatores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais, formais e informais” (p.2). O mesmo autor refere que a cultura de uma organização pode manifestar-se a partir de três níveis essenciais: os artefactos observáveis, que se referem aos processos organizacionais e às estruturas; os valores manifestos, que se referem aos valores partilhados pelos elementos da organização; e os pressupostos básicos, que são as crenças, as percepções, os pensamentos e sentimentos sobre as relações humanas nesse contexto. A escola pode considerar-se como uma organização depositária de uma missão socialmente promissora, principalmente no fomento de mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral dos homens e/ou mulheres e da sociedade. Esse encargo institucional à escola claramente cultural. Pode então consumir-se o que a nós nos parece axiomático, que a escola é sem dúvida uma instituição cultural dado que se rege por políticas, e pressupostos normativos, que refletem uma ideologia de cariz político e social dominante, emergentes das correntes culturais envolventes e inseridos em contextos históricos presentes (Carvalho, 2006).

A escola é um veículo privilegiado na transmissão de valores culturais, porém: também ela desenvolveu uma cultura intrínseca, que a define e a distingue das demais organizações, refletindo na sua orgânica todo um conjunto de práticas, valores, e crenças que são partilhadas pelos seus membros.

Alguns autores argumentam que a criação de uma cultura escolar pode ser atribuída aos valores que são partilhados entre as pessoas pertencentes à escola e as diversas estruturas existentes na organização. Costa (2003) menciona que o sucesso de uma organização é fortemente dependente do grau de partilha dos seus valores e rituais, e que é também fortemente influenciado pelas formas de comunicação que se estabelecem entre os vários elementos. É neste contexto que se acredita que esse sentimento de pertença, e de partilha de objetivos comuns, pode ser um forte impulso na criação de trabalhadores - docentes, alunos, pais, funcionários- mais participativos. Sergiovanni (2004a) reforça também essa ideia e compara a cultura de escola a uma “cola normativa” que une toda a instituição, acrescenta ainda que a cultura fornece as normas que regem o modo como as pessoas interagem umas com as outras, compondo-se de valores e crenças que são centrais à escola, e que funcionam como o norte de uma bússola conduzindo as pessoas numa mesma direção (Sergiovanni, 2004a, p.24).

Frequentemente o conceito de cultura de escola é confundido com o conceito de clima de escola. No entanto é importante realçar que, apesar dessa “amalgama discursiva” entre os dois conceitos, a cultura e o clima são conceitos distintos. Contudo não poderão ser considerados díspares, mas outrossim complementares. Alguns autores referem ainda, sobre essa complementaridade dos conceitos, que a cultura pode ser considerada como o principal fator de influência sobre o clima, e que por esse motivo são complementares (Moser, Berton,

Cruz & Camargo, 2012). Os mesmos autores fundamentam esta opinião aludindo a Luz (2003) que explana que a cultura é a causa e o clima é a consequência. Palacios (2001), apoiado nas propostas de Moran e Volkwein (1992), refere que é impossível analisar o clima de uma organização sem ter em conta a sua cultura como elemento estruturante, na qual se sustenta e da qual recebe permanentemente a sua influência.

O clima de escola reflete a apreciação que os pais, professores, alunos e demais intervenientes da escola têm sobre as experiências que são vividas na escola. Esse entendimento assenta numa experiência subjetiva da vida escolar, percecionada não de forma individual, mas baseada numa perspetiva grupal veiculada pelos vários atores sociais existentes na escola (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). O National School Climate Center [NSCC] (2007, 2011) define o clima de escola referindo-se à qualidade e ao carácter da vida na escola, sendo este assente em padrões de experiências vivenciadas na escola e que refletem as normas, os objetivos, os valores, as relações interpessoais, o ensino, a aprendizagem, as práticas, e as estruturas que compõe a organização. O clima pode ser visto como uma propriedade sociopsicológica da escola, que através da conjugação dos fatores interpessoais e organizacionais, presentes no ambiente escolar, permite a formulação de uma apreciação unânime da escola.

Embora não exista uma lista concludente sobre os fatores que influenciam as perceções do clima, um elevado número de investigadores concordam em definir a existência de quatro áreas fundamentais, ver o quadro 1., que configuram claramente o clima de escola (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Não estamos, portanto, a menosprezar as classificações determinadas por outros investigadores, apenas consideramos que estas se conjugam melhor com os objetivos do nosso estudo. Consideramos que o objeto do nosso estudo é um fenómeno educacional, e assim não podemos ignorar a relevância da dimensão organizacional da escola, encaramos mesmo que esta dimensão se interrelaciona com a dimensão moral da organização, naquilo que podemos chamar de interligação.

Em suma, e de uma forma mais genérica, atribuem-se à cultura os teores mais complexos, manifestados através dos valores e das normas da organização, e ao clima imputam-se as perceções que os respetivos membros expressam sobre as características da organização. Contudo, a semelhança entre estes dois conceitos pode, em parte, ser legitimada pela compreensão de que estes são dois elementos do mesmo cenário, isto é, são parte integrante de todas as organizações (Palacios, 2001).

Quatro 1.

Dimensões do clima de escola.

<i>Dimensão</i>	<i>Aspetos</i>	<i>Exemplos</i>
1. Segurança	1.1. Física	1.1.1. Comunicação clara das regras
	1.2. Sócio emocional	1.2.1. Atitudes sobre as diferenças individuais 1.2.2. Resolução de conflitos
2. Ensino e aprendizagem	2.1. Qualidade de ensino	2.1.1. Oportunidade de participação 2.1.2. Valorização da criatividade
	2.2. Aprendizagem social, emocional e ética	2.2.1. Valorização das competências sociais e emocionais 2.2.2. Tolerância
	2.3. Desenvolvimento profissional	2.3.1. Avaliação sistemática e contínua 2.3.2. Apoio na aprendizagem contínua
	2.4. Liderança	2.4.1. Visão clara e consciente do projeto de escola 2.4.2. Apoio administrativo
3. Relacionamentos	3.1. Respeito pela diversidade	3.1.1. Relações positivas entre todos os membros 3.1.2. Tomada de decisão compartilhada 3.1.3. Aprendizagem cooperativa 3.1.4. Valorização da diversidade
	3.2. Comunidade escolar e colaboração	3.2.1. Envolvimento da comunidade 3.2.2. Abertura à participação e diálogo 3.2.3. Apoio mútuo
	3.3. Moral	3.3.3. Sentimentos de bem-estar na comunidade
4. Ambiente estrutural		4.1.1. Ofertas extracurriculares e curriculares

[Adaptado de: Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral (2009)]

Para se tornar mais claro o que pretendemos analisar, no estudo empírico da presente dissertação, consideramos importante apresentar diferentes noções sobre a cultura e o clima de escola. Contudo, não pretendemos discorrer detalhadamente sobre estes conceitos, apenas desejamos enquadrá-los por os considerarmos basilares para a compreensão dos

conceitos de cultura e clima moral de escola, que passaremos agora a explorar. No parecer de Serrano (2012), o entendimento do conceito de cultura e clima moral das instituições escolares exige a clara apreensão dos conceitos supracitados. A mesma autora argumenta que, nos últimos anos, o enfoque dos estudos sobre a cultura e o clima nas instituições escolares tem versado mais sobre os aspetos mais tradicionais, centrados prioritariamente no âmbito empresarial e na psicologia das organizações. Evoca-se que estes estudos pretendem, na sua génese, compreender os fatores que impulsionam e motivam o comportamento das organizações para posteriormente serem transformados e melhorados. É a partir desse conceito de cultura e clima de escola que alguns autores mais dedicados à educação moral se têm apropriado desses termos, para lhe incorporarem uma dimensão moral (Serrano, 2012).

Na procura de uma definição de cultura e clima moral de escola, e tendo como premissa os objetivos gerais do estudo que nos propusemos desenvolver, pensamos ser adequado o aprofundamento desses conceitos, neste caso fundamentando-nos na perspetiva de J. M. Puig Rovira et al (2012), principalmente na perspetiva da compreensão da cultura moral. Subsequentemente analisaremos mais pormenorizadamente as suas conceções de cultura e clima moral. Doravante não excluiríamos ainda a referência a outros autores, sempre que reconhecermos oportuno.

Segundo Rovira (2011) a cultura moral é como uma espécie de ambiência ou “atmosfera” circundante, que condiciona os seus membros, e que invade todos os recantos da escola. Nesse sentido, a multiplicidade de atividades e relações que ocorrem, e que se estabelecem quotidianamente na escola, potenciam uma singularidade de vivências que se vão “decalcando” na própria instituição escolar e que lhe conferem uma “personalidade”, convertendo-a num espaço privilegiado para a educação de valores. Em 2012, o mesmo autor refere que a cultura moral é um conceito que se atribui à qualidade das instituições escolares e que se deve ao conjunto de práticas desenvolvidas no seu interior. A cultura moral de uma escola relaciona-se com a tarefa coletiva de ensinar e, conseqüentemente, impulsiona a “vida” no complexo meio educativo. Reforçando as ideias plasmadas anteriormente, apresentaremos a seguinte citação que pretende explicitar esse conceito, assim sendo a cultura moral é:

una calidad global de las instituciones complejas que resulta de su sistema de prácticas educativas y del mundo de valores que crean (...) es un conjunto de prácticas que diseñan y aplican con notable intencionalidad y de modo conjunto los equipos de profesores y profesoras , y que ofrecen a sus alumnos para que al participar en ellas obtengan una experiencia formativa (Rovira, 2012, pp.33-34).

É patente que a cultura moral advém da multiplicidade de experiências e práticas - disposições, ações e atividades - que podem ser programadas ou realizadas mais ou menos conscientemente e que se desenvolvem no seio da orgânica escolar. Comumente a cultura moral é associada, erroneamente, ao clima reacional manifestado entre os vários membros da comunidade, porém, esta relação é apenas uma das suas conseqüências e apesar de a

influenciar não a define. Para além disso é necessário não descurar que um bom ambiente entre o pessoal docente é uma condição imprescindível para a otimização da cultura moral de escola e, conseqüentemente, para a criação de um clima moral muito favorável (Rovira, 2011, 2012).

Segundo Serrano (2012), a cultura moral permite aprofundar a ideia de que os significados compartilhados pelos membros de uma instituição são incorporados nas práticas que a realizam, naturalmente, as práticas difundem valores, crenças e significados. Conseqüentemente, a cultura e os valores compartilhados pelos membros da comunidade educativa tenderão a influenciar as percepções e vivências dos seus membros (o clima). Apresentamos seguidamente um esquema (cf. figura 2.) onde se mostra a relação entre cultura, clima e cultura moral nas instituições educativas.



Figura 2. Relação entre cultura, clima e cultura moral. [Adaptado de: Serrano (2012)]

Para melhor compreendermos o que se entende por clima moral e que alguns autores também denominam de “atmosfera” moral, vamos-nos socorrer do exposto por Azevedo (2010), que associa a noção de atmosfera moral ao conceito de clima. De acordo com esta autora o conceito de clima, neste caso particular, é remetido para a taxonomia formulada por Taguiri (1968), segundo a menção também apresentada por Power, Higgins e Kohlberg em 1989, nas quais se referem as seguintes dimensões; a ecológica, relativa aos recursos físicos e materiais da escola; a psicossocial, relacionada com os atributos dos membros da escola; a dimensão social, referente à estrutura organizacional, aos procedimentos, e por último a cultural que aqui contempla as normas e os valores da organização. Estas dimensões estão estreitamente relacionadas, e completam, as condições morais da atmosfera moral da escola. O termo atmosfera moral, e baseando-nos no exposto por Azevedo (2010): “é um termo genérico que designa a qualidade de vida de uma comunidade” (p.182), no ambiente escolar este está intimamente relacionado com o que se entende por currículo oculto, que nem sempre é declarado nem formalizado, mas que permite que se realizem aprendizagens significativas e duradouras. Ainda a mesma autora, e referindo-se a McBrien e Brandt (1997), argumenta que a noção de clima moral inclui também os seguintes aspetos: o conjunto de valores; as formas de interação; as estratégias pedagógicas e a estrutura organizacional da escola, que na sua

ótica colabora de modo a que funcione de uma determinada maneira, tornando-a particularmente singular. Também Lourenço (2002), alicerçado nos trabalhos de Kohlberg e seus colaboradores se refere à atmosfera moral como:

um meio social onde as relações entre os diversos sujeitos estão orientadas para a pessoa e para a consideração que ela merece, não para a posição ou estatuto que ela ocupa. Um ambiente que é uma atmosfera justa e moral estimula a participação e a construção, nunca a mera obediência ou a submissão (p.315).

Na perspetiva de Azevedo (2010), e alicerçado no modelo de Kohlberg, o clima moral potencia o desenvolvimento moral na medida em que articula democracia (participação e responsabilização pelas decisões), justiça (direitos, deveres, confronto de interesses, necessidades e garantias) e comunidade (sentido de responsabilização e preocupação de cada um para com todos).

No estudo da atmosfera moral, ou clima moral, é fundamental tentar perceber quatro aspetos, designadamente: (1) a estrutura normativa; (2) a participação e tomada de decisão; (3) a disciplina e a resolução de conflitos e, (4) a valorização da comunidade. Sobre a estrutura normativa é importante tentar perceber o tipo de normas que existem na instituição escolar, nomeadamente as que se relacionam com a ordem, com a justiça ou com a comunidade (Power, Higgins e Kohlberg 1989, cit. por Azevedo, 2010). Neste âmbito da estrutura normativa é importante atender ao cumprimento dos direitos e deveres, mas valorizam-se principalmente as questões relacionadas com a reflexão sobre a igualdade, a liberdade de expressão e, principalmente, sobre o respeito que os distintos membros da comunidade manifestam pelas decisões tomadas democraticamente. Relativamente às normas mais ligadas à comunidade, atende-se à valorização da partilha, da confiança, do afeto, da integração, da participação e da comunicação entre todos. Em relação à participação e à tomada de decisão deve observar-se o nível de envolvimento dos diferentes membros, em particular na participação e na tomada de decisões que afetam a vida da comunidade educativa, visando o enaltecimento da qualidade de vida e do bem-estar da comunidade. No que se relaciona com a disciplina, e com a resolução de conflitos, deve analisar-se de que modo os conflitos são resolvidos e deve ainda tentar-se compreender em que medida nestes estão refletidos os conceitos de justiça, de cuidado e de responsabilidade. Atendendo à valorização da comunidade devem compreender-se quais as experiências vivenciadas conjuntamente e de que forma estas se estabelecem, enquanto meios promotores da construção de laços genuínos de colaboração, de afeto e responsabilidade (Azevedo, 2010).

Serrano (2012) enuncia que o conceito de clima está associado à qualidade do ambiente e é baseado na perceção coletiva das condutas que ocorrem na escola. Esse clima surge como fruto das experiências vivenciadas no seio comunidade educativa, e acredita-se que influencia claramente os membros da comunidade na sua atuação individual. Para Kohlberg, e de acordo com o exposto por Serrano (2012), a cultura moral de uma escola representa uma das

dimensões da atmosfera moral da instituição, imbuídos desta condição consideramos pertinente explorar seguidamente a temática da cultura moral, enquanto sistema de práticas aliadas aos valores que as norteiam.

1.3.2. A cultura moral como consequência de práticas alicerçadas em valores.

As instituições escolares governam-se a partir dos pressupostos normativos que emergem das políticas educativas imperantes. As sociedades que sustentam as diversas organizações impuseram, ao seu funcionamento, conjuntos de normas - moral - que as “nutrem” e as regulamentam. Lourenço (2002) alega que não é possível falar em moralidade sem lhe associar o respeito por normas ou princípios, menciona mesmo que os princípios e as normas são prescritos, e normativos, por um lado, e sociais por outro. A moral afere o comportamento social dos indivíduos na sociedade. O simples ato de nascer não imprime ao indivíduo uma moralidade intrínseca, ele não se desenvolve moralmente de forma congénita, é necessário percorrer um caminho e é imprescindível aprender a ser para depois saber-fazer. Neste processo educacional dos indivíduos, principalmente no que se refere à dimensão moral, o conhecimento é adquirido particularmente através da educação. É neste contexto que encaramos que as instituições escolares são veículos promissores na disseminação de valores morais.

Lourenço (2002) exemplifica que a temática do desenvolvimento moral tem sido abordada essencialmente sob três perspetivas: a psicanalista; a teoria da aprendizagem social e a abordagem estrutural-constructivista. No que concerne à primeira abordagem, verifica-se que as crianças e os jovens crescem estabelecendo relações afetivas e identificações com os que lhe estão mais próximos. Na teoria da aprendizagem social as crianças e os jovens desenvolvem-se, moralmente, através do contacto com os outros, é o “condicionamento operante” na designação atribuída por Skinner, isto é, a aprendizagem moral é feita no seu meio e cultura. Esta ideia permite-nos dissertar sobre a importância da cultura moral da escola no desenvolvimento moral dos alunos, nas relações estabelecidas, e nas ações operacionalizadas que poderão desempenhar um papel fundamental na formação de crianças e jovens moralmente mais conscientes e aptos. Conforme a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista defendida por Piaget e Kohlberg, as crianças e os jovens ao desenvolverem a sua personalidade estabelecem relações entre eles e os adultos, e também entre os seus pares. Essa interação permite a construção de noções do bem e do mal, do justo e do injusto e dos direitos e dos deveres cada vez mais morais. Alicerçando-nos no pressuposto do constructivismo vislumbra-se aqui o desenvolvimento moral como produto da atividade construtora do sujeito, na sua permanente e continua relação com os outros. O autor salienta ainda que: “os princípios morais não são simples montagens a priori,(...) simples induções com base em experiências passadas, mas construções desenvolvimentistas” (Lourenço, 2002, p.64).

Atendendo à LBSE, especialmente no ponto 4. do art.2.º, entrevemos a preocupação manifestada, na escola (contexto micro) e no sistema educativo (contexto macro), com o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. Transparece neste princípio geral, não só o comprometimento respeitante ao desenvolvimento dos estudantes na sua dimensão mais técnica e/ou profissional, e especificamente no que se refere aos conhecimentos científicos e tecnológicos, como também com o aperfeiçoamento dos aspetos de cariz mais moral e cívico dos indivíduos. As escolas são, de acordo com Martín, Rovira e Benet (2003), instituições educativas que “tienen forma moral y educan moralmente” (p.75). É nesta ótica que os autores supramencionados expressam que a construção da personalidade moral pode ser dependente, em parte, do efeito que a cultura moral das escolas exerce sobre os estudantes. Preceituam que a construção dessa cultura moral pode desempenhar uma ação educativa muito potente e, por esse motivo, deveria ser encarrada como um fator determinante na formação dos alunos. Com esse intuito argumentam não ser cuidadoso deixar que este potencial educativo seja desenvolvido casualmente nas escolas e deve, segundo as suas ideias, ser mais valorizado e naturalmente favorecer uma preparação muito minuciosa e consciente.

Como anteriormente aludimos a “cultura moral é uma qualidade das instituições complexas” (p.87), como por Morin em 1994 numa citação de Rovira (2012). Este último autor advoga que a cultura moral é uma característica dos meios organizacionais, e simultaneamente, dos meios educativos formais, contudo a cultura moral não é um conteúdo formativo que se possa ensinar simplesmente numa aula, da mesma forma como se transmitem outros conhecimentos na escola. A cultura moral vivencia-se a partir da participação na complexidade da instituição. Defende também que o cerne da cultura moral se consubstancia no conjunto de práticas, e não em ideias partilhadas pelos seus membros ou dirigentes, porém, os valores significantes e comuns para a comunidade educativa induzem inevitavelmente as práticas de carácter educativo - que formam o sistema complexo de disposições, ações e atividades - e que são premeditadas e implementadas para ensinar saberes e ensinar a conviver (Rovira, 2012).

A complexidade das instituições educativas sucede das inúmeras e múltiplas atividades e/ou ações que se efetuam nesse meio, e que no seu agregado originam um sistema de práticas. O sistema de práticas é constituído por um conjunto de elementos de natureza diversa que se entrecruzam e se influenciam mutuamente, tal como mencionado por Serrano (2011), aludindo a Bertalanffy (1976). E na senda de Rovira (2011) um sistema de práticas pode ser designado como um “conjunto de elementos en interacción que producen una entidad global organizada con cualidades emergentes” (p.5). Esta definição permite ao autor apontar quatro aspetos que passaremos a explorar. Em primeiro lugar a própria definição de sistema leva-nos a excluir a possibilidade de considerarmos apenas um único tipo de componente, um sistema

é formado por uma multiplicidade de componentes, designadamente as práticas (processos com início e término, e no qual os diversos participantes agem conjuntamente na procura de um objetivo). Em segundo lugar os seus componentes - as práticas - interagem reciprocamente, isto é, as interações estabelecidas na escola “tecem” uma rede de relações entre as diversas práticas. Especificadamente são as relações constitutivas, as relações de coerência, e as relações de complementaridade. As relações constitutivas são as relações que se estabelecem entre as diversas práticas constituintes de uma prática maior, por exemplo a vinculação das diversas tarefas curriculares que ocorrem de modo sequencial numa aula. Referimo-nos às relações de coerência quando práticas análogas potenciam o reforço dos seus valores e do seu sentido. Dizemos que se estabelecem relações de complementaridade quando uma prática facilita a perpetuação das funções de outras. Continuando a discorrer sobre estes aspetos, atendemos agora ao terceiro, nomeadamente o pensamento sistémico. Independentemente do tipo de relações celebradas entre as diversas partes, a relação conexa das partes vislumbra a criação de uma organização conjunta nova e, com finalidades peculiares, que ultrapassam em larga medida o resultado do simples somatório das diversas partes que interatuam. Esse efeito é uma mais-valia para os alunos, em primeira instância, e para toda a comunidade educativa no geral, dado que são duplamente influenciados. A influência sobre os elementos da comunidade sucede aquando da participação das práticas individuais e também como resultado da realidade do seu conjunto. O último aspeto a destacar confronta o sistema de práticas e os valores que são difundidos pela organização ou instituição (Rovira, 2011).

Serrano estabelece quatro níveis específicos de práticas (cf. figura 3.), pertencentes ao sistema de práticas (universo de práticas) que ocorrem nas instituições escolares, destacando os seguintes: o nível pessoal; o nível transversal; o nível curricular e o nível institucional (Serrano, 2011, Rovira, 2012).

O nível pessoal é referente ao âmbito das relações que se estabelecem na instituição. São fundamentalmente definidas pelas relações interpessoais e pela forma de comunicação que vulgarmente adotam. O nível transversal procede do âmbito da regulação dos comportamentos, que ajudam a pautar as formas de convivência e de relação entre os diversos membros da comunidade. O nível curricular resulta do âmbito das relações de trabalho que se desenrolam entre os diversos membros da comunidade, focados principalmente nos processos de ensino-aprendizagem (finalidades, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação). O nível institucional trata dos âmbitos do trabalho, convivência, e animação que se estabelecem na escola (Serrano, 2011; Rovira, 2012).

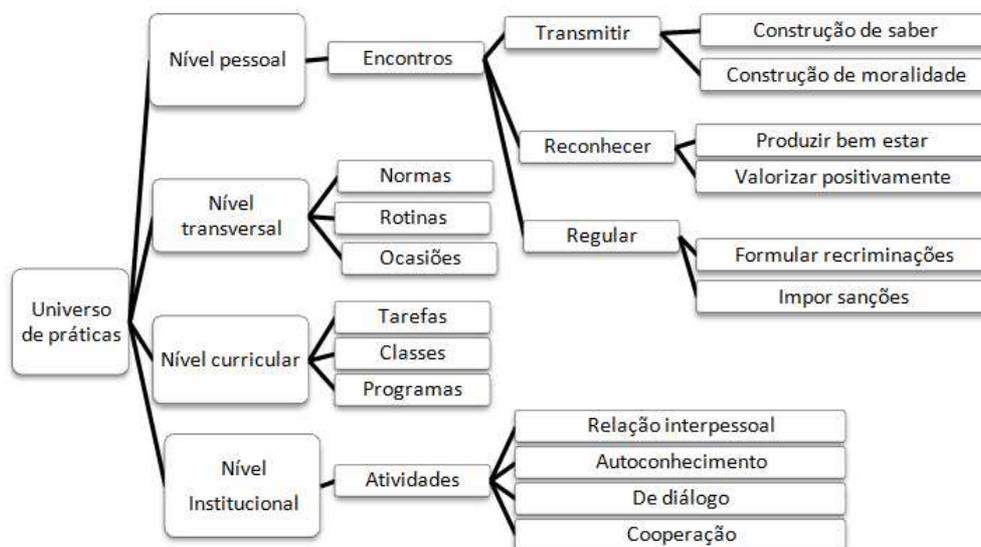


Figura 3. Diagrama sobre o universo de práticas em instituições escolares. [Adaptado de: Rovira (2012)].

Todas as práticas realizadas na escola estão configuradas naquilo que anteriormente designámos de sistema de práticas. Essas práticas têm um cariz eminentemente educativo e concomitantemente sustentam naturalmente valores. É neste sentido que Rovira (2011, 2012) invoca que tanto as práticas, numa visão mais particular, como o sistema de práticas, numa visão mais abrangente, estão envoltos num mundo de valores que podem ser gerados no âmago da própria instituição escolar.

Na tentativa de entendermos a que se refere o mundo de valores, e ajudados pela visão de Rovira, passaremos a apresentar o seguinte extrato:

El mundo de valores está formado por la nube de valores que aporta cada una de las prácticas, así como el sentido que emerge del sistema de prácticas de una institución. El sentido responde al motivo que impulsa la vida de la institución en su conjunto. (...) Una cultura moral invita a vivir múltiples valores a través de sus prácticas, pero como conjunto prioriza algunos bienes que dan sentido a la institución (Rovira, 2012, p.100).

O autor acima referido aponta a escola como uma instituição que, pela sua natureza intrínseca, promove o acesso ao conhecimento e também deve preocupar-se em possibilitar o reconhecimento. Condição que considera fulcral para que o desenvolvimento integral das pessoas se concretize. Por esse motivo considera a escola como um local privilegiado para que o reconhecimento se efetue através de relações de afeto, de comunicação e de ajuda. Quando se refere ao afeto, defende que nas práticas imperem valores comunitários baseados

em relações de proximidade, de cuidado e de amizade. O afeto e a amizade são as primeiras experiências de moralidade, as vivências com os outros promovem emoções e proximidade, capazes de produzir uma intensa motivação altruísta e um profundo laço social. Relativamente à comunicação, sustenta que nas práticas prevaleçam os valores democráticos alicerçados no diálogo e na participação. A ação comunicativa é uma força que pode impulsionar a compreensão mútua e, conseqüentemente, originar efeitos de integração social. Quanto à ajuda, argumenta que nas práticas predominem os valores de cooperação apoiados no trabalho de equipa, e no esforço partilhado na procura do bem comum. As práticas cooperativas são ações concertadas entre vários sujeitos que permitem alcançar uma finalidade desejada. Nessas práticas, a contribuição individual é necessária para alcançar o resultado final, mas o resultado da participação coletiva tem efeitos e qualidades que se sobrepõem às contribuições individuais. Em síntese, o sistema de práticas deve fundamentar-se na comunidade, na democracia, e na cooperação (Rovira, 2000, 2011, 2012).

1.3.3. Os coordenadores como executores de práticas promotoras do clima moral de escola.

A coordenação dos departamentos curriculares pode ser uma mais-valia na construção da cultura escolar e, concludentemente, na cultura e clima moral de uma instituição escolar. É nesta estrutura de orientação educativa - Departamentos Curriculares - que “nascem, florescem e frutificam” parte significativa das práticas educativas que ocorrem nas instituições escolares. Estando a cultura escolar associada com aquilo que *in loco* se vive, com as ações pontuais ou com as atividades que os professores criam e enraízam na comunidade escolar, é evidente para nós que os departamentos curriculares sejam considerados como *clusters* fomentadores da inovação e do desenvolvimento das próprias instituições escolares.

Alicerçados nesta premissa considerámos que a figura do/a coordenador/a pode fazer a diferença, e influenciar significativamente, a atividade pedagógica em busca de uma maior qualidade de vida nas escolas. Busher e Harris (1999) parecem ter a mesma opinião quando referem que a chave para a melhoria da qualidade educativa pode passar pela atuação dos diversos elementos dos departamentos e, concludentemente, pela ação de liderança que os gestores intermédios podem manifestar agindo sobre a respetiva cultura de escola.

No contexto atual a cultura docente atravessa uma fase de particular e intrincada tensão e conflitualidade, o baixo índice de valorização e de reconhecimento atribuído à profissão docente, além das sistemáticas alterações na carreira, têm levado frequentemente à resignação e desmotivação desta classe profissional. Numa escola muitas vezes indolente e demasiadamente burocrática os/as professores/as, que nalgumas circunstâncias sentem pouca margem de autonomia, atuam como meros representantes e interlocutores que passivamente se regem pelos formalismos das políticas e da administração central (Morgado,

2002). Condição que na visão de Hargreaves (1998) pode evidenciar uma “colegialidade artificial” (p.215), onde as relações profissionais de colaboração ocorrem por imposição administrativa de forma não espontânea, são previsíveis, e tendem a ser orientadas para a implementação e não para o desenvolvimento. Numa sociedade transformante e complexa as escolas devem também responder de forma ativa e assertiva, sendo os docentes “uma mão-de-obra altamente instruída e socializada para normas de autonomia profissional”(Greenfield, 2000, p.260) é neste sentido que se considera que nas escolas estes profissionais devem ser cada vez mais capazes de assumirem os seus papéis de forma mais ativa, imprimindo novas dinâmicas à escola, promovendo uma cultura organizacional e moral que vislumbre objetivos comumente partilhados pela comunidade educativa.

Segundo Lima (2008), nas escolas portuguesas a liderança distribuída é operacionalizada na existência dos cargos de gestão intermédia que existem nas organizações escolares. Na ótica do autor a liderança destas estruturas é fundamental para a diferenciação e singularidade de cada escola. A liderança destas estruturas, no âmbito mais geral, pode condicionar especialmente a identidade da organização escolar (nomeadamente ao nível das práticas) e da comunidade docente (especialmente na promoção de práticas de colaboração, de cooperação e de aprendizagem) num âmbito mais restrito. Os líderes intermédios podem ainda ajudar a criar climas vitais para que ocorra inovação, ou mudança, nos seus departamentos, vislumbrando a melhoria da qualidade educativa da própria escola.

Castro (2010), referindo-se a Barroso (2000), diz que os líderes intermédios devem esforçar-se por cultivarem nos membros da sua equipa a capacidade de melhorarem e de transformarem as suas práticas, almejando sempre como horizonte a melhoria da qualidade educativa da escola. Em continuação, o mesmo autor fundamentando-se em Costa (2000) relembra que as escolas são locais de aprendizagem por excelência, logo devem ser enaltecidos os processos de participação democrática e de cooperação. Greenfield (2000), ao definir a escola como uma organização “tipicamente moral”(p.260), defende que os seus líderes têm que ter uma componente moral refletida nos seus objetivos e propósitos. A liderança moral parece ser adequada à organização escolar, dado que o importante é que o grupo que está a ser liderado seja influenciado para atuar voluntariamente na mudança das suas práticas e ações.

Os líderes intermédios têm a responsabilidade de impulsionarem o desenvolvimento profissional dos docentes, coresponsabilizando-os na melhoria das suas práticas e na promoção de meios de aprendizagem de excelência dos alunos. Este incremento na melhoria das práticas educativas, e nos processos de aprendizagem que ocorrem na escola, permite transformar as escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. No entanto, esta sequencialidade pode não ocorrer, tal como alerta Day (2005) quando diz que é possível que uma cultura colaborativa não indique uma cultura democrática, por exemplo referindo-se subtilmente à colegialidade imposta pelas lideranças de topo, ou no que Hargreaves (1998) chamou de colegialidade artificial, como anteriormente já referimos, e onde as relações

profissionais de trabalho não ocorrem voluntariamente sendo raramente dirigidas para o desenvolvimento profissional. Estamos convictos de que esta situação de colegialidade imposta ainda ocorre com alguma frequência nas escolas, e é por isso que cremos que os/as coordenadores/as de departamento curricular podem desempenhar, no exercício das suas funções, o papel de líderes empreendedores no estabelecimento de comunidades colaboradoras e cooperantes. Podem promover a criação de redes de relações colegiais, não só no cerne do seu departamento curricular, mas também com as outras estruturas existentes na escola, fundando autênticas comunidades assentes em relações humanas afetuosas, de respeito e de compreensão, imbuídas dos valores da tolerância, da justiça e da democracia. Ruano (2012) enfatiza a importância que o trabalho colaborativo e em equipa pode ter na criação de comunidades que aprendem e/ou em comunidades de práticas, o qual permite uma maior responsabilização coletiva para uma efetiva melhoria da qualidade educativa da escola e, conseqüentemente, do incremento da qualidade de vida da comunidade educativa presente nessa mesma escola.

Trigo e Costa (2008), referindo-se a Marzano (2005), destacam a importância que tem o fator humano dos líderes no estabelecimento de relações muito positivas, quando estas estão assentes em valores. Carvalho e Fraga (2010) sugerem que as lideranças devem privilegiar momentos de informalidade, tornando-se mais flexíveis e abertas em termos comunicacionais. Nas palavras de Rego e Cunha (2010), o fomento da positividade organizacional pode ser facilitado se os líderes identificarem as respetivas forças e se as colocarem ao serviço dos outros na organização onde agem. Baseados na premissa de que as pessoas são mais eficazes quando atuam alicerçadas sobre as suas forças, estes autores apresentam como exemplo de forças: a coragem; a ética; a perseverança; a capacidade de desenvolver o espírito de equipa; a humildade e a aprendizagem com os erros. Os mesmos teóricos definem alguns atributos fundamentais que devem caracterizar os líderes autênticos, e que se apresentam em seguida: a sua atuação deve ser apaixonadamente em função de um propósito nobre, que os mobiliza e que influencia os outros; as suas práticas devem assentar em valores sólidos e éticos; devem liderar com o coração, privilegiando a empatia e a obtenção dos rendimentos espetáveis dos seus colaboradores; os relacionamentos devem ser duradouros, tanto na vida pessoal como profissional; e por último devem revelar autodisciplina e respeito (p.42). Completando esta ideia de líder autêntico, outros autores já anteriormente o tinham referido como aquele que possui valores morais que visam o interesse coletivo do seu grupo, agindo sempre com transparência e respeitando os interesses e direitos dos outros (Howell & Avolio, 1992). Ou ainda como os que são guiados por valores explícitos e conscientes, e que atuam com um alto nível de integridade moral (Luthans & Avolio, 2003). Complementando, define o líder autêntico como aquele que é profundamente consciente de si e dos outros, conhecendo bem os valores morais e as características pessoais de todos os elementos que coordena, encoraja a colaboração dos seus subordinados, é confiante, é esperançoso, é otimista e resiliente (Avolio et al., 2004). Segundo George (2007) demonstram

paixão por causas, colocam os seus valores em prática e lideram com o coração em vez de se guiarem somente pela razão (George et al., 2007).

Capítulo 2 - Estudo empírico

2.1. Metodologia de investigação.

Depois do enquadramento teórico que anteriormente descerrámos e que naturalmente assiste à problemática que almejamos analisar no estudo, importa compreender de que modo o exercício da liderança é interpretado e cumprido pelos coordenadores ou coordenadoras dos departamentos curriculares - aqui presentes como estrutura de orientação educativa nas escolas - e se podem, ou não, ser indutores de práticas educativas edificadoras de uma cultura moral promotora do clima moral de escola.

Para a consecução dos objetivos propostos desenvolvemos um estudo, baseado no paradigma qualitativo, de uma instituição escolar de ensino público, tendo esse estudo decorrido no ano letivo de 2012/2013. As técnicas de recolha de dados selecionadas foram a entrevista e o grupo focal. As entrevistas foram destinadas aos professores ou professoras que ocupam cargos de liderança intermédia (particularmente o de coordenador/a de departamento curricular), com a finalidade de se perceber o entendimento que têm sobre a liderança e como a colocam em prática. Pretendemos ainda perceber as opiniões que manifestam sobre a comunidade educativa da escola, os valores que a norteiam, e de que modo planeiam e executam as práticas educativas, enquanto componentes do sistema de práticas exclusivas da escola à qual pertencem. A realização do grupo focal foi efetivada com alguns docentes da escola-alvo e teve como objetivo auxiliar a caracterizar o clima (moral) da escola.

Neste capítulo passamos a expor a fundamentação metodológica da investigação que realizámos. Na sua fase embrionária desenvolvemos uma etapa exploratória que nos levou à apropriação do quadro teórico e normativo subjacente à temática que queríamos investigar. Seguidamente, e atendendo ao domínio subjetivo e interpretativo inerente à temática do estudo idealizado, optámos pela seleção de uma metodologia qualitativa. Por considerarmos ser esta a metodologia que melhor se molda ao nosso propósito. Prosseguimos com a apresentação e justificação da natureza do estudo, de seguida expomos os objetivos e as questões de investigação, procedemos à caracterização dos sujeitos e dos procedimentos adotados na investigação e, finalmente, expomos as técnicas de recolha de dados que utilizámos e a sua respetiva fundamentação, bem como os resultados recolhidos.

2.1.1. Natureza do estudo e a sua justificação.

No processo de conceptualização da investigação é importante dedicarmos alguma atenção à opção metodológica, a sua seleção pode ser um fator determinante para que se atinjam com sucesso os objetivos propostos. Pensamos que a análise do clima moral da escola e o papel

que os/as coordenadores/as têm como líderes na construção da cultura moral da escola, e no respetivo clima, não pode ser feita somente a partir de dados de natureza estatística, necessita também, na nossa opinião, de uma análise que enfatize o aspeto mais arbitrário das relações dos docentes com a própria instituição escolar onde exercem funções. Como refere Coutinho (2008) pretende-se através da compreensão e dos significados “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (p.7). O mesmo autor alude a Latorre et al. (1996, p.42) quando cita que o investigador pretende “(...) saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles” (Coutinho, 2008, p.7). Sendo a investigação em educação o universo no qual se situa o sistema que pretendemos investigar, nomeadamente o papel desempenhado pelos/as coordenadores/as de departamento curricular e o clima moral da escola, ponderámos que seria mais adequado desenvolver o estudo baseado no paradigma qualitativo. Urge ainda clarificar que neste estudo consideramos a nossa unidade de análise a coordenação de departamento curricular, particularmente o exercício das práticas de liderança na gestão do grupo de docentes, enquanto promotora de disposições, práticas e valores construtores de um clima moral de escola. Entendemos que, devido à extrema complexidade da realidade escolar, essa metodologia nos permite um ganho de alguns créditos, uma vez que possibilita a descrição, a interpretação, e análise de fatos que podem ser estudados de uma forma mais contextualizada. No dizer de Afonso (1994) a abordagem qualitativa permite que a recolha de dados se realize em contextos reais, constituindo uma aproximação das situações naturais às fontes diretas de dados, admite também a valorização da descrição, e permite ainda a interpretação de situações e de processos.

No prosseguimento da justificação do enquadramento do nosso estudo numa abordagem qualitativa convém ainda referir que, neste caso, a investigadora está especialmente interessada na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua ação numa realidade socialmente construída. De acordo com Zanelli (2002) a realidade de cada organização emerge de um fenómeno social, e é partindo deste pressuposto que como investigadores pretendemos traduzir a interpretação do que fomos observando e auscultando, tentando compreender nas pessoas o sentido e ação que se imputam no seu próprio contexto de trabalho. Dessa maneira procurámos uma compreensão sobre as intenções, os significados, os valores, as crenças, e as opiniões que os sujeitos, num determinado contexto específico, atribuem às suas ações, bem como as inter-relações que estabelecem no contacto com os outros. Consideramos ser fundamental analisar o modo como os sujeitos atuam e como explicam a realidade circundante. Pretende-se, a partir dos testemunhos que os próprios sujeitos expressam, conceptualizar um quadro explicativo que nos oriente para uma conclusão da situação problemática em estudo. Perante o que fomos expondo podemos considerar que se trata de um estudo básico ou genérico (Merriam, 2002, Godoy, 2005). Segundo estes autores, os estudos básicos qualitativos possuem as características essenciais da metodologia qualitativa, mas podem não ter todos os requisitos para se enquadrarem como um estudo de caso (Godoy, 2005, p.81). Têm como finalidade “descobrir e compreender um

fenómeno, um processo, ou as perspetivas e visão do mundo das pessoas envolvidas” (Merriam, 2002, p.6) e também citado por (Godoy, 2005). Assim sendo, podemos enquadrar esta investigação numa abordagem interpretativa. Reforçando o que se expôs anteriormente, a investigação interpretativa surge a partir do interesse pela vida e pelas perspetivas das pessoas sobre um determinado assunto, tal como mencionado por Canas (2011) e referindo-se a Erickson (1989), dado que a partir dos dados recolhidos, interpretamos as suas vozes, atribuindo-lhes significados.

Cientes da importância que tem a objetividade do investigador neste tipo de estudos, de cariz qualitativo, foi nossa preocupação assumir uma conduta que interferisse o menos possível na apreciação dos dados que nos foram sendo relatados e registados, pois que de acordo com Chizzotti (2003) o investigador nem sempre consegue alhear-se da realidade, e do conhecimento que detém sobre o contexto sobre o qual incide a investigação, parafraseando este autor “o pesquisador está marcado pela realidade social (...) a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a sua realidade envolvente” (p.230).

2.1.2. Objetivos e questões de investigação.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio estabelece no contexto organizacional da escola a criação de estruturas de orientação educativa⁵, e estas passaram a ser superintendidas pelos denominados gestores intermédios, de entre os quais destacamos a figura do coordenador de departamento curricular. Na última década muitas foram as alterações que foram sendo instituídas na escola, nomeadamente a alteração ao Regime de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008), no qual se viu acrescer a valorização das funções e competências desses gestores intermédios⁶, nomeadamente com a atribuição de poderes de decisão e de liderança. Assim, a nossa atenção recaiu sobre os intervenientes que se situam numa posição intermédia na hierarquia organizacional da escola. O interesse pelo estudo desta temática suscitou a curiosidade de alguns investigadores que nos últimos anos têm apresentado trabalhos, principalmente de âmbito académico, sobre a relevância deste cargo. Todavia parece-nos serem ainda escassos os estudos, sobretudo no contexto português, que pretendem compreender as relações que se podem estabelecer entre o exercício deste cargo, em particular as mais relacionadas com as suas práticas de liderança, e o clima moral das escolas.

Foi através da análise teórica e conceptual que realizámos, e também do escrutínio que fizemos a partir de outros estudos investigativos realizados na área da educação, que

⁵ O Artigo 34.º, ponto 1, define estas estruturas como colaborantes na consecução das finalidades, metas e objetivos constantes nos respetivos PE.

⁶ O Artigo 42.º, ponto 1, onde se pode constatar que além das funções inicialmente estabelecidas pelo DL n.º115-A/98, ainda fica responsável pela supervisão, promoção do trabalho colaborativo e avaliação de desempenho do pessoal docente.

conseguimos identificar com melhor clarividência a problemática que desejávamos investigar. Transposto esse dilema inicial ficou relativamente clara qual seria a questão de partida para o nosso estudo. A questão geral que norteia a presente investigação é a seguinte:

De que modo os gestores intermédios presentes na estrutura organizacional das escolas, especialmente os/as coordenadores/as de departamento curricular, podem contribuir para a construção de um clima moral na escola.

Dado tratar-se de um estudo de matriz qualitativa não iremos formular hipóteses, mas em sua substituição definiremos os objetivos que pretendemos atingir. Neste âmbito, consideramos como objetivos principais do nosso estudo, os subsequentes:

1. Compreender em que medida os/as coordenadores/as de departamento curricular se retratam relativamente ao exercício da liderança no cumprimento do exercício do cargo.
2. Identificar os valores educacionais, ou morais, mais significativos para a comunidade educativa da escola em estudo, através das percepções de alguns dos docentes.
3. Conhecer a opinião de alguns docentes sobre o sistema de práticas presente na escola em estudo - apreciação da cultura (moral) de escola
4. Interpretar os indícios/evidências de efeitos, e influências, da liderança dos/as coordenadores/as de departamento curricular na cultura e no clima moral da escola.

Pretende-se, com este estudo empírico, compreender de que modo os coordenadores e as coordenadoras de departamento curricular contribuem para a construção do clima moral na escola. O clima moral da escola resulta da percepção coletiva das condutas que são vividas na escola, assim sendo, a percepção advém da cultura moral da escola, isto é, do conjunto de práticas desenvolvidas e que se fundamentam em valores que supostamente são partilhados pela comunidade educativa. Da análise teórica, que serve de enquadramento a este estudo, transparece que o clima moral é amplamente influenciado pelos seguintes vetores: o tipo de comunidade educativa presente na escola; os valores de educação e morais que são grupalmente aceites e valorizados por essa comunidade, e as práticas educativas que são realizadas na escola. Assume-se que será no seio da própria comunidade educativa que são gerados todos os processos que, posteriormente, se desenvolvem na escola, esses procedimentos estão alicerçados nos valores partilhados, também no sentido tácito que dão à

educação, e na valorização da escola como um meio específico para a disseminação e apropriação de valores morais. Partindo desse pressuposto posicionamo-la como uma “peça nuclear” no seio da organização escolar, por ser ela - comunidade educativa - a “mãe” de todas as práticas educativas que ocorrem na escola.

Serrano (2012) argumenta que a cultura moral permite aprofundar a ideia de que os significados compartilhados pelos membros de uma instituição são incorporados nas práticas que realizam, naturalmente a sua concretização permite a difusão de valores, de crenças e de significados. Consequentemente, a cultura e os valores compartilhados pelos membros da comunidade educativa influenciam as percepções e vivências dos seus membros - o clima- (Serrano, 2012).

Somos assim conduzidos a pensar que as interpretações que os distintos atores sociais fazem da escola resultam daquilo que lá se concretiza. Uma elevada percentagem dos “obreiros”, fatores “da riqueza”, da escola poderá, provavelmente, ser atribuída aos professores e às professoras que nela trabalham. Foi centrado nessa premissa, visando compreender de que modo os docentes podem ou não ser condicionados pela liderança exercida pelas pessoas designadas para a gestão intermédia das escolas, que conceptualizámos esta investigação.

Se o sistema de práticas que se realizam e se vivem na escola é relevante para a construção do seu clima moral, então é para nós essencial entender de que modo os/as coordenadores/as de departamento curricular, considerados/as gestores/as na estrutura organizacional da escola, assumem a liderança intermédia na organização escolar e promovem, ou não, práticas que são fomentadoras da cultura e do clima moral da escola.

Para realizar este estudo, e com o intuito de delimitar o seu campo de investigação, consideramos relevante atender a três dimensões: a liderança, os valores partilhados na comunidade educativa e as práticas educativas realizadas na escola. A escola como organização é composta por pessoas que agem conjuntamente, com a finalidade de se atingirem determinados objetivos. Arreigada a essa condição é ainda hierarquicamente estruturada, é regida por normativos estatuídos em valores que lhe são intrínsecos, é dependente do conjunto de pessoas (comunidade) que a compõem, e é procedente dos processos (práticas) que nela ocorrem.

Para cada uma destas dimensões estabelecemos algumas questões estruturantes que expomos no quadro 2.

Quadro 2.

As dimensões e as respetivas questões estruturantes consideradas na investigação

<i>Dimensões</i>	<i>Questões estruturantes</i>
1. Liderança	<p>1.1. De que forma os/as coordenadores/as de departamento curricular assumem o exercício da liderança?</p> <p>1.2. De que modo os/as professores/as reconhecem no exercício da liderança dos/as coordenadores/as de departamento curricular, disposições, ações e atividades construtoras do clima moral de escola.</p>
2. Valores	<p>2.1. De que maneira a comunidade docente vivencia os valores e significados comuns da comunidade educativa da qual são membros?</p>
3. Sistema de práticas	<p>3.1. De que modo as disposições, ações e atividades que executam, como coordenadores/as fomentam o clima moral da escola?</p> <p>3.2. De que forma a comunidade docente se (co)responsabiliza como executora de práticas promotoras do clima moral de escola.</p>

No seguimento da definição da estratégia de investigação procurou-se então sistematizar o desenho da investigação, sendo que este possibilita a materialização da mesma e abrange “a caracterização do uso das técnicas (...), a caracterização dos sujeitos participantes, assim como (...) dos procedimentos” (Afonso, 2005, p. 62).

O desenho da investigação compreende então os seguintes passos:

1. Fase Exploratória: envolvendo o contato com a escola, o conhecimento pessoal com o diretor e outras chefias, incluindo intermédias. A identificação dos coordenadores de departamento curricular de modo a todos participarem no estudo. A definição de uma amostra representativa dos professores da escola, com vista a aplicar a técnica do grupo focal. Este trabalho pode fazer-se em contactos informais de forma a permitir identificar os diferentes tipos de grupos de professores.

2. Fase Intensiva: correspondendo à realização de entrevistas a todos os coordenadores de departamento curricular existentes na escola, bem como à realização do

grupo focal com os professores identificados na fase exploratória. Posteriormente é efetuado o tratamento de dados aplicando a análise de conteúdo e triangulação.

2.1.3. Caracterização da instituição escolar e sujeitos.

Este estudo foi realizado numa escola de matriz urbana, que sita numa cidade do interior do país e geograficamente localizada na região centro⁷. A seleção da escola foi intencional e por conveniência, pois queríamos à partida que a escola obedecesse a alguns critérios que pensamos ser adequados para o estudo idealizado. Os critérios que estabelecemos como essenciais foram os seguintes: a localização da escola numa zona urbana, a existência de outras escolas de igual tipologia na mesma cidade, a reputação da escola, as referências muito positivas nos meios de comunicação social, a elevada taxa de alunos e de alunas que a pretendem frequentar como primeira opção e, por último mas sem menosprezar a sua importância, o facto de nunca termos exercido funções profissionais na escola. Esta última condição reveste-se para nós de uma importância fulcral, na medida em que nos permite algum afastamento em relação os participantes no estudo, atenuando, na nossa perspectiva, a possibilidade de interpretações menos objetivas.

Conscientes do compromisso assumido relativamente à garantia do anonimato, e confidencialidade, dos professores e das professoras participantes neste estudo. E não querendo defraudar a confiança que em nós depositaram, faremos de seguida uma brevíssima apresentação da escola. A instituição escolar encontra-se em funcionamento desde o final dos anos oitenta, pertence à rede escolar pública onde se ministra o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. O pessoal docente é muito estável, a maioria dos professores e professoras integram o quadro de nomeação definitiva da escola, os docentes em regime de contratação são em número muito reduzido, como constatámos no diálogo com o Diretor da Escola. O estudo realizou-se no ano letivo de 2012/2013 estando nesse ano letivo a frequentar a escola cerca de 850 discentes. Não apresentamos os números de docentes e discentes em detalhe de forma a não ser possível identificar a escola.

Após a seleção da escola, a tarefa de seriação dos sujeitos interventores tornou-se naturalmente mais facilitada. A seleção dos sujeitos ficou delimitada pela escolha da escola, dado que os docentes envolvidos no estudo tinham que necessariamente estar presentes nela, neste caso, a investigadora selecionou de “uma forma direta e deliberada, os elementos concretos da população que compõem a sua amostra convidada” (Santos, 2007), citando Fox, (1987, p.389). A única condição que, circunstancialmente, teve de ser imposta foi a permanência dos docentes na escola no decurso do tempo em que decorreu o nosso estudo.

⁷ A escolha desta região em particular deveu-se apenas a condicionamentos pessoais, dado ser a nossa área de residência e de trabalho.

O número total de docentes participantes neste estudo foram dez. Idealmente tínhamos perspetivado cerca de 14 intervenientes (10 docentes para o debate e os 4 docentes Coordenadores dos Departamentos Curriculares existentes na Escola para as entrevistas), no entanto e no decurso da operacionalização do estudo alguns professores e professoras declinaram categoricamente em cooperar na investigação. Enunciaram frequentemente o argumento do excesso de trabalho, ou da falta de tempo, para poderem participar. Houve também outros que recusaram por não quererem meramente participar neste tipo de investigações, sentimos bem na prática o que Bogdan e Biklen quiseram dizer com “alguns temas e ambientes são difíceis de estudar porque (...) os próprios sujeitos são hostis a pessoas estranhas” (p.87), quando manifestaram as dificuldades que os investigadores sentem quando agem em ambientes nos quais são desconhecidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Dos professores e professoras que intervieram na investigação, quatro deles foram automaticamente escolhidos por se encontrarem a exercer funções de coordenação de departamento curricular. Com os dados que foram recolhidos pelo preenchimento do documento que designamos de registo de dados biográficos (cf. anexo 1) elaborámos um quadro síntese dos dados (cf. quadro 3.), o qual nos serve de auxílio para a sua caracterização. Pela observação desses dados constatámos que todos estes docentes pertencem ao quadro de recursos humanos da escola. A faixa etária dos coordenadores situa-se acima dos 41 de idade, e no que concerne ao período de permanência na escola, três referiram ser docentes há mais de 13 anos nesta escola e já terem exercido o mesmo cargo em períodos anteriores, além disso, esses três docentes acumulam presentemente o exercício de outros cargos, nomeadamente a direção de turma.

A seleção dos docentes para o debate foi uma tarefa que se apresentou árdua, essencialmente no que se refere ao processo de negociação. O único constrangimento que impusemos aos sujeitos participantes foi o de não estarem, no presente ano letivo, a exercer funções de coordenação. Apesar de todos os esforços empreendidos na divulgação e esclarecimento sobre o processo de investigação que pretendíamos realizar (debate) a população docente não evidenciou, num primeiro momento, disponibilidade para participar. Como forma de ultrapassar este contratempo solicitámos a colaboração dos/as coordenadores/as para que em reunião de departamento fosse auscultado quais os professores e/ou professoras que se predispunham, de forma espontânea, a participar no estudo. Pedimos a indicação de, no mínimo, dois docentes por cada departamento, para tentar obter pelo menos oito professores intervenientes no grupo focal, segundo Iervolino e Pelicioni (2001) o “grupo deve conter entre 6 a 10 elementos” (p.116).

Quadro 3.

Apresentação dos dados profissionais e pessoais dos docentes responsáveis pela coordenação de departamento curricular

	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄
Intervalo etário	De 51 a 60 anos	De 51 a 60 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos
Género	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Habilitações académicas	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura
Situação profissional	PQE	PQE	PQE	PQE
Intervalo em anos de permanência na escola	De 5 a 12 anos	De 13 a 20 anos	De 13 a 20 anos	Mais de 20 anos
Níveis de ensino que leciona	EE	3º ciclo e secundário	3º ciclo e secundário	3º ciclo e secundário
Cargos em exercício	CDC	CDC e DT	CDC e DT	CDC e DT
Cargos exercidos anteriormente	DT	CG, CDC e CT	CDC, CDT, DT,	D ⁸ , CDC e DT

Participaram no debate 6 docentes, ficámos um pouco aquém do que era desejado embora esse número esteja incluído no intervalo considerado aceitável pela grande maioria dos autores. Continuando agora a nossa análise, e de forma similar à que anteriormente usámos, fizemos um quadro síntese (cf. quadro 4.) com os dados recolhidos através do documento já supracitado (cf. Anexo 1.), o que nos possibilita apresentar uma breve caracterização dos sujeitos. Verificamos que a faixa etária dos docentes situa-se entre os 30 e 60 anos, cinco deles são professores e professoras integrantes do quadro de nomeação definitiva da escola e encontram-se a trabalhar nela há mais de 5 anos. Uma das professoras pertence ao quadro de zona pedagógica e por esse motivo está em exercício de funções nesta escola há menos de 5 anos. Observa-se também, pela análise do quadro 4., que todos já exerceram cargos ao longo do seu percurso profissional, designadamente o cargo de Direção de Turma. Para além dessas tarefas, três dos intervenientes já cumpriram funções com uma significativa vertente

⁸ Exerceu funções na direção da escola

executiva e diretiva, especialmente na Direção ou em órgãos como a Assembleia de Escola⁹ ou Conselho Geral.

Quadro 4.

Apresentação dos dados profissionais e pessoais dos docentes participantes no debate

	<i>P₁</i>	<i>P₂</i>	<i>P₃</i>	<i>P₄</i>	<i>P₅</i>	<i>P₆</i>
Intervalo etário	De 51 a 60 anos	De 41 a 50 anos	De 30 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 41 a 50 anos	De 41 a 50 anos
Género	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Habilitações académicas	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura
Situação profissional	PQE	PQE	PQZP	PQE	PQE	PQE
Intervalo em anos de permanência na escola	Mais de 20 anos	De 5 a 12 anos	Menos de 5 anos	De 13 a 20 anos	De 13 a 20 anos	De 5 a 12 anos
Níveis de ensino que leciona	3º ciclo e secundário	3º ciclo e secundário	3º ciclo e secundário	3º ciclo e secundário	secundário	secundário
Cargos em exercício	DT	DT	---	CGD e DT	CG, CSE	DT
Cargos exercidos anteriormente	A ¹⁰ , CDT, DT	CGD e DT	CGD e DT	CGD, DT e OE	CG, CGD, DT e D ¹¹	CGD, DT e D ¹²

2.1.4. Procedimentos.

Depois de delimitada a unidade de análise, de definidos os objetivos, de delineado o desenho do estudo, e de nos “apetrecharmos” dos conteúdos prescritos nas referências teóricas e

⁹ A Assembleia de Escola era um órgão colegial que se constituiu pela publicação do DL nº115-A/98 e que deixou de existir com a publicação do DL nº75/2008.

¹⁰ Fez parte da Assembleia de Escola

¹¹ Exerceu funções na direção da escola

¹² Idem

normativas que o consubstanciam, foi indispensável adotar alguns procedimentos necessários para que a sua realização se tornasse uma realidade.

Primeiramente, e após a escolha da escola-alvo, estabelecemos contacto através de correio eletrónico (cf. anexo 2.) e posteriormente de forma pessoal com o Diretor da escola. Nesse encontro foi descrito, sucintamente, o que pretendíamos investigar e os processos que desejávamos realizar na escola. Na sequência desse episódio, e após sermos autorizados a desenvolver a investigação na escola, agendámos uma reunião com os docentes com funções de coordenação de departamento curricular.

Todas as reuniões preparatórias efetuadas, bem como as entrevistas concedidas pelos respetivos coordenadores e coordenadoras, e os encontros com os professores e as professoras da escola, e o grupo focal realizado, tiveram lugar nas instalações da escola

Nos encontros e nas reuniões realizadas com os colaboradores do estudo tentámos sempre esclarecer todas as suas dúvidas, nomeadamente no que diz respeito à forma da sua participação, mas resguardando sempre os conteúdos dos instrumentos de pesquisa que elaborámos, especialmente o guião de entrevista e o roteiro de debate.

Foi ainda a pedido dos coordenadores, e das coordenadoras, entregue um documento (cf. anexo 3.) onde se apresentavam as três questões-chave que nortearam o desenvolvimento do guião de entrevista. Parece-nos natural atender a esse pedido, até porque pelo sugerido por Lessard, Goyette e Boutin (2008), entre o contacto preliminar e a entrevista pode ser fornecido aos sujeitos a entrevistar um documento explicativo com um resumo das elucidações que anteriormente foram veiculadas oralmente. Esse documento deve ser esclarecedor relativamente aos objetivos do estudo e também sobre os temas que há a tratar, esse procedimento pode proporcionar uma preparação prévia acerca dos assuntos a discutir, “ se desejamos que ele nos forneça informações é importante que ele possa (...) preparar” (Van Der Maren (1987) cit. por Lessard, Goyette & Boutin, 2008, p.165). Na nossa perspetiva este procedimento apaziguou os sinais de ansiedade que alguns docentes manifestaram nos encontros preliminares à realização das entrevistas.

Todos os docentes colaboradores neste estudo foram informados das condições e dos termos que envolviam a sua participação na investigação, tendo todos os envolvidos assinado um documento (cf. anexos 4. e 5.) denominado de termo de consentimento livre e informado. Estabelecemos com todos os participantes um compromisso de respeito relativamente à confidencialidade das declarações prestadas, garantindo sempre o seu anonimato. Com vista a acautelar os aspetos que se prendem com a confidencialidade e anonimato dos sujeitos, estabelecemos uma codificação que passaremos daqui por diante a utilizar ao longo de toda esta exposição. Assim os/as coordenadores/as são denominados/as através dos códigos C₁, C₂, C₃ e C₄. E os/as professores/as têm como códigos P₁, P₂, P₃, P₄, P₅, P₆.

As entrevistas e o grupo focal foram realizados entre abril e maio do ano de 2013, em horários agendados tendo em conta a disponibilidades dos intervenientes e da investigadora. Aquando da realização das entrevistas, e do grupo focal, tivemos alguns cuidados que passaremos a expor: garantia de condições de conforto e privacidade; autorização para gravação através de registo áudio dos seus conteúdos; verificação de todos os suportes de registo (suporte em formato de papel e condições dos instrumentos de registo áudio e captação de som); promoção de um ambiente agradável e informal, privilegiando sempre mais a conversa em detrimento da entrevista formal e a renovação do compromisso na salvaguarda da confidencialidade, e anonimato, assegurando a codificação dos sujeitos e a omissão de aspetos particulares e específicos que pudessem denunciar a escola. A duração das entrevistas variou de acordo com o entrevistado, o intervalo de tempo das entrevistas variou entre 39 minutos e 1 hora e 10 minutos. O debate teve a duração de 1 hora e 20 minutos.

A partir das técnicas escolhidas, e após a recolha dos dados, procedemos à codificação dos sujeitos e à transcrição das entrevistas, e do debate, de forma fidedigna e diligenciando a retratação dos sentimentos que, de forma implícita, nos pareceram expressar. Concludentemente, e após a leitura e estudo do material recolhido, fizemos a categorização dos dados e a análise do seu conteúdo.

Na análise qualitativa, assim como também nas outras áreas investigativas, a qualidade científica dos dados tem que ser considerada como um fator essencial em estudos desta natureza. Na perspetiva de Coutinho (2008) a investigação qualitativa deve pautar-se por critérios de qualidade científica que garantam a validade e a fiabilidade dos dados. Atendendo à especificidade deste tipo de estudos, alguns autores apontam como fundamentais os seguintes critérios: a credibilidade; a transferibilidade; a consistência e a confirmabilidade (Lincoln & Guba, 1991; Aires, 2011). No sentido de atendermos a estes critérios, e começando pelo da credibilidade, procedemos à triangulação de metodologia, utilizando os dados recolhidos em diferentes instrumentos (entrevista semiestruturada e grupo focal) procurando encontrar “imagens diferentes” sobre o mesmo fenómeno. Relativamente à transferibilidade procurámos, ao longo desta investigação, acolher as demais opiniões dos sujeitos, explorando as convergências e as contradições transpostas pelas diversas visões dos interventores, auxiliando a sua aplicação deste estudo noutro contexto. Esta é a razão pela qual apresentamos em detalhe as transcrições dos dados recolhidos. No que concerne à consistência e baseando-nos nas palavras de Aires “é um dos critérios mais complexos” (Aires, 2011, p. 56 cit. por Colás, 1992), essa complexidade advém da diversidade de realidades investigadas e da subjetividade inerente ao processo de pesquisa. Contudo cuidámos de ter sempre presente as recomendações de Coutinho (2008), inquirindo-nos frequentemente se outro/a investigador/a “ fizesse o mesmo estudo (...) se chegaria às

mesmas conclusões?”(p.10). No que diz respeito à confirmabilidade zelámos sempre por adotar uma conduta de baixa inferência no processo, socorrendo-nos das gravações em áudio e garantindo transcrições fiéis do material recolhido.

2.2. Técnicas de recolha de dados utilizadas e sua justificação.

Uma metodologia só consegue ganhar consistência se tiver a constituir-se em instrumentos, técnicas, e procedimentos que a suportem, e lhe deem um conteúdo próprio. As técnicas de recolha de dados que privilegiámos neste estudo foram a entrevista e o grupo focal. Seguiremos com uma breve descrição destas técnicas apresentando uma fundamentação da sua aplicabilidade a este estudo. Analisaremos posteriormente, de forma minuciosa e sistemática, os guiões que elaborámos.

2.2.1. Técnicas aplicadas e a sua fundamentação

A seleção das técnicas utilizadas no processo de investigação constitui uma etapa que não deve ser depreciada pelo pesquisador, pois dessa decisão depende a concretização dos objetivos do trabalho que se realiza no terreno (Aires, 2011). O diálogo é um modo muito valorizado quando se pretendem conhecer as interações que se estabelecem entre os seres humanos, dado que através dele podemos conhecer as experiências, os sentimentos, e as aspirações de outras pessoas, bem como perscrutar a apreciação que fazem do mundo onde vivem. Neste estudo isso é basilar, pois só através do diálogo podemos conseguir descortinar a perceção que têm do clima moral da escola. Assim sendo, tornou-se claro que as técnicas escolhidas tinham que ter o diálogo como o meio facilitador da recolha da informação que pretendíamos obter.

Na presente investigação os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos coordenadores e coordenadoras de departamento curricular, e ainda através da realização de um grupo focal onde participaram alguns dos professores e das professoras da escola. Não pretendemos valorizar uma das técnicas em detrimento da outra, porém teremos que iniciar a exposição referindo-nos a uma em primeiro lugar. Começaremos por explorar a técnica de entrevista e em seguida passaremos a examinar a técnica do grupo focal.

2.2.1.1. Entrevista

Na abordagem qualitativa recorre-se com frequência ao uso de entrevistas como meio estabelecido de um diálogo construtivo e com o intuito de se obterem conhecimentos sobre uma determinada realidade. Deambulando pelas teorias sobre o uso das entrevistas, deparamos com o dizer de Cohen et al. (2001) quando expõe que as entrevistas podem funcionar como fonte principal de recolha de dados numa investigação, pois “dão-nos acesso

ao que está dentro da cabeça de alguém, tornam possível avaliar o que alguém sabe, o que alguém gosta ou não gosta, e o que alguém pensa” (Tuckman, 1972 cit. por Cohen et al., 2001, p. 268). Também Fraser e Gondim, em 2004, referem que a “entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca” (Fraser & Gondim cit. por Flick, 2002, Jovechlovitch & Bauer, 2002, p.139). Ainda sobre a importância desta técnica escreve Bogdan e Biklen, em 1994, que é o instrumento que permite “recolher mais dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (p.134). Na mesma linha de pensamento alguns autores referem-se à entrevista como sendo uma das técnicas mais importantes quando se ambiciona conhecer direta ou indiretamente as opiniões, as crenças, os valores e os significados que as pessoas se atribuem a si próprias ou aos outros e ao mundo que os envolve (Fraser & Gondim, 2004; Aires, 2011).

Existem diferentes tipos de entrevistas, tais como: as estruturadas, que obedecem a um guião de questões preestabelecidas e que se desenvolvem seguindo uma forma padronizada e isenta de desvios; as não estruturadas, que valorizam a interação verbal e que se desenvolvem em redor de temas, sem a existência de perguntas específicas; e as semiestruturadas, que se situam numa modalidade intermédia entre os tipos anteriores (Bogdan & Biklen, 1994, Afonso, 2005). Neste estudo focaremos a nossa atenção principalmente sobre este último tipo, pois as entrevistas que realizámos com os/as coordenadores/as enquadraram-se nesta tipologia. Baseamos a escolha dessa modalidade apoiando-nos em dois argumentos, primeiramente porque estamos conscientes da nossa moderada experiência como entrevistadores, e pareceu-nos à partida que este modelo seria uma mais-valia, na medida em que as questões são pré determinadas e facilitando, em nossa perspectiva, o desenvolvimento da entrevista *in loco*. Contudo não queríamos perder a “riqueza” que uma entrevista conduzida de forma mais aberta poderia transportar para este estudo e, para satisfazer este segundo argumento, concebemos um guião de entrevista semiestruturada (cf. Anexo 6.) que nos garantiu uma gestão mais flexível relativamente às respostas dos entrevistados, dando-nos um certo grau de liberdade na sua condução, mas não nos desviando daquilo que prescrevemos com sendo essencial na abordagem aos tópicos-alvo. No decurso das entrevistas não nos cingimos apenas às questões constantes do guião de entrevista, mas fomos introduzindo outras novas à medida que a “conversa” proporcionava novas possibilidades, como refere Santos (2007) parafraseando Fox (1987) “o guião serve como orientação para o entrevistador dos temas a tratar (...), o entrevistador não está limitado a essa lista e tem liberdade para fazer perguntas complementares (...) de modo a obter informação útil para os próprios propósitos da investigação” (p.607).

Partindo das dimensões que estávamos interessados em estudar, principiámos por apresentar um conjunto de itens temáticos, e foi nossa preocupação que esses itens fossem ao encontro das pretensões da investigação. No quadro 5. exibimos as dimensões, os itens e os tópicos que nos facilitaram a elaboração das questões para a composição do guião de entrevista. Para

cada item exposto elaborámos algumas questões (cf. quadro 6.) que permitiram a construção do guião de entrevista semiestruturada (cf. anexo 6.). Para ser mais clara a definição das questões, estabelecemos numa fase intermédia tópicos de investigação, o que permitiu uma maior assertividade na idealização e formalização das questões.

Quadro 5.

Dimensões, itens e tópicos de investigação.

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>	<i>Tópicos</i>
1. Liderança	1.1. Exercício da liderança pelos/as coordenadores/as de departamento curricular.	1.1.1. Como se reveem os/as coordenadores/as de departamento curricular como líderes. 1.1.2. Que virtudes consideram fundamentais para o exercício das práticas de liderança intermédia. 1.1.3. De que modo perspetivam a partilha de liderança entre os demais atores, presentes na organização escolar.
2. Valores	2.1. Vivência dos valores e significados partilhados pela comunidade educativa.	2.1.1. Que caracterização fazem da comunidade educativa na escola, identificam-se mais como comunidade “familiar” ou como “corporação”. 2.1.2. Quais os valores e significados comuns mais enaltecidos na escola. 2.1.3. De que forma irmanam e compartilham esses valores.
3. Sistema de práticas	3.1. Práticas de liderança e clima moral de escola.	3.1. De que forma se comprometem e atuam como agentes da liderança na instituição escolar. 3.2. Do universo de práticas que se realizam na escola, quais as que consideram mais fundamentais na melhoria do clima moral. 3.3. Em que medida as práticas de liderança que exercem são condicionadas pela perceção que têm do clima moral da escola.

Quadro 6.

Tópicos e as questões preestabelecidas no guião de entrevista semiestruturada.

<i>Tópico</i>	<i>Questões</i>
1.1. Como se reveem os/as coordenadores/as de departamento curricular como líderes.	<p>Q₁₁₁. Fale um pouco sobre a importância que atribui aos cargos de gestão intermédia - coordenador/a existentes na estrutura organizacional da escola.</p> <p>Q₁₁₂. Que constrangimentos tem encontrado no exercício da liderança?</p>
1.2. Que virtudes consideram fundamentais para o exercício das práticas de liderança intermédia.	<p>Q₁₂₁. Na sua opinião, quais considera serem as virtudes essenciais de um bom líder?</p> <p>Q₁₂₂. No seu caso particular, que virtudes considera manifestar com maior frequência no seu exercício de liderança?</p>
1.3. De que modo perspetivam a partilha de liderança entre os demais atores, presentes na organização escolar.	<p>Q₁₃₁. Fale um pouco sobre os procedimentos que adota relativamente à tomada de decisões?</p> <p>Q₁₃₂. Como procede relativamente à partilha de responsabilidades no grupo de docentes que coordena?</p>
2.1. Que caracterização fazem da comunidade educativa na escola, identificam-se mais como comunidade “familiar” ou como “corporação”.	<p>Q₂₁₁. Cada escola tem a sua identidade/ “personalidade”. Se lhe pedisse para caracterizar a comunidade educativa da sua escola, o que diria sobre ela.</p> <p>Q₂₁₂. Apresente pontos fortes e pontos fracos da sua comunidade educativa.</p>
2.2. Quais os valores e significados comuns mais enaltecidos na escola.	<p>Q₂₂₁. Em que valores morais considera que está alicerçado o trabalho desenvolvido na sua escola?</p> <p>Q₂₂₂. Como considera que são transmitidos esses valores entre os vários atores sociais da comunidade educativa.</p> <p>Q₂₂₃. Em que medida esses valores morais comuns da escola são apropriados na sua prática de professor/a ou de coordenador/a?</p>
2.3. De que forma irmanam e compartilham esses valores.	<p>Q₂₃₁. Como é que acontecem os momentos de reflexão sobre a atividade docente no departamento que coordena?</p>

<p>3.1. De que forma se comprometem e atuam como agentes da liderança na instituição escolar.</p>	<p>Q₃₁₁. Fale um pouco sobre os atributos pessoais e/ou profissionais que mais valoriza no grupo de professores/as que coordena?</p> <p>Q₃₁₂. Como é a sua relação interpessoal com os elementos do grupo de docentes do seu departamento, em particular quando se encontram em situações de trabalho.</p> <p>Q₃₁₃. E em relação à direção da escola, e às outras estruturas da organização escolar, como definiria a sua relação?</p> <p>Q₃₁₄. Como coordenador de um conjunto de professores de que modo fomenta o sentimento de colegialidade desse grupo de docentes?</p> <p>Q₃₁₅. Que medidas adota habitualmente quando surgem situações de conflito ou quando necessita de regular o comportamento de um/a professor/a do departamento.</p>
<p>3.2. Do universo de práticas que se realizam na escola, quais as que consideram mais fundamentais na melhoria do clima moral.</p>	<p>Q₃₂₁. De que modo decidem em Departamento as atividades que devem ser propostas para integrar o Plano Anual de Atividades da escola?</p> <p>Q₃₂₂. De todas as atividades que desenvolvem no departamento, quais as que considera moralmente mais marcantes?</p> <p>Q₃₂₃. Fale um pouco sobre a importância que atribui ao currículo “oculto” na sua prática como gestor curricular.</p>
<p>3.3. Em que medida as práticas de liderança que exercem são condicionadas pela perceção que têm do clima moral da escola.</p>	<p>Q₃₃₁. Que motivações sente, neste momento, para continuar a exercer este cargo de gestão intermédia?</p>

A entrevista aos coordenadores e às coordenadoras teve como principal finalidade esclarecer alguns aspetos que desejamos estudar neste trabalho. Tendo em conta as funções e as competências atribuídas ao cargo, e que se encontram regulamentadas, interessa-nos perscrutar de que modo eles exercem a liderança no exercício deste cargo, como é que eles vivenciam os valores significativos que emanam da comunidade educativa, e de que forma fomentam o clima moral de escola através das suas práticas de liderança, especialmente a

partir das disposições, das ações e das atividades. Optámos por aplicar o mesmo guião de entrevista a todos os entrevistados, pois pretendíamos obter o mesmo tipo de informações.

No que concerne ao bloco de questões relativas ao primeiro item formulado, correspondente ao exercício da liderança pelos/as coordenadores/as de departamento curricular pretendemos, em primeiro lugar, deixar o/a entrevistado/a numa posição mais confortável, proporcionando-lhe numa primeira instancia falar sobre um assunto que lhe é muito familiar. Adotámos assim o que referido por Lessard, Goyette e Boutin, quando manifesta que é aconselhável iniciar uma entrevista por uma questão que estimule a espontaneidade do entrevistado, para que no decurso da mesma o diálogo seja fluido e permita ao entrevistado sentir-se à vontade, de modo a poder expressar as suas opiniões e vivências (Lessard, Goyette & Boutin, 2008). Em segundo lugar desejamos entender como é que os/as coordenadores /as assumem o seu papel de líder, e que modalidade de liderança privilegiam quando a põem em pratica, vislumbrando a visão que têm sobre as características e virtudes que um líder deve manifestar.

No que se refere ao segundo item enunciado para a entrevista, relativo à vivência dos valores e significados partilhados pela comunidade educativa, almejamos compreender que percepção têm sobre a comunidade educativa e sobre os valores educacionais - e morais - que maior significado têm para eles/elas na sua globalidade. E ainda indagar que práticas adotam no exercício da sua atividade profissional para perpetuar, e difundir, esses valores no meio escolar.

Em relação às questões alusivas ao item práticas de liderança e clima moral de escola, ambicionamos verificar de que modo os/as coordenadores/as se comprometem e atuam como agentes de liderança na instituição escolar, em particular através da opinião que manifestam sobre a comunidade docente que coordenam e nas relações interpessoais que estabelecem, nomeadamente entre os elementos das diversas estruturas organizacionais presentes na escola. É nossa intenção descortinar os procedimentos que adotam na implementação das práticas educativas que ocorrem na escola, assim como desvendar a partir dessas visões quais os valores morais que norteiam a sua realização. Pretendemos também indagar de que maneira o clima moral de escola por eles e elas percebido/da condiciona a sua atuação.

2.2.1.2. Grupo focal

Tal como anteriormente referido no início desta secção, seguiremos com uma explanação sobre a técnica do grupo focal. Esta técnica de recolha de dados tem vindo paulatinamente a ganhar interesse na investigação em vários contextos das Ciências Sociais e Humanas e, conseqüentemente, também no campo da investigação em Educação. Alguns autores apontam que esse crescimento do interesse dos investigadores é, de certa forma, devido às vantagens que este recurso oferece quando se pretende investigar as percepções, e representações, de

grupos específicos num curto período de tempo. A realização dos grupos focais possibilita a ampliação e a compreensão de uma forma transversal de um tema em discussão, ou seja, permite obter a partir de diversas partes uma representação da sua totalidade, essa representação pode ser apreendida a partir dos argumentos e contra-argumentos, quando estes emergem no contexto do processo de interação conjunta “jogo de influências mútuas no interior do grupo” (Fraser & Gondim, 2004, p.150) e que ocorrem num determinado tempo e lugar. O grupo focal é percebido como um tipo de entrevista em grupo, cuidadosamente planeada, que potencia a interação entre os diferentes interventores, beneficiando a recolha de informações respeitantes a opiniões, a perceções, e a crenças dos colaboradores sobre determinados tópicos temáticos em debate (Zuckerman-Parker & Shank, 2008).

O National Institute for Urban School Improvement [NIUSI] em 2005, recomendava que esta técnica se devia aplicar a um segmento particular da escola - por exemplo, a um grupo homogéneo que desempenhe papéis similares - para que a sua realização ajude na validação e precisão dos resultados. Na mesma linha também Borges e Santos enunciaram como sendo uma vantagem a utilização deste recurso enquanto ferramenta muito importante na aproximação do/a pesquisador/a ao universo dos sujeitos-alvo (Borges & Santos, 2005).

Alguns autores evidenciam também algumas limitações, principalmente no papel desempenhado pelo investigador aquando da aplicação desta técnica no terreno, o/a pesquisador/a deve perfilhar uma atitude mais moderada e menos diretiva, deve adotar um comportamento facilitador do processo de discussão grupal, de modo a criar um ambiente propício à troca de opiniões emergentes, em particular a partir do momento em que os diversos elementos do grupo se sujeitam aos processos psicossociais que ocorrem e influenciam a formação de opiniões (Iervolino & Pelicioni, 2001; Fraser & Gondim, 2004; Aires, 2011). A mediação no decurso do debate é um fator muito relevante neste processo, dado que as suas atitudes podem influir na qualidade das informações recolhidas e, subsequentemente, condicionar os resultados (Neto, Moreira & Sucena, 2002). Neste estudo tentamos sempre manter uma atitude de mediação e de incentivo à discussão das temáticas apresentadas para debate, e esforçámo-nos por não condicionar com as nossas intervenções o seu natural desenvolvimento.

A aplicação desta técnica do grupo focal neste estudo deveu-se ao interesse que tínhamos em conhecer como era analisado o clima moral, partindo da perspectiva dos docentes presentes na escola. Sendo a pesquisa sobre o clima de escola uma função demasiadamente abrangente, circunscrevemos como área de interesse para este estudo os factos que se referem mais com a comunidade docente da escola. Especialmente, os que estão mais relacionados com as disposições, ações, e atividades que esta comunidade em particular executa, e que definem a cultura moral da escola onde trabalham. Começámos por fazer o roteiro de debate, determinando um conjunto de quatro tópicos temáticos (cf. quadro 7.), que nos auxiliaram na

estruturação dos assuntos em análise, e que tentámos que se enquadrassem nos propósitos da realização deste grupo focal efetuado com alguns elementos do grupo docente da escola. Para cada um dos tópicos mencionados estabelecemos algumas diretivas que serviram de incentivo ao debate (Iervolino & Pelicioni, 2001), e que expomos no quadro 8.

Quadro 7.

Tópicos temáticos de debate no grupo focal

<i>Tópicos</i>
1. Caracterização do grupo de professores da escola.
2. Análise das atividades desenvolvidas na escola.
3. Apreciação sobre os valores morais e educacionais na escola.
4. Coordenadores de Departamento como construtores de um clima moral de escola.

No se refere ao bloco de questões diretivas formuladas para o tópico temático, caracterização do grupo de professores da escola, pretendemos saber como se descreve neste tópico o grupo de docentes da escola, particularmente quais os atributos profissionais ou pessoais mais valorizados, interessa-nos perceber que comportamentos eles/as adotam relativamente à organização e realização do trabalho na escola, que consideração atribuem às relações interpessoais que estabelecem no exercício das funções profissionais, e também compreender as emoções e motivações que fundamentam o trabalho por eles realizado.

No que concerne ao segundo tópico enunciado para o grupo focal, relativo à análise das atividades desenvolvidas na escola, tentámos entender as razões pelas quais os docentes idealizam e dinamizam atividades na escola, como as constantes no Plano Anual de Atividades, e que apreciação têm sobre a importância da realização dessas atividades na melhoria da qualidade educativa da escola.

Em relação às diretivas alusivas ao tópico, apreciação sobre os valores morais e educacionais na escola, ambicionámos verificar quais os valores morais e educacionais que são mais enaltecidos pelos professores e professoras da escola em estudo.

Finalmente, no que concerne ao tópico, Coordenadores de Departamento como construtores de um clima moral de escola, desejámos compreender de que modo os/as coordenadores/as de departamento fomentam o trabalho dos professores que coordenam, e de que forma são percebidas pelos colegas as suas modalidade de liderança, e ainda que responsabilização lhes atribuem enquanto promotores de um clima moral de escola.

Quadro 8.

Roteiro de debate com professores.

<i>Tópico</i>	<i>Diretivas</i>
1. Caracterização do grupo de professores da escola	<p>1.1. Falem-me um pouco sobre a perceção que têm do grupo de docentes desta escola?</p> <p>1.2. De que modo se organizam e trabalham?</p> <p>1.3. Pedia-vos que falassem um pouco sobre as motivações e objetivos que fomentam o vosso trabalho.</p>
2. Análise das atividades desenvolvidas na escola	<p>2.1. Podem-me explicar de que maneira idealizam, dinamizam e avaliam as atividades e os projetos que constam no Plano anual de atividades da escola.</p> <p>2.2. Em que medida essas atividades e projetos contribuem para a melhoria da qualidade educativa da escola.</p>
3. Apreciação sobre os valores morais e educacionais na escola	<p>3.1. Gostaria que dessem a vossa opinião sobre os valores morais e educacionais que consideram mais significativos na escola.</p>
4. Coordenadores de Departamento como construtores de um clima moral de escola	<p>4.1. De que modo, os coordenadores de departamento, promovem a articulação e a interdisciplinaridade nos respetivos conselhos de departamento.</p> <p>4.2. Para finalizar, gostaria que fizessem uma apreciação do empenho dos coordenadores de departamento nas práticas e atividades moralmente relevantes para a escola.</p>

2.3. Apresentação dos resultados.

Após a recolha dos dados é necessário proceder à sua análise de modo a que estes possam ser organizados, sintetizados, e interpretados. Neste estudo utilizamos como técnica a análise de conteúdo dos dados. Dado que esta técnica nos permite “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar” (Esteves, 2006, p. 107). A análise qualitativa do conteúdo possibilitou, a partir do *corpus* informativo oriundo das entrevistas e

do grupo focal, uma interpretação que consideramos mais adequada. Esta seguiu a metodologia em três etapas aconselhada por Bardin (2008). Inicialmente procedemos à leitura atenta e exaustiva dos dados recolhidos, o que nos auxiliou posteriormente na identificação dos dados mais importantes para o nosso estudo. As transcrições das entrevistas e do debate, que foram gravadas, estão apresentadas nos anexos 7 e 8. Dessa análise de conteúdo fomos estabelecendo categorias e subcategorias (cf. quadros 11 e 12 nos anexos 9 e 10), que nos permitiram agregar os dados em unidades de sentido, que fundamentam a interpretação dos mesmos. Para cada categoria, e subcategoria, fomos selecionando excertos de frases ou parágrafos que achámos pertinentes e que dão significado à categorização efetuada. Neste sentido apresentamos em seguida dois quadros (quadro 9. relativo às entrevistas e o quadro 10. respeitante ao grupo focal) onde se apresentam as categorias e as subcategorias que permitiram a análise dos dados.

Quadro 9.

Categorias e subcategorias na análise dos dados recolhidos na entrevista.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
1. Relevância atribuída ao cargo	
2. Exercício da liderança	2.1. Tomada de decisão 2.2. Delegação de tarefas 2.3. Gestão de conflitos 2.4. Influência sobre o grupo de docentes que coordena 2.5. Virtudes manifestadas pela sua conduta nas funções de coordenação. 2.6. Conceção sobre as competências e as virtudes do líder
3. Emoções do/a coordenador/a relativamente ao cargo	3.1. A motivação 3.2. O reconhecimento 3.3. As dificuldades
4. Relacionamento interpessoal	4.1. Com a direção 4.2. Com os coordenadores de departamento 4.3. Com os docentes do departamento
5. Apreciação sobre a comunidade educativa	5.1. A comunidade em geral 5.2. O grupo de docentes da escola 5.3. A direção
6. Apreciação sobre os valores significativos para a escola	6.1. Identificação dos valores 6.2. Como são difundidos na comunidade educativa

7. Sistema de práticas da escola	7.1. Como planeiam 7.2. Como trabalham 7.3. Como avaliam 7.4. Como refletem 7.5. O que valorizam
----------------------------------	--

Quadro 10.

Categorias e subcategorias na análise dos dados do grupo focal.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
1. Caracterização do grupo de professores da escola	1.1. Relacionamento interpessoal 1.2. Atributos profissionais 1.3. Os encontros 1.4. Colaboração e cooperação 1.5. Como trabalham 1.6. A motivação 1.7. As finalidades da sua ação
2. Análise das atividades desenvolvidas na escola	2.1. Como planificam e as dinamizam 2.2. Como as avaliam 2.3. Contributos para a melhoria da qualidade educativa da escola
3. Apreciação sobre os valores educacionais e morais	3.1. Identificação dos valores 3.2. Como os difundem
4. Coordenadores/as de departamento curricular como construtores de um clima moral de escola	4.1. Articulação e interdisciplinaridade nos respetivos conselhos de departamento 4.2. Apreciação da influência dos coordenadores/as de departamento nas práticas e nas atividades.

Iniciaremos esta apresentação com uma exposição dos resultados, tendo por base a análise do conteúdo das entrevistas por categorias e subcategorias.

1. Relevância atribuída ao cargo.

Na opinião dos/as coordenadores/as entrevistados o cargo que desempenham é muito importante, na medida em que o consideram como um elo de ligação entre as lideranças de topo - direção - e os professores, como se pode constatar pelas seguintes expressões “ajudam

na comunicação entre as estruturas que estão mais acima (...) nomeadamente a direção e depois todo o resto dos colegas” (Ent.E₃), ou ainda “veio permitir uma proximidade entre as direções e os professores” (Ent.E₄). Para os/as coordenadores/as, o estabelecimento da comunicação entre estes dois grupos (direção e professores) foi a função que maioritariamente manifestaram, “fluidez na transmissão de informação” (Ent.E₃), “todos os professores do meu departamento estejam cientes daquilo que se passa a nível da direção, da informação que vai chegando sistematicamente à escola” (Ent.E₄). Apesar das inúmeras atribuições do cargo, para a maioria a veiculação da informação continua a ser sobrevalorizada relativamente às outras atribuições. No que se refere à relevância desta estrutura de orientação como estrutura de apoio à direção da escola, designadamente no que se refere à participação e decisão, os entrevistados foram referindo de forma um pouco tímida a legitimação dessa responsabilidade, contudo consideram que são agentes auxiliares na tarefa de direção, como se expõe nos exemplos apresentados por alguns: “se não houvesse estes cargos intermédios, era quase impossível de liderar uma escola” (Ent.E₂), ou ainda “a consciencialização dos problemas, a tentativa de resolução desses problemas, tudo passa por uma liderança das estruturas intermédias” (Ent.E₃), ou ainda em “a responsabilização também está muito mais canalizada” (Ent.E₄).

2. Exercício da liderança.

No que se refere à tomada de decisão verificamos que a prática mais corrente, nas situações em que é necessário decidir sobre algum assunto, é a predisposição para a discussão e a participação conjunta, como podemos perceber pelas seguintes citações proferidas por três dos interventores, nomeadamente quando dizem “ouvir sempre muito bem, tudo o que há para ouvir” (Ent.E₂), ou ainda um outro quando refere “o procedimento é um pouco o abrir ao diálogo, ao debate das situações”(Ent.E₃), e também “procuro que elas sejam o mais unânimes possíveis, não fazer que as decisões sejam impostas” (Ent.E₄). Contudo, um dos entrevistados não expressou essa ideia, apenas se colocou no papel de decisor enquanto participante no conselho pedagógico, exprimindo que “as tomadas de decisão são tomadas no próprio pedagógico, eu apenas sou o intercomunicador”(Ent.E₁).

No que concerne à delegação de tarefas, os intervenientes referiram que uma grande parte das tarefas são delegadas nos coordenadores de grupo disciplinar, apesar de esta estrutura de representação dos docentes não estar reconhecida nos normativos vigentes relativos à organização escolar, algumas escolas continuam a nomear os coordenadores dos grupos disciplinares e é o que sucede nesta escola. Assim, uma parte significativa do trabalho desenvolvido pelos docentes é coordenado por estes docentes, como evidenciam os seguintes extratos, e “os próprios coordenadores de grupo reúnem com o seu próprio grupo disciplinar. E lá arranjam estratégias e fazem as planificações, e tudo o que é inerente ao próprio grupo”. (Ent.E₁), e ainda “eu procuro delegar nas reuniões de grupo. Tudo o que é trabalho minucioso, de resposta às situações criadas, de possibilidade de melhorar os resultados, de

organizar (...) Mesmo no Plano de Atividades, no início, procuro primeiro, que seja feito a nível de grupo.” (Ent.E₄), e ainda um dos coordenadores quando se refere ao acolhimento de novos docentes na escola refere que “normalmente esse trabalho de inserir novos colegas na escola é muito mais dos coordenadores de grupo (...) a inserção é muito mais fácil ao nível dos grupos do que até do departamento” (Ent.E₄). É notório, pelo exposto, que muito do trabalho pedagógico que se desenvolve na escola passa também pelos docentes que desempenham este cargo, especialmente na planificação de atividades, definição de estratégias, e ainda na resolução das situações mais específicas de cada área disciplinar.

Nos procedimentos relativos à gestão de conflitos, a conduta da maioria dos/as coordenadores/as baseia-se no diálogo e no entendimento entre as partes envolvidas no conflito, como podemos comprovar no dizer dos entrevistados “tentamos sempre conversar, ver qual é a posição do colega, como é que se posiciona relativamente à situação e depois ponderar em conjunto” (Ent.E₃), e ainda em “às vezes é preciso as pessoas compreenderem que a sua opinião, por qualquer razão, não é a mais conveniente. E então, de acordo com os outros todos, chegamos a uma plataforma de entendimento” (Ent.E₄). Na análise dos seus testemunhos transparecem manifestamente valores de tolerância e de amizade nestas suas atuações, o que de certa forma atenua estas situações mais problemáticas, como se depreende por exemplo pela seguinte expressão, “quando somos amigos, além de colegas, acho que isso facilita muito as coisas” (Ent.E₃) e também o proferido pela mesma coordenadora, “nós relacionamo-nos não apenas como profissionais, mas como pessoas. E criamos laços mais profundos que vão para além da profissão. E isso faz com que nos relacionemos de uma forma diferente” (Ent.E₃).

Relativamente à influência sobre o grupo de docentes que coordena, apenas uma das coordenadoras referiu que intervém frequentemente de modo a motivar e a valorizar o trabalho dos docentes que coordena, assim e de acordo com a sua opinião, e comprovando-se pela análise da entrevista E₃, podemos ler os seguintes extratos; “motivando quando vejo que andam um bocadinho mais desanimados, andam desiludidos, valorizando o trabalho”; “é tentar demonstrar que o trabalho que fazem, que é excelente, que é ótimo, que são excelentes profissionais, excelentes colegas, que estão a fazer um ótimo trabalho”. Três dos coordenadores acreditam que a maneira como têm atuado perante o grupo departamental potenciou alterações nos seus procedimentos habituais, designadamente ao nível do trabalho colaborativo e de partilha, “eu sempre gostei mais de trabalhar em conjunto. E sempre tentei “alimentar” nas pessoas esta... forma de trabalhar” (Ent.E₃). Porém, a maioria dos entrevistados não considera que exerce influência sobre o seu grupo de trabalho, pelo menos não têm essa perceção, revê-se somente como um gestor de equipa de docentes e não como um líder que consegue influenciá-los. As modificações ocorreram também ao nível da articulação e interdisciplinaridade, como se observa pelos seguintes depoimentos: “nota-se que há uma interligação entre os próprios grupos disciplinares. Coisa que não existia no início

quando eu entrei para a coordenação” (Ent.E₁), e “basta ver que no início do ano tenho feito uma luta incrível para tentar fazer alguma transversalidade entre as disciplinas” (Ent.E₄).

No que diz respeito à percepção das virtudes manifestadas pela conduta nas funções de coordenador, os coordenadores foram parcios nas suas argumentações, verificou-se que não se sentiam muito à vontade quando manifestaram a sua opinião sobre este assunto, contudo as virtudes que manifestaram de forma implícita, pela análise das suas palavras, foram a generosidade e a flexibilidade. Os atributos que enunciaram com maior frequência foram: a disponibilidade e a confiança. Três dos coordenadores referiram que estão sempre disponíveis para atenderem às solicitações dos seus colegas e parafraseando-os, “estou sempre muito disponível” (Ent.E₂), e também “é fundamental a presença (...) estamos abertos a qualquer situação com disponibilidade, com flexibilidade” (Ent.E₃). Um dos coordenadores considerou fundamental a confiança estabelecida entre ele e os diversos elementos do grupo, considerando essa relação de confiança como um dos seus atributos mais valorizados, “procuro que as pessoas se sintam à vontade comigo, que sempre que tenham alguma dificuldade a nível pessoal ou escolar (...) estejam à vontade para me comunicar” (Ent.E₄).

No que diz respeito às conceções sobre as competências e as virtudes de um líder, e contrariamente ao que sucedeu com a reflexão pessoal que cada um dos interlocutores fez das suas virtudes, ou atributos no papel de líder, neste caso foram bastante expansivos e apontaram um leque diversificado de atributos e virtudes. Perante esta evidência foi interessante constatar que eles próprios sentem algumas dificuldades em se assumirem como líderes pois, e comparativamente com a sua autorreflexão, observou-se que aquelas virtudes que foram enunciando se encontram um pouco aquém daquelas que eles idealizam para esse papel de líder. A maioria deles concebe que um líder deve demonstrar disponibilidade e dedicação, deve ser um bom comunicador e para além disso deve ser compreensivo, tolerante e manifestar facilidade no relacionamento interpessoal. Alguns dos entrevistados acrescentaram ainda a capacidade de gestão de conflitos, a firmeza nas suas decisões e a iniciativa.

3. Emoções do/a coordenador/a relativamente ao cargo

No que diz respeito à motivação, o argumento mais mencionado pelos/as coordenadores/as foi o bom relacionamento interpessoal com os colegas, como podemos constatar pelos seguintes testemunhos: “gosto imenso de estar com os colegas” (Ent.E₂); “é a relação que eu tenho com os colegas, o à vontade que tenho com eles, o bem-estar que sentimos quando estamos a trabalhar” (Ent.E₃). Um dos interventores referiu também que a aceitação que sente por parte dos colegas também é um fator que o impulsiona a continuar nessa função e no seu dizer “sinto que, de alguma forma (...) sou aceite” (Ent.E₄). A valorização do trabalho por eles realizado é igualmente um fator de motivação para a sua subsistência no cargo, como

nos apercebemos pelas palavras “sentir que também sou valorizada” (Ent.E₃), ou ainda “quando há uma equipa que trabalha em conjunto, e em prol todos do mesmo sentido, para coordenar é fácil” (Ent.E₁).

No que se refere ao reconhecimento, todos os coordenadores expressaram que sentem o reconhecimento do trabalho desenvolvido no âmbito da coordenação de departamento, contudo, nem todos o declararam de forma precisa, somente uma das entrevistadas o fez dizendo “olha fizeste um bom trabalho, és um bom profissional. Eu às vezes oiço isso dos meus colegas” (Ent.E₃). Um dos coordenadores referiu que a avaliação que é feita no final do ano letivo, pelos colegas, sobre o seu desempenho é sempre positiva, o que na sua perspetiva indicia o reconhecimento do trabalho que foi realizado no departamento curricular. O gesto de simpatia que os docentes têm no final do ano letivo, como por exemplo a oferta de presentes, é também visto por eles como um sinal do reconhecimento do seu trabalho, como se pode constatar pelas seguintes palavras “é fazer-se um jantar (...) de fim do ano e virem trazer o raminho de flores” (Ent.E₂).

Relativamente às dificuldades, o maior problema para eles é a elevada sobrecarga de trabalho que o desempenho destas funções na escola acarreta, os formalismos burocráticos inerentes ao cargo também foram referenciados como um aspeto negativo. No entanto, a regulação e a avaliação são situações que lhes causam alguns dissabores. A função de avaliador de desempenho dos docentes foi referida por um dos coordenadores como sendo uma função que gera algum nervosismo, “sinto a pressão (...) falo mesmo na avaliação, na classificação dos professores” (Ent.E₄). A regulação de comportamentos menos adequados cria também alguns constrangimentos, na medida em que a rede de relacionamentos que entre eles se estabelecem - nomeadamente a amizade - dificulta as recriminações e “o não conseguir separar o profissional do pessoal” (Ent.E₂). Outro aspeto referenciado foi a escassa formação para o desempenho destes cargos, dois dos coordenadores mencionaram que as dificuldades que sentem podem ser atribuídas, em parte, à falta de uma preparação mais académica, como podemos comprovar com os exemplos, “e até pensei em deixar (...) isto, por ser um bocado complicado” (Ent.E₁) ou, “eu também não acho que tenha formação académica ao nível da coordenação de departamento” (Ent.E₄).

4. Relacionamento interpessoal

Na relação com a direção, todos os elementos entrevistados referiram que a relação entre eles e a direção é muito boa. Todos se respeitam muito e o diretor é visto por eles como um sujeito muito sabedor, comunicativo e solidário. Dialogam frequentemente com a direção e sentem que a direção os apoia na superação das suas dificuldades relativamente ao cargo que exercem.

No que se refere à afinidade com coordenadores de departamento, a relação entre eles é de grande proximidade, trabalham frequentemente em grupo e apoiam-se mutuamente, como evidencia um dos coordenadores “a nível dos coordenadores de departamento funcionamos lindamente” (Ent.E₄).

Quanto à relação com os/as professores/as do departamento. A estabilidade do corpo docente desta escola é um fator muito positivo para a teia de relacionamentos que nela se estabelecem. O conhecimento dos vários perfis pessoais, e profissionais, dos docentes é determinante nos seus relacionamentos. Como se conhecem já há muito tempo foram criando laços de amizade, e de cumplicidade, que se tornaram frutuosos no desempenho das suas funções profissionais, como nos apercebemos pelo narrado nas transcrições das entrevistas “já trabalhamos há bastantes anos aqui. Conhecemo-nos muito bem. Conhecemos os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, as virtudes e os defeitos, e depois o saber lidar com isso. Saber aproveitar o que cada um tem de melhor”(Ent.E₃).

5. Apreciação sobre a comunidade educativa

No que concerne à comunidade em geral, a comunidade educativa é apreciada como sendo muito motivada e participativa. Os pais e encarregados de educação estão muito presentes nas atividades desenvolvidas na escola e, eles próprios, dinamizam algumas das que se realizam ao longo do ano, promovidas pela associação de pais e encarregados de educação. Os funcionários operacionais (anteriormente designados de auxiliares de ação educativa) também são muito cooperantes, tanto ao nível do apoio aos alunos como no apoio aos professores. Os alunos são também muito colaborantes e sentem-se bem na escola.

Em referência ao grupo de docentes da escola, a motivação, a dedicação, e o entusiasmo com que trabalham na escola é sem dúvida o motor que impulsiona todas as atividades e tarefas escolares que lhe dizem respeito. Os/As coordenadores/as enumeram estes fatores como sendo os que se adequam mais à caracterização do grupo de docentes da escola. O bom “ambiente” e o bem-estar que sentem na escola, aliado à estabilidade do corpo docente, potenciam a partilha e a colaboração, sendo estas práticas correntes nesta escola. O empreendedorismo revelado por alguns dos docentes faz com que os outros, menos ativos, sejam condicionados e envolvidos fomentando a cooperação de todos para os mesmos fins, como podemos constatar pelo seguinte depoimento “há determinados elementos que, considero, que são mais entusiastas, que se entusiasmam muito por determinados projetos, vestem a camisola, entusiasmam-se, arrastam pessoas. Mesmo aqueles que naturalmente, ou por maneira de ser, não têm tanta iniciativa ou... acabam por, às vezes, deixarem-se levar e vão também, e tentam também fazer o melhor, dando o seu próprio contributo” (Ent.E₃).

Relativamente à perceção sobre a direção, é bem patente nos testemunhos que recolhemos que a direção tem um papel fundamental e delineador na vida da escola. Na descrição que

nos é apresentada pelas visões dos/as coordenadores/as sobre a direção transparece claramente a influência que o diretor tem sobre os diversos atores sociais, particularmente no caso dos docentes. A autoconfiança, a determinação e o entusiasmo são virtudes que implicitamente atribuem ao diretor, o seu carisma e a capacidade de influenciar - liderança - os outros membros na consecução dos objetivos e metas da escola, levam a que os/as coordenadores/as lhe atribuam quase em exclusividade a responsabilidade no melhoramento da qualidade educativa da escola que dirige, como se comprova pelas citações: “tudo tem um princípio, e o princípio vem através do próprio diretor” (Ent.E1), ou também “o diretor, acho que é uma pessoa com grande capacidade de mobilização, é aquela pessoa para quem é difícil dizer que não, porque ele também nunca nos diz que não” (Ent.E4). Para além disso a direção estimula o diálogo e a partilha entre todos, incentiva claramente a solidariedade e a tolerância entre os docentes mas, como contrapartida, reivindica a dedicação ao projeto da escola e entusiasmo no trabalho realizado.

6. Apreciação sobre os valores significativos para a escola

No que se refere à identificação dos valores, a maioria dos/as coordenadores/as revelaram algumas dubiedades em relação aos valores significativos da escola, foi curioso verificar a estranheza com que reagiram à abordagem desta temática, e não parece ser um assunto muito refletido por eles. Todavia, foram referindo “a comunicação, o bem-estar” (Ent.E1), “partilha, rigor, e exigência” (Ent.E2), “o empenho, a honestidade profissional, o querer ser bom profissional (...) O respeito mútuo” (Ent.E3) e “Acho que é a responsabilização de todos, a parte da responsabilidade é que eu acho que é fundamental” (Ent.E4). Intuímos pelas suas palavras que nesta escola os valores mais significativos, atendendo à opinião dos entrevistados, são a responsabilidade, o respeito, a integridade, a perseverança e a solidariedade.

O modo como os valores são difundidos na comunidade educativa, que são como referido anteriormente a dedicação, o entusiasmo e o bem-estar que dizem sentir quando trabalham na escola, contagia os novos elementos que lá chegam e isso parece acontecer não só com os estudantes, “às vezes temos alunos que são irreverentes noutras escolas, com mau comportamento. E depois chegam aqui, como vêem um ambiente diferente, conseguem ligar-se à própria escola e conseguem até tirar proveito educativo” (Ent.E1). Mas também sucede o mesmo com os/as professores/as que vêm trabalhar para a escola, “os professores novos, quando chegam à escola, ficam envolvidos por esta situação, e entram também no esquema. Não é difícil. É natural. Todos fazem assim, então eu também vou fazer” (Ent.E4). Fica bem patente nestes depoimentos que há uma preocupação na integração dos novos elementos na comunidade, e nos costumes e rituais da escola, pelo dizer de uma das coordenadoras “as pessoas que trabalham aqui na escola, gostam de cá trabalhar. E como gostam conseguem transmitir isso aos elementos novos. E todos no fundo vão assimilando. É quase como uma coisa por simpatia, por osmose. (...) Vai passando de uns para os outros” (Ent.E3). O ambiente

agradável e o cuidado que demonstram com os vários elementos da comunidade, refletem-se também nos espaços físicos da escola, como se observa pela seguinte citação, “está tudo tão bonito! E os garotos gostam de andar na escola, é uma escola limpa onde não se vê lixo pelo chão, porque os funcionários têm o cuidado de apanhar, e os alunos já não põem tanto, já não é a mesma coisa” (Ent.E₄). Na sua opinião os professores têm que servir de exemplo, “para além disso todos os professores são também educadores. E, como tal, devem dar o exemplo, devem dar muitos exemplos e estarem atentos aos valores que transmitem aos seus alunos” (Ent.E₂), a responsabilidade e o respeito também são tidos como uma preocupação pois “temos que dar o exemplo. Logo nos horários, no cumprimento dos horários, no chegar a horas... no tentar resolver, às vezes, os pequenos problemas que existem entre os alunos” (Ent.E₄). A tolerância e a amizade são também valores que eles tendem a difundir entre a comunidade, como se justifica em “ [referindo-se aos projetos e atividades] porque todas elas, ou de uma maneira ou de outra, contribuem às vezes até para alicerçar os laços que existem entre as pessoas, quer pessoais, quer profissionais, e para aprofundar os relacionamentos de amizade” (Ent.E₃), ou em “mas os alunos aqui na nossa escola, em qualquer momento, agarram-nos no corredor, falam connosco, sentem que estão perfeitamente à vontade” (Ent.E₄).

7. Sistema de práticas da escola

No que se refere à forma como planeiam, transparece pela análise das entrevistas que estes agentes não dedicam muita preocupação ao planeamento das atividades e das tarefas, em certa medida isso justifica-se por que estes delegam grande parte deste trabalho nos professores que desempenham as funções de coordenação de grupo disciplinar. Um dos coordenadores expôs que se preocupa com a planificação das atividades que ocorre no início do ano letivo, por isso referiu que nessa altura se predispõe a colaborar nas reuniões dos grupos disciplinares constituintes do seu departamento, no seu dizer “procuro estar sempre presente o mais possível, saber tudo o que se passa, de modo a que as coisas funcionem o melhor possível” (Ent.E₄). A forma como planificam as reuniões de departamento é sempre feita em conjunto, após a realização do pedagógico reúnem-se informalmente para as prepararem. Esse procedimento é muito relevante para eles, pois todos o referiram como sendo uma prática corrente. Mencionaram também que estes procedimentos de planificação já se encontram de tal maneira enraizados nas suas práticas que para eles é normal. Algumas das atividades são recorrentes e realizam-se frequentemente numa periodicidade já bem definida. Com a repetição da realização das atividades e dos procedimentos a sua planificação foi-se tornando num hábito, como se percebe pela seguinte expressão pronunciada por uma das entrevistadas, “esta organização (...) eu penso que já está entranhada” (Ent.E₂)

Aludindo à forma como trabalham, a partilha entre os docentes é uma prática rotineira, e muito valorizada pelos interventores, todos a mencionaram como sendo um procedimento

muito natural entre os docentes da escola. A evidenciar o que anteriormente expusemos podemos apresentar as seguintes citações: “ sinto que há partilha entre os diferentes grupos disciplinares” (Ent.E₁), “nós partilhamos quase tudo, partilhamos muitas coisas. E não é só, portanto, dentro dos departamentos. Até intradepartamentos, interdepartamentos, há sempre partilha aqui na escola. Até as viagens de estudo que nós organizamos” (Ent.E₂), e ainda “sou a primeira a trabalhar em conjunto, sou a primeira a disponibilizar aquilo que sei (...) Gosto de partilhar. E gosto de ver o que os outros fazem, para também mudar para inovar” (Ent.E₃). Esse costume de partilha que foi sendo estabelecido entre os docentes potenciou o trabalho colaborativo e cooperativo, essa exposição das suas práticas e dos seus materiais aproximou-os mais profissionalmente e, neste momento, trabalham muito em conjunto, como se pode perceber pelas seguintes palavras “vejo muita gente aqui na nossa escola a trabalhar em conjunto. Vejo muitos grupos de pessoas a prepararem aulas, a prepararem uma reunião, ou a prepararem uma atividade” (Ent.E₃). A partilha entre eles passa também pelos canais de comunicação existentes na escola, “penso que as coisas fluem, aliás até a informação flui também, porque nós temos essa prática de partilhar tudo (...) as coisas circulam pela *net*. Todos temos um *mail* institucional. Temos a plataforma” (Ent.E₂). As relações afetuosas e os laços de amizade que estabeleceram incrementaram a solidariedade e a colaboração entre eles, ajudam-se na substituição de aulas nas situações de ausência temporária, como se explana no seguinte relato “ quando faltam pedem autorização para serem substituídos para que a matéria não fique em atraso, isto é uma coisa que nós utilizamos aqui no dia-a-dia. Situações de colegas que estão uma semana internados e os alunos têm aulas com os colegas para que não se atrase a matéria” (Ent.E₄). A dedicação e empenho dos/as professores/as são outras características que lhes são atribuídas, nalgumas ocasiões os/as professores/as dão aulas suplementares, apoiando os discentes, quando percecionam que eles apresentam mais dificuldades, “se for necessário, virem dar uma aula suplementar, vêm dar a aula suplementar. Nem dizem nada a ninguém, acontece porque sentem a necessidade de o fazer.” (Ent.E₄)

Relatando agora a forma como avaliam, constata-se que neste aspeto são apoiados pela existência na escola de um observatório da qualidade. Tudo é avaliado na escola, pelo que a avaliação é para eles um procedimento usual, pois disponibilizam as avaliações dos testes dos alunos, as avaliações de final de período, e realizam as avaliações de todas as atividades e projetos, das visitas de estudo, em suma tudo o que é concretizado na escola e é sujeito a uma avaliação. De acordo com o que expuseram, os responsáveis pelo funcionamento do observatório de qualidade disponibilizam toda a informação aos coordenadores e subsequentemente aos professores. A análise desses resultados é feita nas reuniões de departamento, ou nas outras reuniões de conselhos de turma ou de grupo disciplinar, como se pode comprovar pelo exposto em, “nós temos um observatório de qualidade aqui na escola (...) eles têm questionários tanto para docentes como para os alunos, como para o resto da comunidade educativa” (Ent.E₂), ou ainda, “estão sempre a ser feitos gráficos, e nós quando

vamos para as reuniões temos essa informação, é-nos muito fácil controlar e vemos aqui as coisas” (Ent.E₂).

No que concerne ao modo como refletem sobre as suas práticas, e tal como noutras situações, é estimulada a partilha de opiniões nos vários conselhos de grupo de docentes, no caso específico dos departamentos curriculares ocorrem com alguma regularidade, contudo essa reflexão também é muitas vezes concretizada nas reuniões informais que ocorrem no âmbito mais específico, ao nível dos grupos disciplinares. Mesmo assim transmitiram que frequentemente se dedicam à reflexão das suas práticas, como se confirma nas palavras “momentos de reflexão da atividade docente acontecem sempre (...) em quase todas as reuniões de departamento” (Ent.E₂), e também “na reunião de departamento, nós procuramos sempre fazer a análise de tudo o que aconteceu no período de tempo que decorre de uma reunião à outra. Todas as atividades que funcionam na escola. Todas. Há um elencar de situações, visitas de estudo, mas de todas... não só as do departamento, como dos outros departamentos também que compõem a escola” (Ent.E₄). O incentivo à participação dos docentes em distintos domínios de atividade da escola é também evidente, corroborando essa análise apresentamos os extratos, “no departamento todos interagem, e chega-se a uma conclusão (...) a responsabilidade nunca é só minha (...) é sempre de todos” (Ent.E₂), e ainda, “o próprio Projeto Educativo (...) Ele vai sendo formado, e as pessoas participam nele, participam em tudo, nomeadamente no próprio Regulamento Interno. Todos os anos, quando há a atualização do Regulamento Interno, as pessoas são chamadas” (Ent.E₄).

Relativamente ao que valorizam, na visão dos entrevistados a escola trabalha com afinco e empenha-se diariamente para que continue a ser uma escola de sucesso, e prestigiada, na comunidade local onde se encontra inserida. Assim, valorizam muito a participação e a dedicação de todos os atores sociais, nomeadamente dos grupos de docentes. A dedicação à profissão docente demanda que estes interventores se envolvam em diversas atividades e projetos, e é isso que sucede nesta escola, pelos seus relatos “esta é uma escola viva, uma escola que trabalha de manhã à noite, quer ao nível das palestras, ao nível das atividades diurnas e noturnas” (Ent.E₁), “o nosso Plano de Atividades é muito grande, é muito extenso” (Ent.E₂) e também “somos uma escola que tem muitas atividades que envolvem alunos” (Ent.E₄). O bom relacionamento interpessoal - de amizade - conjuntamente com as rotinas que revelam ter de partilha e colaboração justificam, de certa forma, a motivação e o entusiasmo que sente na realização desta múltiplas tarefas, como se constata na seguinte citação “todos estes projetos, como lhe digo, têm finalidades. Têm em vista o aprofundamento do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Também nos dão prazer a nós enquanto profissionais, e eu acho que isso também é importante” (Ent.E₃). Esse bem-estar, que frequentemente manifestaram no decurso da entrevista, fundamenta o que uma das coordenadoras relatou i.e. “que a escola seja para eles [discentes] uma experiência... feliz, e uma experiência marcante, que os faça crescer. Que os faça aprender, mas que os faça crescer também como pessoas” (Ent.E₃). É propósito da escola desenvolver os discentes em

todas as suas vertentes e, por isso, recorrem a uma diversidade de atividades que os auxilia nessa missão.

Prosseguiremos agora com a exposição dos resultados, discorrendo-os a partir da análise de conteúdo do grupo focal realizado com docentes da escola. Os resultados serão apresentados tendo por base as categorias, e as subcategorias, emergentes na sua interpretação.

1. Caracterização do grupo de professores da escola

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, os docentes foram unânimes em considerar que o grupo de professores e professoras que trabalham na escola é um grupo muito unido e cooperante. Devido ao facto de serem quase todos pertencentes ao quadro do pessoal docente desta escola, conhecem-se e trabalham já há algum tempo juntos. Esse facto resultou na criação de uma teia de relacionamentos cooperantes, e no estabelecimento de compromissos capazes de fomentar a construção de uma comunidade docente unida e afetiva, isso mesmo podemos comprovar pelos seguintes relatos “ considero que nós somos uma família. Uma família unida que se ajuda mutuamente. Que colabora tanto a nível pessoal como profissional” (docente P₁), “eu sinto-me completamente apoiada pelos meus colegas. Quer seja um problema pessoal, quer seja um problema profissional” (docente P₆), e também “há sempre alguém disponível para ajudar quando temos algumas dúvidas” (docente P₃). A amizade que sentem uns pelos outros faz com que partilhem não só algumas experiências educativas, como também a colaboração nas atividades uns dos outros, pelas suas palavras “Porque nós relacionamo-nos todos muito bem. Que temos que dizer sempre sim a tudo. (...) E acabamos por participar e nos envolver” (docente P₄), ainda o mesmo docente “a camaradagem, é que faz realmente a diferença”. De acordo com a opinião de um dos professores “eu acho que tem a ver um pouco com a partilha de experiências. Porque, como passamos muito tempo também na escola, partilhamos muitas experiências” (docente P₁), para este profissional os momentos de interação ocorridos no local de trabalho - escola - fortalecem os laços de amizade entre eles.

Em referência aos atributos profissionais dos docentes a maioria enunciou que o dinamismo, a criatividade e o empenho dos docentes são características que os impulsionam a desenvolverem uma grande diversidade de atividades, pelos seus relatos “a maioria dos professores nesta escola são muito dinâmicos (...). Empenham-se em muitas atividades e são criativos” (docente P₃). A disponibilidade revelada por eles é igualmente um atributo que é muito considerado por eles, aliadas às rotinas de partilha e colaboração, essa predisposição que revelam para a partilha permite de certa forma uma aprendizagem conjunta dos docentes, como refere uma professora “por exemplo, nós temos aqui um colega que é muito *expert* na parte de informática. E se temos alguma dúvida recorremos a ele, está sempre disponível” (docente P₃).

Em relação aos encontros que ocorrem na escola, os docentes falaram muitas vezes nos encontros informais que ocorrem frequentemente entre eles, e que de acordo com as suas opiniões são fundamentais ao fortalecimento das relações interpessoais, como expõe um dos interventores, “acho que são muito importantes, porque é nessas alturas que nós vemos que temos não só um colega mas também um amigo. E quando trabalhamos com amigos, para além de colegas, é muito mais fácil. E o trabalho é muito mais produtivo” (docente P₃), na mesma linha “as reuniões formais, (...) para além disso também temos outros encontros. Que nos aproximam cada vez mais” (docente P₁). Estes momentos em que trabalham juntos é para eles uma prática comum e natural, trabalham muito voluntariamente e sentem que não necessitam de ser convocados para realizarem essas tarefas, como se constata pela seguinte expressão “não é preciso, normalmente, estar formalmente a convocar “isto” ou “aquilo” para fazer aquilo que se tem que fazer. Muita coisa é feita de forma informal” (docente P₅). Quando sentem necessidade de trabalharem presencialmente reúnem-se e realizam as designadas reuniões sectoriais, “fazemos muitas vezes isso sem horário marcado, precisamos de falar sobre isso, e de acordo com a disponibilidade de horário” realizam-na de forma informal (docente P₂). A duração desses momentos de interação pode ser curta, ocorre por vezes no período do intervalo, como se testemunha em, “aproveitamos o intervalo. O intervalo às vezes é fundamental, então “olha o que é que tu destes?”, “ em que parte é que tu vais?”, “olha tenho esta ficha, vamos aqui pensar rapidamente se vamos adaptar?”, “o que achas?”. E ali, às vezes naqueles cinco minutos, trabalha-se bastante e definem-se ali algumas estratégias que são fundamentais” (docente P₆). Algumas das vezes estabelecem-se contatos não de forma pessoal, mas recorrendo a outros meios de comunicação, por exemplo o telefone ou através da internet, “estes encontros (...) vão pelos contactos telefónicos. Há uma dúvida? Há qualquer coisa? Telefonamos “olha o que é que tu fazias aqui?”, “ vai ao computador, anda que eu já te mando isto”. E pronto, trabalhamos muito assim, mesmo em casa” (docente P₃).

Relativamente à colaboração e cooperação, há na escola uma prática de partilha muito enraizada na comunidade educativa em geral e, especialmente, declarada entre os membros da comunidade dos docentes. O elevado nível de confiança, de abertura e de partilha que os professores evidenciam, leva-os a compartilharem e a praticarem a sua profissão conjuntamente, ajudando-se mutuamente a desenvolverem-se profissionalmente, promovendo momentos de aprendizagem uns com os outros. Os docentes reconheceram que entre eles há trabalho colaborativo e cooperativo, como se pode verificar pelo relato “eu lembro-me de nesta escola haver trabalho colaborativo (...) e é uma situação habitual, comum, e constante, haver trabalho colaborativo” (docente P₃). Na opinião de outro docente “o trabalho colaborativo é (...) quando nós participamos no trabalho. Mas o trabalho cooperativo é quando todos contribuem para o trabalho final. (...) E portanto, aqui, fundamentalmente é trabalho cooperativo.” (docente P₅). No decurso do debate, foram sendo apresentados alguns exemplos de trabalho colaborativo, que seguidamente explanamos “há

dois ou três anos o meu grupo concorreu para um projeto. E precisávamos de estar no computador, aquilo era *on-line*. Era um processo bastante complicado e o computador naquele dia esteve todo por nossa conta. Então era assim, eu tinha aulas, alguém que não tivesse aulas ia para o computador e fazia. Entretanto, no intervalo seguinte, não tinha aulas, ia eu para o computador. Aliás quem estava disponível é que ia trabalhando. Aquilo foi muito giro e interessante, porque no final do dia nós tínhamos o projeto pronto. Não sabíamos bem quem trabalhou, mas fomos trabalhando” (docente P₆). Outro exemplo “um grupo de quatro ou cinco professores que trabalham para um determinado sentido, não precisam de estar reunidos, porque três ou quatro informalmente podem já avançar com essas atividades” (docente P₅), e ainda referiram, “estou a ter uma reunião e dispensaram-me para estar aqui. É o tal espírito de equipa e de família. Sabem que eu estou ocupada e eles estão a adiantar aquilo que eu agora vou terminar com eles” (docente P₁).

Atendendo à forma como trabalham, os docentes foram bastante efusivos no tratamento desta temática, constatou-se mais uma vez que a predisposição para a partilha de informação e de materiais é uma realidade do seu quotidiano. Normalmente trabalham em grupo, esse trabalho é frequentemente realizado entre os professores que lecionam o mesmo nível de ensino e/ou que pertencem ao mesmo grupo disciplinar, como se pode fundamentar pelas seguintes afirmações: “começamos logo pelo início do ano (...) As planificações são sempre feitas (...) por exemplo, sétimo ano, todas as que têm sétimo ano fazem as de sétimo, as que têm oitavo... e depois todas sabemos, e todas já passámos pelo sétimo, pelo oitavo e pelo nono. Muitas das vezes dizemos “empresta-me lá aquele material para o sétimo”, ou “o que destes aqui”, “e já conheces a turma também” (docente P₃), ainda a mesma professora “também partilhamos materiais, por exemplo, se já não leciono o décimo ano há muitos anos, “não tens aí material para o décimo?” E assim partilhamos, “como é que fizeste aqui neste tema?” Mesmo a pessoa não tendo nesse ano o nível, partilha os materiais.” Como percecionamos, o nível de partilha passa também pela colaboração entre os diversos docentes, o conhecimento e a experiência profissional também é utilizado como uma mais-valia para o melhoramento das práticas educativas da escola. O conhecimento científico e pedagógico que têm como resultado da sua formação, ou da sua experiência profissional, é disponibilizado aos outros elementos, fomentando também o crescimento profissional do grupo de professores da escola, constituindo uma comunidade que aprende conjuntamente com os seus pares, como se fundamenta no extrato “eu valorizo muito essa partilha. Como sou a mais inexperiente no grupo, quem tem mais experiência, para mim, é uma mais-valia recolher as opiniões, os conselhos, o que é que fizeram relativamente a, imaginem... uma situação, perante, essa situação o que é que fariam?” (docente P₃). A avaliação dos alunos é uma das preocupações da atividade docente que exige deles alguma responsabilidade e cuidado, também neste ponto a partilha de responsabilidades é valorizada por eles, como expomos em seguida “eu e o meu colega, que estamos a dar o nono ano, fazemos os testes em conjunto (...) nós fazemos por opção, não temos que dar o mesmo teste” (docente P₂) e,

ainda outro docente, “por exemplo para os alunos com necessidade educativas especiais, os testes não são feitos só pelo professor que os tem. São feitos pelo grupo. Todos colaboram para que saia o melhor possível. Que seja adaptado o melhor possível” (docente P₁).

No que se refere à motivação que os docentes patenteiam, pode-se atribuir quase em exclusividade à sensação de bem-estar que sentem enquanto membros dessa comunidade educativa, como corroboram os seguintes professores, “concorri e desisti. Arrependi-me logo de imediato, porque eu achei que não iria encontrar um ambiente que já nessa altura se vivia (...) Mas o ambiente que eu queria era este, portanto quis continuar” (docente P₁), e ainda “é o bom ambiente da escola. Onde nos sentimos à vontade” (docente P₄). Outro aspeto curioso que evidenciou um dos professores foi o sentimento de pertença que sente relativamente à escola, pelo seu testemunho “uma outra motivação (...) é a própria escola (...) E eu vi-a crescer. Crescer não fisicamente. Crescer enquanto escola e comunidade. (...) Sente-se um bocado orgulhoso e um bocado no seu espaço” (docente P₅). A direção da escola é também apontada como inspiradora para todos os que nela trabalham, como se pode comprovar “eu acho que a direção também tem feito um bom trabalho. É facilitadora desse trabalho. É motivador, também, eu penso” (docente P₆). No entanto o que os motiva realmente é o gostarem muito da profissão que exercem, esse amor pela profissão faz com que se empenhem profissionalmente e que ajam, muitas vezes, de forma voluntária, como se fundamenta pelo excerto do debate “[referindo-se a disponibilidade] se nós nos fôssemos só cingir à parte formal, provavelmente, muitas das coisas que nós fazemos... não faríamos. Porque não haveria tempo. (...) Isto não nos chegariam nem as quarenta, nem as quarenta e cinco, nem as cinquenta horas” (docente P₅), ainda o mesmo docente, “o cansaço também aparece, mas é diferente, trabalhar por gosto não cansa, como se costuma dizer”. Outro dos interventores reforça ainda essa ideia nas palavras “aquilo que nós fazemos não faria sentido... as horas que nós disponibilizamos (...) A gente dá o que tem e às vezes o que não tem para... porque gostamos mesmo daquilo que fazemos” (docente P₃).

As finalidades da sua ação visam fundamentalmente desenvolver dois aspetos, em primeiro lugar os alunos e em segundo lugar a própria escola. O objetivo principal é focalizado para o desenvolvimento educativo dos seus discentes “ para uma melhor educação tanto a nível pessoal como em termos pedagógicos (...) para que os alunos melhorem não só em termos de conhecimentos, ou conteúdos, mas sim em termos pessoais” (docente P₃). Como seria de esperar a principal incumbência dos professores é sempre canalizada para o desenvolvimento e sucesso dos seus alunos, este objetivo é intrínseco à própria profissão docente. O segundo objetivo está associado um pouco à manutenção de uma certa “reputação” que a escola auferia na região onde está situada. A evolução da escola em termos do seu desenvolvimento e sucesso leva a que os docentes que nela trabalham se sintam responsabilizados e, por vezes, até orgulhosos do seu percurso e por isso empenham-se afincadamente para que essa situação perdure no tempo, como se comprova com a seguinte expressão referida por um dos professores “e muitas das coisas que faz é, também, no sentido de deixar... para bem,

obviamente, dos alunos, mas para bem da própria escola. Porque sentimos que a escola cresceu de forma difícil. Não foi fácil transformar a escola. Hoje a escola tem... é a escola que é, tem a reputação que tem, mas foi a “pulso”. E muita da motivação que nós temos e também um certo estatuto, entre aspas, que nós conseguimos com muita dificuldade” (docente P₅).

2. Análise das atividades desenvolvidas na escola

Em relação à forma como são idealizadas as atividades que desenvolvem na escola, os docentes expuseram que a conceção das atividades emerge frequentemente como resultado da iniciativa dos professores de forma individual, ou até mesmo de forma grupal. Como refere um dos docentes “as ideias têm surgido, às vezes, até em conversas informais. Outras vezes em reuniões de grupo. Depois são discutidas em grupo, depois em departamento” (docente P₁). Na análise da citação apresentada infere-se que, maioritariamente, as propostas de atividades são geradas primeiramente nos respetivos grupos disciplinares e só posteriormente são discutidas no departamento curricular. Porém, um dos participantes no debate referiu que nalguns casos as propostas são até externas à própria escola, mas que depois são aceites pelos seus membros, que as percecionam como desafios e assim sendo os implementam e os concretizam na escola. Uma das professoras referiu também que muitas vezes era a própria direção da escola que as propunha. Além disso, mencionam também a iniciativa dos encarregados de educação, pelo testemunho de um dos docentes “nas reuniões eles [os encarregados de educação] também têm uma palavra a dar. E no que toca às atividades extracurriculares são muito interventivos e dão a sua opinião. E participam” (docente P₁). Em jeito de resumo percebe-se claramente que a comunidade educativa sobrevaloriza a realização de atividades muito diversificadas, por isso entusiasma-se e empenha-se na sua execução.

Relativamente à forma como avaliam as atividades realizadas a escola, todas as atividades ou projetos desenvolvidos são sujeitos a um processo de avaliação. Os procedimentos, na avaliação, estão perfeitamente definidos e standardizados para os professores e são uma prática rotineira. Essa avaliação é normalmente realizada através de questionários que já existem na escola e que são preenchidos *on-line*. Nestes questionários estão contemplados uma série de parâmetros que são aplicados aos vários interventores. Com os resultados destes é posteriormente feita uma avaliação da atividade como se deduz pelo extrato de conversa, “avaliamos a atividade em função das respostas que também obtemos do *feedback* que obtemos dos participantes” (docente P₅).

Contributos para a melhoria da qualidade educativa da escola, na prática docente a realização das atividades na escola é uma experiência habitual. Geralmente são encaradas como um meio muito promissor de motivação dos estudantes, e para a sua própria realização pessoal e sucesso académico, na ótica dos/as professores/as participantes neste debate o

principal objetivo é sempre a motivação dos discentes, nas suas palavras, “alunos motivados é sempre meio caminho para o sucesso. (...) E é outra maneira de eles aprenderem” (docente P₁), ainda um outro relato, “o principal objetivo seria sempre a motivação. Motivar para a escola, para a disciplina, para aquele determinado conteúdo. Por exemplo, uma visita de estudo é sempre uma questão de motivação. O motivar para lhes dar outra visão.” (docente P₅). Para além dos aspetos motivacionais, são também mencionadas situações que promovem o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. A participação nas atividades incentiva a colaboração e cooperação dos intervenores, fortalecendo as relações interpessoais, a partir da partilha de tempos e espaços conhecem-se melhor e aprofundam a rede de interações que estabelecem. Para os professores este conhecimento mais pormenorizado de cada um é considerada uma mais-valia, pois permite aos docentes terem um conhecimento de outras capacidades e competências de cada um individualmente, como nos apercebemos pelo referido em “temos o caso daqueles que são mais tímidos, mais introvertidos, que nós na aula praticamente não os ouvimos. Enquanto que, nas atividades extracurriculares, estão sempre lá. Participam em tudo e mais alguma coisa” (docente P₃). Aprender normas e regras sociais a partir da participação nas atividades também é um dos aspetos que referem, “o facto de eles se poderem relacionar entre colegas de outras turmas, e não só com os da própria turma, também é uma mais-valia para eles, e para o futuro. Muitas vezes a gente diz vocês saem aqui da escola, seja qual for o vosso caminho, vão para o mercado de trabalho, mas têm que saber lidar e socializar. (...) nestas atividades eles têm mais oportunidades de o fazer.” (docente P₃). Neste sentido a colaboração nas atividades é importante na disseminação de valores, e também das atitudes que os professores consideram relevantes para a formação integral dos seus alunos.

3. Apreciação sobre os valores morais e educacionais da escola

No que se refere à identificação dos valores os docentes não foram expansivos nas suas interlocuções, e transpareceu pelas reações que manifestaram que este assunto não é muito refletido por eles na sua prática, pelo menos não de uma forma muito clara e precisa, certamente que as suas ações são imersas em valores, no entanto não nos parece que a identificação e a consciencialização dos valores que querem solidificar seja um aspeto muito debatido entre eles. Contudo, foram apresentados alguns exemplos que passaremos a explicar: “é o da cidadania. Dar regras cívicas... civismo. Nós tentamos que elas sejam cumpridas e que as inculquem nas suas cabecinhas até como futuros cidadãos do país” (docente P₁), também “solidariedade, isso vê-se através de várias campanhas. (...) fazemos várias campanhas humanitárias, com vários objetivos. Fora do país inclusivamente” (docente P₅). Para além das supracitadas referiram ainda o respeito.

Como difundem os valores que consideram mais significativos na escola. De acordo com as opiniões expressadas pelos docentes a difusão, e até a própria cristalização, dos valores que pretendem que sejam aprendidos é concretizada a partir das muitas atividades

extracurriculares que desenvolvem na escola. Neste sentido referem, “é a escola, com tal quantidade de atividades extracurriculares, consegue motivá-los mesmo (...). Mas depois acabam por ter vontade de cá andar, e continuar, e até acabam por se entusiasmar pelos conteúdos e gostam de aprender, estudar e trabalhar” (docente P₁). A partilha, que anteriormente foram relatando, e que ocorre de forma quase espontânea e natural entre o grupo de docentes, é similarmente transposta para os outros atores sociais, vejamos os testemunhos, “termos dois projetos no âmbito da partilha mais direta, (...) em que o objetivo é partilhar” (docente P₅), ainda o mesmo professor sobre a partilha “temos uma atividade em que são os próprios alunos a prepararem um determinado tipo de conteúdos, para depois partilharem, quer com os professores, quer com os próprios pais e encarregados de educação, e há sempre esse... cuidado. O cuidado da partilha” (docente P₅). Outra das docentes refere ainda a preocupação com a divulgação da informação, “a maior parte desse trabalho vai para a plataforma da escola. Onde os alunos podem consultar os conteúdos. E nós colegas. (...) Podemos ir buscar também. No fundo partilhar” (docente P₁). É interessante depreender que os exemplos dados sobre a difusão de valores apenas contemplem, maioritariamente, a solidariedade, mesmo no caso em que se referiram à difusão dos valores inerentes à cidadania, apenas mencionaram atribuição de um prémio e que no fundo se relaciona também com a solidariedade, como podemos confirmar pela seguinte citação “é eleito um aluno por turma em que o único critério são as regras de cidadania (...). Em cada turma há um aluno que é destacado, digamos por ser um aluno solidário, por ser um aluno tolerante” (docente P₅).

4. Coordenadores/as de departamento como construtores de um clima moral de escola

Influência que exercem nos docentes. Pelas interlocuções dos docentes no debate os coordenadores são por eles percecionados como colegas e não como seus líderes ou chefes, como se comprova pelo relato “são mais do que líderes, são amigos” (docente P₁), ou também, “é um amigo. Eu acho que aí é que está a grande diferença na nossa escola. Os coordenadores acabam por não ser chefes... são amigos” (docente P₄). O sentimento de amizade que expressam nutrir uns pelos outros funciona como um forte ímpeto à realização de muitas das atividades que se cumprem na escola. Segundo argumentam, o compromisso que sentem entre eles leva-os a participar e a empenharem-se para que os seus superiores - neste caso os/as coordenadores/as - não fiquem numa situação desfavorável perante os restantes membros da comunidade, como se perceciona pelo depoimento “quando há uma atividade, “preciso alguém para” (...) E há sempre quem se oferece. Porque não quer deixar o coordenador... que depois não tenha pessoas para apresentar (...) Às vezes a atividade pode não ser a mais atraente, mas temos que fazer. Não vai ficar mal” (docente P₂). Corroborando esta visão outro professor proferiu que “é um papel ingrato.(...) Que seja acusado de não conseguir dinamizar o grupo para trabalhar” (docente P₁). Transparece, pela análise do que foi exposto, existir entre os coordenadores e a equipa de professores que coordenam uma forte congregação, onde cada um dos membros cuida e ajuda os outros para atingirem os seus

objetivos e metas. As influências que receosamente dizem sentir associam-nas aos aspetos motivacionais para o desempenho da profissão docente.

Apreciação do empenho dos coordenadores de departamento nas práticas e atividades. As funções que lhes atribuem estão fundamentalmente vinculadas às suas funções de comunicadores, neste caso entre as estruturas de topo da hierarquia da escola e os professores, pelas suas palavras referem que “os coordenadores de departamento funcionam aqui como um elo forte de ligação entre o Conselho Pedagógico e os professores” (docente P₅) e também pelo mesmo docente “há um empenho fundamental nesta ligação, e na transmissão daquilo que é referido no Conselho Pedagógico, naquilo que é solicitado”. Fica bem patente pelos relatos anteriores que, nas suas visões, os coordenadores não são tidos como líderes efetivos, não lhes atribuem essa função. A liderança, ou a influência que lhes imputam no desenvolvimento das práticas que ocorrem na escola, não é explicitamente evidenciada. Não foram feitas referências significativas sobre a sua ação como empreendedores do sistema de práticas da escola.

Capítulo 3 - Discussão e conclusão

“Nenhum problema tem solução. [...] Como nunca podemos conhecer todos os elementos de uma questão, nunca a podemos resolver. Para atingir a verdade faltam-nos dados que bastem, e processos intelectuais que esgotem a interpretação desses dados”.

(Pessoa cit. por Silva, 2009, p.132)

Apresentamos agora uma reflexão sobre os resultados obtidos no estudo empírico, examinando e confrontando os mesmos com quadros teóricos e ou legislativos que se relacionam com esta temática. E que anteriormente abordámos de uma forma mais ampla no enquadramento teórico. Com este estudo pretendeu-se interpretar, através de um estudo desenvolvido numa escola do ensino público, de que modo os gestores intermédios presentes na estrutura organizacional das escolas, especialmente os/as coordenadores/as de departamento curricular, podem contribuir para a construção de um clima moral na escola. Estamos plenamente cientes que o estudo que nos propusemos realizar serviu apenas de ponto de partida para estudos posteriores. E que de forma alguma esta temática, tão complexa, poderá ser devidamente esmiuçada apenas com a realização deste trabalho, pois consideramos que apenas se deram os primeiros passos num longo trajeto de estudo sobre este assunto. Contudo almejamos ter conseguido, pelo menos, despertar a curiosidade sobre a importância que os/as coordenadores/as podem ter na criação de ambientes moralmente mais desenvolvidos nas escolas. Continuaremos, portanto, com a apresentação da discussão dos resultados que obtivemos a partir do estudo empírico que idealizámos e operacionalizamos. Por último, expomos a conclusão deste trabalho.

3.1. Discussão

Neste estudo empírico procurámos perceber como é que os/as coordenadores/as de departamento curricular da escola onde efetuámos o estudo podem, através das suas práticas de liderança implícitas no exercício desse cargo, contribuir na sua prática diária para o clima moral da escola. Tentamos não nos alhear do facto de que o clima moral é uma consequência do sistema de práticas e dos valores que são operacionalizados na escola, e logo da cultura moral existente na instituição em análise. Baseado em estudos anteriormente realizados Bolívar-Botía (2010) refere que alguns desses trabalhos comprovam que as funções de liderança, que são praticadas na escola pelos diversos líderes em presença, podem influenciar significativamente a qualidade educativa da escola. Segundo o autor essa influência ocorre principalmente devido ao contributo que essa mesma intervenção pode originar na própria

cultura da instituição escolar. De acordo com Serrano (2012) o clima surge da percepção coletiva das condutas que ocorrem na escola, e é claramente condicionado pela cultura de práticas e valores que fundamentam a orgânica escolar de uma determinada instituição escolar. Foi a partir destes pressupostos que ambicionámos encontrar elementos de resposta para a nossa questão principal, tal como proposta no início desta investigação: de que modo os gestores intermédios presentes na estrutura organizacional das escolas, especialmente os/as coordenadores/as de departamento curricular, podem contribuir para a construção de um clima moral na escola.

Com base no estudo efetuado constata-se que os/as coordenadores/as de departamento demonstram alguma dificuldade na assunção das suas funções de líderes. Não dão primazia às funções de liderança no desempenho do cargo de coordenação, reveem-se principalmente como um elo de ligação entre as chefias de topo e os restantes docentes. Consideram-se mais como agentes facilitadores dos processos de liderança do que como agentes interventivos na liderança da escola. Ainda neste estudo, foi muito curioso verificar que os/as coordenadores/as demonstraram algum desconforto com o tratamento dessa temática. Eles idealizam uma série de virtudes que os líderes devem manifestar mas não as associam à sua forma de atuação. Associam claramente essa função à direção da escola, e atribuem à mesma a quase total responsabilidade pelo seu sucesso. Com frequência mencionaram que não se reveem nesse papel e que são, como os outros colegas, apenas mais um na equipa de docentes. Esta é uma condição habitual no contexto escolar, como menciona Silva (2007) “existem líderes e lideranças (...) mas raramente são assumidas como tal, e o discurso dominante é o da igualdade. Nem os próprios se assumem como líderes, nem os pares os reconhecem como tal” (p.12). Porém, expressam que se sentem responsabilizados pelos seus colegas de departamento curricular e que os motivam na consecução dos objetivos e metas que a escola pretende atingir. Assim, são líderes sem terem muito essa pretensão e agem com naturalidade e de acordo com as suas consciências, esta é a orientação principal que expressaram nas entrevistas efetuadas no âmbito do presente trabalho.

Apesar de exercerem práticas de liderança não se identificam como líderes, não interiorizaram que no exercício do cargo a liderança da sua equipa de professores faz parte das suas competências, enquanto gestores desta estrutura intermédia existente no contexto escolar. Não assumem a verdadeira dimensão da liderança que inerentemente podem exercer e, principalmente, não a consideram como uma mais-valia na promoção de práticas educativas inovadoras, e diferenciadoras, capazes de marcar significativamente a cultura e o clima tendo em vista colaborar eficazmente na melhoria da qualidade educativa da escola. O que se contrapõe com a visão que é defendida por Lima (2008), quando refere que os coordenadores de departamento podem ajudar a criar um clima muito favorável, não só no apoio e no desenvolvimento profissional dos docentes como também, na melhoria do ensino e da aprendizagem dos próprios alunos.

A tipologia de liderança que demonstram exercer mais regularmente fundamenta-se principalmente nos padrões teóricos da liderança transacional, valorizam a participação conjunta tanto no que se refere aos processos de responsabilização como no que respeita à tomada de decisão. Privilegiam particularmente os modelos democráticos, perspetivando a moderação, a harmonização de opiniões, e a valorização do diálogo na obtenção de consensos. A partilha e a colaboração entre os vários elementos do conselho de departamento é claramente valorizada por todos. No que respeita à delegação de tarefas, essa prática é por eles institucionalizada, uma vez que na escola em análise existe o cargo de coordenador de grupo disciplinar. Este agente colabora com o/a coordenador/a e assume muitas vezes um papel deveras determinante nas práticas educativas implementadas na escola. No que respeita à gestão de conflitos, a proximidade e a abertura que existe na escola estudada premeia a tolerância e o respeito pelo que, de acordo com as interpretações que efetuámos, o diálogo e a confiança que depositam uns nos outros permite-lhes resolver de forma pacífica as questões mais melindrosas que decorrem no âmbito da sua atividade.

A estabilidade do corpo docente nesta escola parece ser, na perspetiva de alguns docentes e até dos coordenadores, um fator de união e de proximidade entre esta comunidade de professores e professoras. O facto de se conhecerem muito bem, não só ao nível das suas características pessoais como também no que respeita às competências profissionais, permite-lhes estabelecer relações duradouras e até em alguns casos potenciou a criação de laços de amizade. Essa relação de proximidade tem contribuído fortemente para que se tenham estabelecido compromissos entre eles capazes de fomentar práticas de partilha, de solidariedade e a colaboração profissional. Sentem-se satisfeitos pelo trabalho que realizam e consideram que são apoiados sempre que surgem dificuldades. A cumplicidade e os compromissos que se estabelecem no grupo de docentes fomentam metodologias de trabalho colaborativo e cooperativo.

Com base na visão dos participantes deste estudo concluímos que a comunidade educativa valoriza sobejamente a realização intensa, e diversificada, de atividades e projetos. Verificamos que comunidade educativa é muito colaborante e dinâmica nas atividades que ocorrem na escola. Aceitam facilmente as propostas que emergem dos outros grupos atuantes que existem na escola, como por exemplo a participação ou a colaboração dos pais ou encarregados de educação. A tolerância e a participação parecem ser fatores importantes no desenvolvimento da escola. Concluímos também que existe uma grande predisposição para uma abertura da escola à comunidade, não só aceitando a sua colaboração nas atividades desenvolvidas na escola, como também pelo estabelecimento de parcerias e de protocolos com entidades exteriores à comunidade local. Podemos assim assumir que a construção de uma verdadeira comunidade educativa é uma preocupação nesta escola. Segundo Sarmiento e Ferreira (1999) as “formas de abertura das escolas à comunidade, (...) só assumem dimensão de comunidades educativas quando a ideia de abertura não se reduz à atividade meramente instrumental de realização de tarefas didáticas subsidiárias” (p.141).

O bom ambiente - clima - que dizem existir na escola envolve de tal forma os vários atores sociais que nela interatuam que estes demonstram algumas características que a aproximam mais da conceção de comunidade, tal como definida por Sergiovanni (1994) aludindo às visões de comunidade/sociedade que se associam à dicotomia *gemeinschaft-gesellschaft* indicada por Tönnies. Transparece pela interpretação dos seus relatos que existem uma aproximação à comunidade autêntica de Sergiovanni (1994, 2004a), principalmente no que concerne às relações estabelecidas entre o grupo de docentes, que frequentemente estabelecem interações próximas, informais, visando a criação de redes de relacionamentos duradouros. Essa teia de relacionamentos, por eles constituída, tem permitido gerar comunidades de memória e com história, favorecendo práticas comuns e potenciando o desenvolvimento de comunidades de práticas (Sergiovanni, 1994, 2004a).

É também evidente que os docentes gostam de trabalhar em conjunto, partilham facilmente as suas experiências e práticas profissionais, e estabelecem cotidianamente contatos informais que para eles constituem uma mais-valia na rentabilização do seu tempo de trabalho e na garantia da eficiência dos processos que tentam desenvolver. Os encontros que estabelecem uns com os outros são muito valorizados pela comunidade docente, esses encontros são frequentes e ocorrem geralmente de forma informal. Partilham assim do exposto por Casares (2012), quando estabelece uma comparação entre os encontros e as relações interpessoais e entre os átomos e a matéria, como podemos verificar a partir da seguinte citação:

Los encuentros son los átomos de la relación educativa, las partículas menores de la cultura moral que se dan en infinidad de formas y que, en conjunto, configuran un dinamismo vivo: las relaciones interpersonales. Si los miembros de una comunidade no interactúan con frecuencia o predomina un núcleo monótono de encuentros, las reacciones adolecem (p.110).

A comunidade docente aproxima-se claramente da conceção expressa por Sarmiento e Ferreira (1999), como sendo comunidades colegiais “assentes em relações de colaboração e cooperação espontânea entre os professores e a sua voluntariedade” (p.140) que podem fomentar a constituição de comunidades de trabalho vocacionadas para a construção de projetos coletivos.

Verificamos que a atmosfera moral que parece existir na escola é positiva, a maioria dos participantes neste trabalho de investigação demonstrou que se sente muito bem na escola, mais do que em outras escolas onde já trabalharam, gosta de nesta trabalhar, e identifica-se maioritariamente com os objetivos e metas que a escola pretende atingir, e comprometem-se e responsabilizam-se para que o sucesso da escola continue a ser uma realidade. O papel desempenhado pelos/as coordenadores/as de departamento parece estar em consonância com os valores que a própria comunidade educativa foi enaltecendo no decurso do tempo. São, sem dúvida, colaborantes do sistema de práticas que definem a cultura moral da escola,

defendem os valores da igualdade, da liberdade de expressão e de participação nos seus respetivos departamentos. Agem procurando consensos e promovendo práticas democráticas, nomeadamente na partilha de responsabilidades e de tomada de decisões. Promovem, através do seu exemplo, práticas de colaboração e cooperação nos docentes da escola e incentivam as práticas de solidariedade e de tolerância. Estabelecem relações próximas, afetuosas e informais com os demais colegas de departamento curricular. Sentem o reconhecimento do seu trabalho embora demonstrem algumas fragilidades na regulação dos comportamentos, mas mesmo assim procuram resolver as situações mais problemáticas através do diálogo e das relações de confiança manifestam.

3.2. Conclusão

Quando se finaliza um trabalho é sempre premente tecer algumas considerações finais sobre a sua realização. Porém está bem presente em nós que esta linha de investigação não chegou propriamente ao fim. Esta etapa, que agora finalizamos, pretende em nossa opinião fornecer um pequeno contributo para o enorme manancial investigativo que a este tema se associa. O tema que escolhemos estudar é demasiado complexo para que possa ter uma conclusão demasiado simplista. Mesmo assim foi com uma enorme satisfação que concluímos esta etapa. O interesse pelo estudo desta temática foi criando raízes à medida que fomos aprofundando o conhecimento sobre os conceitos teóricos sobre as lideranças intermédias em contextos escolares. A opção pelo estudo do cargo de Coordenador de Departamento Curricular já tinha sido objeto da nossa atenção, e curiosidade, em trabalhos preliminares anteriores ao desta dissertação. Foi dessa forma que, e aceitando os desafios que nos foram lançados por alguns investigadores na área educativa, que começámos a investigar sobre a problemática da cultura e do clima moral nas escolas. E assim encetamos esta tarefa, algo complicada, de investigar de que modo a cultura moral e o clima moral pode resultar como consequência da atuação dos sujeitos que exercem as funções de gestores intermédios na escola, nomeadamente os/as coordenadores/as de departamento.

A coordenação de departamento curricular nas escolas tem, nos últimos anos, ganho visibilidade e relevância principalmente à partir da publicação do DL n.º 75/2008, na medida em que os/as coordenadores/as passaram a assumir um papel cada vez mais relevante na escola. Particularmente, no que se refere às funções mais relacionadas com a supervisão e liderança. No entanto o reconhecimento destas vertentes de atuação nos coordenadores parece ainda não ter sido totalmente assumido como uma função fulcral para a melhoria da qualidade educativa das escolas, como se comprova com as interpretações que realizamos neste estudo.

Apesar da LBSE perspetivar o desenvolvimento pleno e integral das crianças e jovens, a vertente moral é ainda hoje muitas vezes subvalorizada relativamente ao desenvolvimento científico dos alunos. Numa sociedade em constante mudança, e imersos num mundo

globalizado, a escola precisa de encontrar novamente a sua missão primordial - a educação. Alguns autores teorizam que o desenvolvimento moral terá que ser devidamente assumido enquanto meio fundamental para a educação das crianças e jovens nas escolas. Baseando-se nestes pressupostos, alguns autores creem que a cultura e o clima moral positivo existente em algumas escolas pode promover a mudança educacional que a sociedade deseja. O nosso estudo permitiu verificar que essa vertente que é mais aliada ao desenvolvimento moral ainda não é devidamente assumida no desempenho do cargo de coordenação de departamento, pelo menos não de uma forma refletida e planificada.

No presente trabalho não se pretendeu efetuar uma análise minuciosa sobre o funcionamento global do cargo de Coordenador de Departamento Curricular. Pretendeu-se outrossim fazer uma interpretação sobre o modo como os coordenadores se assumiam como líderes, e de que modo através das suas práticas são promotores de uma cultura e clima moral na escola em estudo. Pretendeu-se neste caso interpretar o clima moral da escola a partir das opiniões de um conjunto de docentes. O confronto das duas visões recolhidas a partir de sujeitos de diferentes grupos permitiu-nos clarificar o fenómeno em estudo. Considera-se que não ficou claramente comprovada a existência de uma relação unívoca entre as lideranças exercidas pelos coordenadores e o clima moral da escola. O nosso estudo permitiu, no entanto, constatar que as práticas de liderança que desenvolvem são acentuadamente colaborantes na criação do clima moral da escola.

Cabe ainda ressaltar que mediante a complexidade de fatores que influenciam a realidade de uma organização complexa como a escola, este estudo tem algumas limitações. Nestas podemos considerar o só ter sido estudada uma escola e o não ter tido a participação de todo o corpo docente. No entanto o presente trabalho permite obter uma primeira perceção sobre o fenómeno em estudo, além de que não era nossa intenção estabelecer generalizações globais sobre o tema debatido. Verifica-se assim a necessidade de continuar a desenvolver estudos sobre esta temática, até para colmatar algumas das limitações deste estudo, em particular considerando que alguns investigadores defendem que existe um forte relacionamento entre a liderança e a melhoria da qualidade de vida e educativa das escolas. Desta maneira consideramos que esta investigação se poderia amplificar diversificando os métodos de recolha de dados, nomeadamente através de análise documental e pela observação direta, ou ainda aplicando paralelamente métodos quantitativos ao assunto. Seria também interessante investigar sobre o modelo de liderança de topo, nomeadamente no que diz respeito à direção da escola, e de que modo as estratégias por elas idealizadas podem influenciar a cultura e o clima moral da escola. Outra possibilidade seria investigar de que modo os gestores intermédios são condicionados pela sua atuação das lideranças de topo. Outra temática seria, por exemplo, e no caso particular desta escola estudar qual o papel que é desempenhado pelos coordenadores de grupo disciplinar. Seria ainda interessante aplicar esta metodologia em outras escolas o que permitiria a realização de estudos comparativos.

Finalmente, considera-se que o tema desta dissertação se enquadra de forma adequada no Mestrado em Supervisão Pedagógica, visto que os coordenadores de departamento curricular possuem, além das funções coordenação e liderança, também a função de supervisão dos docentes. Esta competência é essencial para assegurar o objetivo de melhorar o clima moral das escolas com vista a melhor educar crianças e jovens para o futuro.

Referências

- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Aveiro: Almedina.
- Alves, R. (2005). *A trajetória profissional de três gestores escolares*. (Tese não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Avolio, B., Luthans, F., Walumbwa, F. (2004) *Authentic leadership: Theory-building for veritable sustained performance*. Working paper. Gallup Leadership Institute, University of Nebraska, Lincoln.
- Araújo, J. (2007). *A nova gestão pública da escola*. (Tese de mestrado não publicada). Porto: Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.
- Azevedo, N. R. (2010). *Atmosfera Moral de escola. A promoção do desenvolvimento ético*. Rio de Janeiro: E- papers.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995a). *O director executivo*. Lisboa: Educa. [Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário].
- Barroso, J. (1995b). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp. 165-183) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 90-107.
- Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. *School Leadership & Management*, 19(3), 289-292.
- Bertalanffy, G. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blandford, S. (2006). *Middle leadership in school: Harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar-Bótiá, A. (2010). Cómo um liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revista Internacional de Investigación en educación*, 3(5), 79-106.
- Borges, C. D. & Santos, M. A. (2005). Aplicações da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Sociedade de psicoterapias analíticas Grupais de São Paulo*, 6(1), 74-80.
- Bothwell, L. (1991). *A arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Branco, M. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brown, M. & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), 75-88.
- Brown, M., Rutherford, D. & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237-258.
- Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-317.
- Canas, M. (2011). *A voz do coordenador de departamento curricular: percepções e práticas no exercício da função* (Tese de Mestrado não publicada) Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Cano, J. (2000). El discurso filosófico de Foucault y Habermas. Acedido em 21 de Maio de 2013 em: <http://filosofia.net/materias/num.13/index.htm>.
- Carvalho, M. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares*. (Tese não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(36), 1-9.
- Carvalho, S. & Fraga, N.S. (2011). A inteligência moral num processo de (des)construção dos projetos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica. *Revista Iberoamericana en Educación*, 55, 159-172 .
- Casares, M. (2012). Relación y encuentros cara a cara. . In J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio, Trilla, J. (Eds.) *Cultura moral y education* (pp. 65-85). Barcelona:Editorial Graó.
- Castro, D. (2010). *A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas. Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas* (Tese de doutoramento não publicada): Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Cohen, L., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Colás, B. P. (1992). La metodología cualitativa. In P. Colás, L. Buendia, *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Costa, A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp. 15-33) Aveiro: Universidade de Aveiro, .
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Costa, A. (2003a). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Costa, A. (2003). O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas, (2ª ed). Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Cunha, M. P. & Rego, A. (2005). *Liderar*, (1ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio. Diário da República n.º 107/91 - Série I-A. Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República n.º 102 - I Série-A*. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão escolar.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. *Diário da República n.º 168 - I Série-B*. Ministério da Educação. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro. *Diário da República n.º 14 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República n.º 79 - I Série. Procede a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Erickson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittock (Ed), *La investigación de la enseñanza*, II (pp. 195-301). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126.
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In M.W. Bauer & G. Gaswell (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp.114-126). Petrópolis: Vozes.
- Fox, D. (1987). *El proceso de Investigacion en Educacion* (2ª ed). Panplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Fraser, A. & Gondim, S. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia* 14(28), 139-152.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- George, B., Sims, P., McLean, A., Mayer, D. (2007). Discovering Your Authentic Leadership. *Harvard Business Review*, 85(2), 129-30, 132-8,157.
- Greenfield, W. (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança (pp.257-284). In M. Sarmiento, (org) *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Godoy, A. (2005). Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrónica de Gestão Organizacional*. 3(2), 81-89.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Harris, A. Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22(1), 31-34.
- Howell, J. M., Avolio, B. J. (1992) The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation? *The Executive*, 6, 43-52.
- Hoz, V. & Medina, R. (1987). *Organizacion y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: RIALP.
- Iervolino, S., & Pelicioni, M. C. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista Escola Enfermagem, USP*, 35 (2), 115-121.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M.W. (2002). Entrevista narrativa. In M.W. Bauer & G. Gaswell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp.90-113). Petrópolis: Vozes.
- Latorre, A., Rincon D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona:Hurtado Ediciones
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo -Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lessard, H. M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. 3ªed Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in school. *School Leadership & Management*, 28(2), pp. 159-187.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Califórnia: Sage Publications.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*, (3ªed), Coimbra: Almedina.
- Luz, R. (2003). *Gestão do clima organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Luthans, F., Avolio, B. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*. (pp. 241 - 258). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Martin, M., Rovira, J. M. P. & Bernet, T. J. (2003) Escuela, profesorado y education moral, (15). Salamanca: Ediciones Universidade de Salamanca, pp.57-94.
- Martinez, P. P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficácia, y Educación*, 2 (2), 2-13.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: ASA.
- McBrien, J. L. & Brandt, R. S. (1997). *The language of learning: a guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: exemples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moran, E. Volkwein, J.(1992) *The cultural approach to the formation of organizational climate*. *Human Relations*, 45 (1), 19-47.
- Morgado, J. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e global. In: M. Fernandes et al. *O particular e o global no virar do milénio*. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 1031-1040). Lisboa: Colibri,
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moser, R. Berton, R. B., Cruz, M. R. & Camargo, M. (2012). *Impactos da cultura e clima organizacional nas organizações*. Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Acedido em 17 de abril de 2013. http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg8/anais/t12_0567_2827.pdf.

- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- National College for School Leadership (2002). *Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances*. Acedido em 23 de abril de 2013 em: <http://www.thegovernor.org.uk/freedownloads/nationalcollege/making-difference-successful-leadership-challenging-contexts.pdf>
- National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Education Commission of the States. Acedido em 3 de Janeiro de 2013, no Website da: Education Commission of the States em: www.ecs.org/html/ProjectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf
- National Institute for Urban School Improvement. (2005). *Conducting Focus Groups to Develop a Comprehensive School Portrait*. Arizona State University. Acedido em 16 de março de 2013, no Website da: http://www.urbanschools.org/publications/pdf/OP_conducting_focus_groups.pdf
- Neto, O. C., Moreira, M. R., & Sucena, L. F. M. (2002). *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Minas Gerais, Brasil. Recuperado em 2013, 14 de abril http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership - theory and practice*. Califórnia: Sage Publications Inc.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2009). *Improving School Leadership The ToolKIT*. Acedido em 13 de Maio de 2013: <http://www.oecd.org/dataoecd/63/37/44339174.pdf>.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Palacios, K. (2001) Abordagens teóricas e dimensões empíricas do conceito de clima organizacional. *Revista de Administração*, 37(3), 96-104.
- Power, F. Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. N.Y: Columbia University Press.
- Rego, A. & Cunha, M.P. (2010). *Liderança positiva*. (2º ed). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ribeiro, N., Rego, A. & Cunha, M. P. (2013) *A virtude nas organizações: fonte de progresso e sustentabilidade*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Rovira, J. M. P. (2000) ¿Cómo hacer escuelas democráticas?. *Educación e Pesquisa*, 26 (2), 55-69.
- Rovira, J. M. P. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. In J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio, Trilla, J. (Eds.) *Cultura moral y education* (pp. 65-85). Barcelona:Editorial Graó.

- Rovira, J. M. P. (2011). *La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores*. XII Congreso Internacional de Teoría de La Educación. Acedido em 28 de dezembro 2012. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/003.pdf>.
- Ruano, M.S.B. (2012). La cultura de aprendizagem de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación, 10(1), Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Acedida em 15 de Abril de 2013. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9pdf>.
- Sanches, M. (1996). Natureza das motivações para governar a escola: Comparação entre professores e conselhos directivos. *Aprender*, 11, 19-28.
- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.
- Sarmiento, M.J. & Ferreira, F.I. (1999). Construção social das comunidades educativas. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmiento & F. Ferreira (Eds) *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (pp.138-158). Braga: Livraria Minho.
- Santos, E. F. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso* (Tese de Mestrado não publicada) Braga: Universidade do Minho.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. (2ªed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- School Climate (2011). Acedido em 24 de Janeiro de 2013, de:<http://www.schoolclimate.org/climate/index.php>.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota. Acessível em 20 de Junho de 2013: <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf>.
- Serrano, L. (2011) .La cultura moral de los centros educativos: una propuesta para sua evaluación y mejora. Congreso Internacional de Teoría de La Educación. Acedido em 28 de dezembro 2012. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/120.pdf>.
- Serrano, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. In J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio, Trilla, J. (Eds.) *Cultura moral y education* (pp. 65-85). Barcelona: Editorial Graó.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidades pessoal*. Porto: ASA.
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Sergiovanni, T. (2004c). Building a Community of hope. *Educational Leadership*, 68(8), 33-37.
- Sergiovanni, T. (2005). The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 112-123.

- Silva, P. N. (2009). *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa. Uma compilação dos melhores textos do maior poeta de língua portuguesa do século XX*. Lisboa: Casa das Letras.
- Silva, J. M. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: da revolução à globalização*. In: Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa. Acedido em 8 de Maio de 2013, <http://hdl.handle.net/10400.8/164>.
- Silva, J. M. & Rodríguez, E. D. (2012) Líderes en escuelas Portuguesas. *Educar*, 48(1), 23-41.
- Sousa, S. (2010). *Comunicação organizacional e identidade coletiva num agrupamento de escolas* (Tese não publicada) Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Torquato, G. (1991). *Cultura, poder, comunicação e imagem - fundamentos da nova empresa*. São Paulo: Pioneiro.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 561-581.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 93-120.
- Tuckman, B. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A. & Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership - A study from two portuguese schools. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 120-130.
- Zanelli, J. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos de gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, 7(número especial), 79-88.
- Zuckerman-Parker, M., & Shank, G. (2008). The town hall focus group: A new format for qualitative research methods. *The Qualitative Report*, 13, 630-635. Acedido em 2013, 14 de abril <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/zuckerman-parker.pdf>

Anexos

Anexo 1

Documento entregue aos coordenadores e aos professores participantes no estudo.

Registo de dados biográficos

Este documento tem como objetivo recolher dados pessoais e profissionais, dos docentes participantes num trabalho de investigação que se destina a elaboração de uma dissertação sob o tema: “O papel das lideranças intermédias na criação de um clima moral de escola” e que se inscreve no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior. Esta investigação é da responsabilidade da mestrandia Manuela Maria da Silva Veríssimo, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Branco.

A sua colaboração é preciosa e imprescindível para este trabalho. A sua participação no estudo é **anónima**, pelo que **não deverá registar o seu nome ou qualquer outro elemento que o identifique a si ou à escola** na qual trabalha. As respostas são **absolutamente confidenciais** e destinam-se somente para o fim apresentado.

1. Idade:

Menos de 30 anos De 30 a 40 anos De 41 a 50 anos De 51 a 60 anos Mais de 61 anos

2. Género:

Feminino Masculino

3. Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Outra

Qual? _____

4. Formação suplementar/especialização:

Sim Não

Área de formação: _____

5. Situação profissional:

PQND PQZP P. Contratado

Outra

Qual? _____

6. Número de anos da permanência nesta escola:

Menos de 5 anos De 5 a 12 anos De 13 a 20 anos Mais de 20 anos

7. Níveis de ensino que leciona:

3º ciclo Secundário 3º ciclo e secundário

Outra situação

Qual? _____

8. Cargos em exercício neste ano letivo:

Sem cargos Conselho Geral Direção

Coordenador Diretor de Turma Orientador de estágio

Outro

Qual? _____

9. Cargos exercidos anteriormente:

Sem cargos Conselho Geral Direção

Coordenador Diretor de Turma Orientador de estágio

Outro

Qual? _____

Agradecemos sua colaboração!

Anexo 2

Documento enviado ao diretor da escola.

Estimado Diretor da Escola x

Dr. xx,

O meu nome é Manuela Maria da Silva Veríssimo e sou professora da Física e Química, do grupo 510, do quadro de nomeação definitiva no Agrupamento de Escolas da xx. Resido na cidade dx xxx e atualmente leciono no Agrupamento de Escolas xxxxx, ao abrigo de destacamento por aproximação à residência.

Estou simultaneamente a frequentar o segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior. É nesta condição de aluna que pretendo pedir autorização para realizar um estudo empírico na sua Escola. A investigação que pretendo desenvolver permitir-me-á redigir uma dissertação sob o tema: O papel das lideranças intermédias na criação de um clima moral de escola. Este trabalho tem como orientadora científica a Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, docente no Departamento de Psicologia e Educação, na Universidade da Beira Interior.

De modo a poder desenvolver o trabalho necessitarei de proceder à aplicação de duas técnicas: a) realização de um grupo focal (debate alargado a um grupo de professores com mediador); b) e também realizar entrevistas semiestruturadas aos docentes que ocupam cargos de gestão intermédia.

Esperando colher a anuência e interesse da vossa Escola por este assunto, solicito a marcação de uma reunião com vista a expor de forma mais clara o trabalho.

Com os melhores cumprimentos,
Manuela Maria da Silva Veríssimo

Anexo 3

Documento entregue aos coordenadores de departamento num dos encontros estabelecidos.

Informação sobre o conteúdo da entrevista

As entrevistas são parte integrante de uma investigação (estudo empírico) que se destina a elaboração de uma dissertação sob o tema: “O papel das lideranças intermédias na criação de um clima moral de escola” e que se inscreve no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior. Esta investigação é da responsabilidade da mestrandia Manuela Maria da Silva Veríssimo, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Branco.

A participação dos professores neste estudo consiste na apresentação da sua opinião sobre as questões que lhes vão ser colocadas, mediante um guião de uma entrevista semiestruturada e em profundidade, que poderá ser adaptado à medida que o diálogo o permita.

A pesquisa tem como objetivo averiguar de que forma o clima moral da escola pode ou não ser influenciado pelos gestores intermédios presentes na estrutura organizacional das escolas. A estrutura da entrevista foi elaborada tendo em conta três dimensões de pesquisa: a liderança, os valores e o sistema de práticas. As questões apresentadas no guião de entrevista pretendem ajudar dar resposta a três questões estruturantes do trabalho de pesquisa. A saber:

1ª questão: De que forma os coordenadores de departamento curricular assumem o exercício da liderança?

2ª questão: De que maneira vivenciam os valores e significados comuns da comunidade educativa da qual é membro?

3ª questão: De que modo as práticas de liderança que executam fomentam o clima moral da escola?

A sua colaboração é valiosa e imprescindível para que a nossa investigação seja fidedigna, não existem respostas corretas ou erradas, apenas estamos interessadas nas visões e opiniões dos participantes. Por isso todas as comunicações são válidas e importantes.

Garantimos mais uma vez que todas as respostas são confidenciais e destinadas apenas para o fim supracitado.

Reconhecemos toda a colaboração prestada.

Agradecemos a sua disponibilidade.

Manuela Maria da Silva Veríssimo

Anexo 4

Documentos entregue aos coordenadores de departamento no momento da entrevista.

Termo de consentimento livre e informado

Este documento define as condições que regulam a participação dos entrevistados nesta investigação que se destina a elaboração de uma dissertação sob o tema: “O papel das lideranças intermédias na criação de um clima moral de escola” e que se inscreve no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior. Esta investigação é da responsabilidade da mestranda Manuela Maria da Silva Veríssimo, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Branco.

A participação dos professores neste estudo consiste na apresentação da sua opinião sobre as questões que lhes vão ser colocadas, mediante um guião de uma entrevista semiestruturada e em profundidade, que poderá ser adaptado à medida que o diálogo o permita.

Este protocolo estabelece e reconhece os seguintes direitos dos participantes nesta investigação:

- A participação na entrevista é feita de forma voluntária, tendo os entrevistados a liberdade de, a qualquer momento, se recusarem a responderem às questões sem que haja necessidade de se justificarem, apenas o deverão comunicar ao entrevistador;
- Esta entrevista tem apenas como finalidade uma investigação a nível académico;
- Os dados pessoais do entrevistado serão mantidos em sigilo, de modo a garantir o anonimato;
- O registo áudio será guardado pela investigadora e os seus dados serão eliminados após a defesa da dissertação;
- O conteúdo das entrevistas será guardado, garantindo a confidencialidade dos entrevistados e salvaguardando o acesso dos dados recolhidos apenas aos intervenientes na investigação;
- Alguns dos excertos das entrevistas poderão ser integrados no trabalho final, no entanto o anonimato será sempre respeitado.

Assinam abaixo o entrevistado consentindo o uso dos dados na forma prevista neste contracto e o pesquisador comprometendo observar o acordo.

Entrevistado: _____

Pesquisadora: _____

_____, ____ de _____ de _____.

Agradecemos sua colaboração!

Anexo 5

Documento entregue aos professores participantes do debate.

Termo de consentimento livre e informado

Este documento define as condições que regulam a participação dos colaboradores nesta investigação que se destina a elaboração de uma dissertação sob o tema: “O papel das lideranças intermédias na criação de um clima moral de escola” e que se inscreve no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior. Esta investigação é da responsabilidade da mestrandia Manuela Maria da Silva Veríssimo, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Branco.

A participação dos professores neste estudo consiste na apresentação da sua opinião sobre temas que vão ser debatidos, mediante um roteiro de debate.

Este protocolo estabelece e reconhece os seguintes direitos dos participantes nesta investigação:

- A participação no debate é feita de forma voluntária, tendo os participantes a liberdade de, a qualquer momento, não participarem no debate sem que haja necessidade de se justificarem;
- Não há respostas certas ou erradas, por isso as intervenções são igualmente válidas e importantes;
- Este debate tem apenas como finalidade uma investigação a nível académico;
- Os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo, de modo a garantir o anonimato;
- O registo áudio será guardado pela investigadora e os seus dados serão eliminados após a defesa da dissertação;
- O conteúdo resultante do debate será guardado, garantindo a confidencialidade dos participantes e salvaguardando o acesso dos dados recolhidos apenas aos intervenientes na investigação;
- Alguns dos excertos das interlocuções ocorridas no debate poderão ser integrados no trabalho final, no entanto o anonimato será sempre respeitado.

Assinam abaixo o participante consentindo o uso dos dados na forma prevista neste contracto e o pesquisador comprometendo observar o acordo.

Participante: _____

Pesquisadora: _____

_____, ____ de _____ de _____.

Agradecemos sua colaboração!

Anexo 6

Guião da entrevista semiestruturada destinado aos/as coordenadores/as de departamento.

Item 1. Exercício de liderança pelos/as coordenadores/as de departamento

Q₁₁₁. Fale um pouco sobre a importância que atribui aos cargos de gestão intermédia - coordenador/a existentes na estrutura organizacional da escola.

Q₁₂₁. Na sua opinião, quais considera serem as virtudes essenciais de um bom líder?

Q₁₂₂. No seu caso particular, que virtudes considera manifestar com maior frequência no seu exercício de liderança?

Q₁₃₁. Fale um pouco sobre os procedimentos que adota relativamente à tomada de decisões?

Q₁₃₂. Como procede relativamente à partilha de responsabilidades no grupo de docentes que coordena?

Q₁₁₂. Que constrangimentos tem encontrado no exercício da liderança?

Item 2. Vivência dos valores e significados partilhados pela comunidade educativa

Q₂₁₁. Cada escola tem a sua identidade/ "personalidade". Se lhe pedisse para caracterizar a comunidade educativa da sua escola, o que diria sobre ela.

Q₂₁₂. Apresente pontos fortes e pontos fracos da sua comunidade educativa.

Q₂₂₁. Em que valores morais considera que está alicerçado o trabalho desenvolvido na sua escola?

Q₂₂₂. Como considera que são transmitidos esses valores entre os vários atores sociais da comunidade educativa.

Q₂₂₃. Em que medida esses valores morais comuns da escola são apropriados na sua prática de professor/a ou de coordenador/a?

Q₂₃₁. Como é que acontecem os momentos de reflexão sobre a atividade docente no departamento que coordena?

Item 3. Práticas de liderança e clima moral de escola

Q₃₁₁. Fale um pouco sobre os atributos pessoais e/ou profissionais que mais valoriza no grupo de professores/as que coordena?

Q₃₁₂. Como é a sua relação interpessoal com os elementos do grupo de docentes do seu departamento, em particular quando se encontram em situações de trabalho.

Q₃₁₃. E em relação à direção da escola, e às outras estruturas da organização escolar, como definiria a sua relação?

Q₃₁₄. Como coordenador de um conjunto de professores de que modo fomenta o sentimento de colegialidade desse grupo de docentes?

Q₃₁₅. Que medidas adota habitualmente quando surgem situações de conflito ou quando necessita de regular o comportamento de um/a professor/a do departamento.

Q₃₂₁. De que modo decidem em Departamento as atividades que devem ser propostas para integrar o Plano Anual de Atividades da escola?

Q₃₂₂. De todas as atividades que desenvolvem no departamento, quais as que considera moralmente mais marcantes?

Q₃₂₃. Fale um pouco sobre a importância que atribui ao currículo “oculto” na sua prática como gestor curricular.

Q₃₃₁. Que motivações sente, neste momento, para continuar a exercer este cargo de gestão intermédia?

Anexo 7

Transcrições das entrevistas realizadas aos Coordenadores de Departamento Curricular

Entrevista E₁

(E) - Muito bom dia.

Mais uma vez quero agradecer a sua participação neste estudo que visa perceber de que maneira os coordenadores de departamento podem, ou não, contribuir para a construção de um clima moral de escola. Desde já comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados registados nesta entrevista, tal como já o tinha anteriormente informado no nosso primeiro contacto. Asseguro-lhe que esta entrevista servirá apenas para os fins académicos que lhe comuniquei. Para começar gostaria de que me falasse um pouco sobre a importância que atribui aos cargos de gestão intermédia - neste caso particular de coordenador de departamento - existente na estrutura organizacional da escola.

(C₁) - Como coordenador de departamento... sou responsável por uma estrutura que... de orientação educativa que funciona como estrutura de apoio ao conselho pedagógico. Colaboro com o diretor que, tendo em vista o Projeto Educativo da nossa escola, assegura o acompanhamento do percurso escolar e da qualidade educativa.

(E) - Na sua opinião, quais considera serem as virtudes essenciais de um bom líder?

(C₁) - Um bom líder. Um bom líder... vem com a facilidade da própria comunicação, tem que ter capacidade de gestão de conflitos... resolução de problemas, facilidade de relacionamento intergrupar, entre os grupos disciplinares. Deste modo o perfil do coordenador deve privilegiar alguns aspetos como a dedicação, a disponibilidade, a capacidade de diálogo, a sensibilidade, a capacidade de relacionamento, a tolerância, a compreensão, firmeza, iniciativa e a organização.

(E) - Acabou de apontar algumas virtudes que considera importante num líder, no seu caso particular, que virtudes considera manifestar com maior frequência no seu exercício de liderança?

(C₁) - Como referi há pouco, na pergunta anterior, a parte do exercício da liderança vem com a maneira como se lida com situações. No meu departamento são dois grupos... três grupos disciplinares, nesses grupos disciplinares há... temos vários coordenadores de grupo. E desses coordenadores de grupos existe a liderança que é minha e dos próprios coordenadores do próprio grupo nesta escola. Que depois partilham tudo o que é relacionado com o próprio departamento e com o próprio grupo disciplinar.

(E) - Fale um pouco sobre os procedimentos que adota relativamente à tomada de decisões?

(C₁) - Isto é um bocado complicado! Não é? ... Relativamente à tomada de decisões, as tomadas de decisões são tomadas no próprio pedagógico, eu apenas sou o intercomunicador, entre a parte do pedagógico e a parte do próprio departamento. Não é? Ou seja, eu estou no

pedagógico e aí são aprovadas, tudo o que é inerente à própria escola. Que depois eu vou transmitir aos próprios coordenadores, e pedirei estratégias para funcionarem nos próprios departamentos.

(E) - E, diga-me uma coisa, quando têm decisões a tomar no grupo como procede nessa tomada de decisões, quando há um assunto que tem que ser decidido no departamento, qual é a sua atitude em relação a isso?

(C₁) - A minha atitude em relação a isto é, nós em primeiro lugar temos ... nós todos os meses reunimos, o próprio departamento reúne. Onde depois se vê quais são as estratégias que se devem tomar a nível de atividades inerentes à própria escola. Também reúno mensalmente, ou de dois em dois meses com os próprios coordenadores só. Nessa parte dos coordenadores é onde depois se vê a parte de coordenação, da liderança e dessas “coisinhas” todas que se deve fazer relativamente ao departamento.

(E) - Como procede relativamente à partilha de responsabilidades no grupo de docentes que coordena?

(C₁) - A partilha de responsabilidades do grupo de docentes é através dos próprios coordenadores de grupo. Não é? Eu apenas transmito o que vem do próprio pedagógico. E a partir daí, os próprios grupos, os próprios coordenadores de grupo reúnem com o seu próprio grupo disciplinar. E lá arranjam estratégias e fazem as planificações, e tudo o que é inerente ao próprio grupo.

(E) - Então essa parte da planificação é feita mais ao nível do representante de grupo do que propriamente na coordenação?

(C₁) - Do que propriamente na coordenação!

(E) - Que constrangimentos tem encontrado no exercício da liderança?

(C₁) - (silêncio longo) Constrangimentos?

(E) - Não há?

(C₁) - Acho que não!

(E) - Nunca sentiu?

(C₁) - No início. No início senti-me ... porque eu fazia parte de um grupo disciplinar que era um pouco diferente dos outros grupos disciplinares, e quando entrei no departamento, senti um bocado assim. As pessoas olhavam-me um bocado diferente, de eu estar... como era novo nesta escola, ser chefe de departamento ... logo foi a primeira vez que se fez os departamentos curriculares. Eu estava a chefiar quatro grupos disciplinares onde cada um trabalhava por si próprio. Não era? E depois estar a ver a junção e o diálogo entre os vários grupos, aí senti. Um bocado! Um bocado de constrangimento na de... parte da liderança, e tive... e no início tive um certo tipo de ... um certo tipo de, não é, complicações. Um certo tipo de receio em gerir a própria liderança. E até pensei em ter deixado “isto”, não querer assumir “aquilo”, por ser um bocado complicado. Só que depois, com o meu trabalho. Com o meu trabalho que fiz, e com o próprio diretor, com o líder a aconselhar-me o método estratégico, como se deve lidar com estes grupos, consegui levar a bom porto. Neste momento, estou bem inserido dentro do próprio departamento. Sinto que dentro do

departamento se trabalha mesmo, sinto que há partilha entre os diferentes grupos disciplinares, há partilha na parte das atividades. Eu coordeno o departamento de expressões, onde a educação física e a educação visual, nas atividades que a “gente” faz a nível da escola e para a comunidade e tudo. Nota-se que há uma interligação entre os próprios grupos disciplinares. Coisa que não existia no início quando eu entrei para a coordenação.

(E) - E então considera que essa coordenação, que é feita através dos grupos disciplinares, foi feita a partir desse trabalho que teve no departamento?

(C₁) - Sim, sim, sim, sim. Foi mesmo fundamental...

(E) - Foi fundamental esse trabalho?

(C₁) - Sim, sim, sim, sim, mesmo muito! Foi mesmo muito fundamental. Tão fundamental ... que cheguei à conclusão que depois até mesmo com os coordenadores de grupo, delinear estratégias e métodos de trabalho, que devia depois de levar para a própria reunião de departamento, como é que devia de proceder para conseguir pôr vinte, a vinte e cinco professores, de grupos diferentes a trabalhar em conjunto.

(E) - Até agora estivemos a abordar mais os aspetos relacionados com a liderança no exercício do cargo de coordenador, gostaria neste momento de focalizar mais os aspetos relativos à comunidade educativa e aos valores partilhados. Assim, e dado que cada escola tem a sua determinada identidade ou, diria mesmo uma “personalidade”, se lhe pedisse para caracterizar a comunidade educativa da sua escola, o que diria sobre ela.

(C₁) - O que diria é que toda a comunidade educativa funciona como um todo. Todos funcionam rumo ao próprio sucesso. Através de quê? Através de uma liderança forte... liderança forte, que vem do diretor e que passa por nós que somos coordenadores.

(E) - E tem sentido que essa liderança forte do diretor tem influenciado, de alguma maneira, a sua liderança como coordenador? Tem sentido isso?

(C₁) - Sim. Sim. Sim. Tenho sentido mesmo muito! Assim se nota que neste momento a nossa escola, aqui, ganhou um prémio. Um prémio de mérito que foi dado pelo Ministério da Educação. Prémio esse que vem do trabalho feito através dessa própria liderança, com a comunidade, com os coordenadores, tudo tem um princípio, e o princípio vem através do próprio diretor.

(E) - Apresente pontos fortes e pontos fracos da sua comunidade educativa.

(C₁) - Pontos fortes... pontos fortes é o bem-estar que as pessoas sentem dentro desta escola. O trabalho que se vê, a interligação entre os próprios pais e a própria escola... até os próprios alunos. Dentro da escola são incutidos valores em toda a comunidade que faz com que quem entra de novo nesta escola... receba os valores que têm presente no seu dia-a-dia. E os próprios alunos sentem-se bem nesta escola. Gostam desta escola. E dão valor a esta escola aqui. O que é bom! Porque temos uma escola cheia de alunos, e toda a gente quer vir para esta escola estudar, e essas coisas todas.

(E) - E que valores é que são esses que estava aí a falar?

(C₁) - Os valores... é a comunicação, o bem-estar, um sorriso, o professor a lidar com os alunos dentro e fora da sala de aula. Quando há problemas, arranjar sempre uma solução

para tentar resolver os seus próprios problemas e não esquecê-los, e não pô-los de canto. É isso que faz uma comunidade viva dentro desta própria escola.

(E) - E pontos fracos? Falou-me nos pontos fortes, há algum ponto fraco?

(C₁) - Os pontos fracos, o que eu vejo, são as turmas grandes. Não é? O ponto fraco é esse, é que em turmas de trinta alunos... e havendo uma grande diferenciação dos próprios alunos com maiores capacidades ou menor capacidades, e esta escola... esta escola tem muitos alunos com necessidades de ensino especiais. Nota-se que os professores têm dificuldades, muitas vezes, em conseguir. Em conseguir que todos os alunos atinjam os seus objetivos, que é o sucesso.

(E) - Em que valores morais considera que está alicerçado o trabalho desenvolvido na sua escola?

(C₁) - Valores morais? Assentes no trabalho da escola? Os valores morais é... são o que eu disse há pouco. Os valores morais é? São os valores que estão incutidos dentro da própria comunidade educativa, penso que será isso.

(E) - Como considera que são transmitidos esses valores entre os vários atores sociais da comunidade educativa.

(C₁) - (Silêncio prolongado).

(E) - Isto é, como é que conseguem fazer passar esses valores para a comunidade educativa?

(C₁) - Estes valores passam através das atividades que são feitas aqui! Quer dizer, esta é uma escola viva, uma escola que trabalha de manhã à noite, quer ao nível das palestras, ao nível das atividades diurnas e noturnas, onde a própria comunidade... e depois temos também uma associação de pais bastante forte, e dedicada mesmo também à causa da própria educação. Onde depois também partilham saberes, onde depois toda a comunidade envolvida consegue depois usufruir desses valores todos ... desses valores todos que a escola transmite a toda a comunidade e que a própria comunidade transmite à própria escola.

(E) - Tem a ver com a diversidade de atividades que desenvolvem ao longo do ano, onde todos participam!

(C₁) - É isso mesmo, onde todos participam!

(E) - Em que medida esses valores morais comuns da escola são apropriados na sua prática de professor(a)/coordenador(a)? De que forma é que sente que esses valores são apropriados por si como coordenador? Ou como professor quando está na sua prática?

(C₁) - Eu, como professor... trabalho com crianças que têm problemas, que têm problemas graves, problemas de aprendizagem. Não é? Há uma ligação entre o professor e os outros professores. Não é? Entre o professor regular e, no meu caso, o professor de educação especial ... há uma ligação entre eles. É um dia-a-dia sempre a comunicar "como é que estão os alunos? Como é que estão? Quais são as necessidades? Se necessitam alguma coisa a nível de materiais?" É uma escola rica ao nível de projetos que a gente envolve os alunos e até a própria escola. E depois, como coordenador, dentro do próprio departamento, sendo um departamento, no meu caso, o departamento de expressões, é um departamento rico a nível

das atividades que faz na própria escola, já fizemos a “Festa¹³”, agora vamos fazer a “Festa¹⁴”, onde envolve a comunidade toda, tanto os pais como a própria escola toda. Nota-se que é uma escola viva, uma escola que está sempre a ter atividades e depois uma coisa rica que temos na nossa escola é ali o centro¹⁵ onde nós temos condições... para nós podermos então trabalhar... e fazer o melhor que podemos pela própria comunidade e pelos nossos alunos.

(E) - Como é que acontecem os momentos de reflexão sobre a atividade docente no departamento que coordena?

(C₁) - Então, os momentos de reflexão vêm através do próprio pedagógico. Não é? Faz-se o pedagógico e, a seguir ao pedagógico, são depois delineadas estratégias que vão ser depois aplicadas a nível da própria escola e do trabalho que vai ser feito pelos professores. A partir daí faz-se um trabalho ao nível dos próprios grupos, do próprio departamento. Os coordenadores reúnem-se sempre antes de fazer uma reunião de departamento. Onde depois se delineiam estratégias que irão depois ser apresentadas aos próprios grupos disciplinares. Ou seja, nós aqui trabalhámos tudo por um todo. Ou seja, quando eu estou a apresentar a minha reunião de departamento, os meus colegas coordenadores estão também a fazer praticamente o mesmo trabalho que eu estou a fazer, para não haver discrepâncias. Ou seja a escola... como a escola é muito grande, tem muitos professores, trabalha-se tudo em comum. Em que todos têm as mesmas informações e são dadas todas da mesma maneira e da mesma forma, para depois não haver discrepâncias entre colegas.

(E) - Falou-me aí que costumavam reunir entre coordenadores, essa reunião é feita esporadicamente? É feita sistematicamente?

(C₁) - Não. É feita mensalmente.

(E) - Mensalmente?

(C₁) - Sim. Faz-se o pedagógico. A seguir ao pedagógico reunimos os quatro coordenadores. Os quatro coordenadores trazem as informações do pedagógico. Ou seja, nós fazemos a preparação da reunião em conjunto, os quatro.

(E) - E têm um espaço para trabalharem em conjunto? Têm um horário que lhes permita essa compatibilidade?

(C₁) - O horário? O horário é conforme com a disponibilidade dos próprios professores. Não é? As vezes é fora das horas letivas, fora da hora do dia, às seis, cinco e meia ou seis horas, é conforme a disponibilidade que nós temos. Mas não se faz uma reunião de departamento, sem haver uma preparação para a reunião do próprio departamento.

(E) - A identidade da escola advém da comunidade que a constitui, e também do universo de práticas que nela se concretizam, assim sendo gostaria que me falasse um pouco dos atributos pessoais, e profissionais, que mais valoriza no grupo de professores que coordena?

¹³ Foi omitido o nome da festa.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Foi omitido a designação do centro

(C₁) - (Silêncio). É assim, a nível dos valores do próprio grupo dos professores, eu acho uma “coisa” muito boa, aqui os professores trabalham muito, e... e dedicam-se mesmo à causa do ensino e ao trabalho que desenvolvem dentro desta escola. E quando há uma equipa que trabalha em conjunto, e em prol todos do mesmo sentido, para coordenar é fácil. É a coisa mais simples de coordenar é isso. Nota-se que entro numa reunião contente e saio de lá ainda mais contente. Porque as coisas correm bem, e aquilo que tenho que transmitir aos colegas de trabalho... nota-se que há ali há fruto. Há ali algo que dá gosto a gente trabalhar. E trabalhar com os colegas que a gente tem.

(E) - Quer dizer que eles apresentam iniciativas, não é? Eles próprios são empreendedores no próprio trabalho.

(C₁) - São empreendedores no próprio trabalho. Muitas vezes é que levam o coordenador a ter ideias e a arranjar estratégias para depois aplicar na própria escola, nas atividades e tudo o que é inerente à comunidade educativa.

(E) - Como é a sua relação interpessoal com os elementos do grupo de docentes do seu departamento, em particular quando se encontram em situações de trabalho.

(C₁) - Muito boa! Muita boa! Muito boa! Nesse momento como disse... no início tive dificuldades, mas depois foram superadas com o meu trabalho que fui desenvolvendo com eles, e do conhecimento que tiveram do meu próprio trabalho, e da minha dedicação, e da minha maneira de ser. De dialogar. São colegas como eu. São professores também. Nota-se que a relação que existe dentro do departamento, ou fora do departamento, é a mesma. É igual, é uma relação saudável, uma relação com ideias sempre inovadoras, coisas boas sempre a pensar, e em fazer coisas enriquecedoras para a própria escola e para a própria comunidade.

(E) - E em relação à direção da escola, e às outras estruturas da organização escolar, já foi falando, mas gostaria ainda de reforçar este aspeto, como definiria a sua relação? Como é a sua relação com a direção e com as outras estruturas?

(C₁) - A minha relação com a direção é uma relação forte, saudável, é uma relação que... vem através de um papel de liderança, que é cada vez mais um papel fundamental na vida da escola, não é? É através de um bom líder, é que vem a relação... é que vem a relação que existe entre o diretor e os outros que vêm por baixo, os coordenadores e os professores. Eu penso que é uma relação muito boa e saudável, e é uma relação que deve dar continuidade, eu costumo dizer, muitas vezes, que a liderança pode ser um catalisador em prol das orientações dinamizadoras dentro da própria organização da comunidade educativa.

(E) - Como coordenador de um conjunto de professores de que modo fomenta o sentimento de colegialidade entre o grupo de docentes?

(C₁) - (Silêncio prolongado). Não estou a perceber esta pergunta?

(E) - Costuma estimular o trabalho em conjunto, em cooperação? O que é que faz? O que é que faz?

(C₁) - Sempre! Sempre! Há sempre uma avaliação! Em todas as atividades que são feitas é sempre feita uma avaliação, a avaliação feita pelos próprios professores. E depois

apresentada na própria reunião de departamento, qualquer atividade, ou seja na educação física, ou em atividades noutras escolas, ou dos campeonatos que costumam fazer, no final faz-se uma avaliação. Positiva ou não positiva. Em que eu depois pego nessa avaliação e levo ao próprio pedagógico, dar a conhecer a toda a comunidade, para depois dar a conhecer tudo o que é feito nessa atividade, das atividades de todo o departamento.

(E) - E diga-me uma coisa, esse momento de partilha, ou de trabalho entre os colegas é estimulado por si? É obrigado por si? Ou é voluntário da parte deles?

(C₁) - É voluntário! Vem tudo deles! Vem tudo deles! A única coisa que eu faço, praticamente, sou um intercomunicador entre a coordenação e o pedagógico. Ou seja, sou aquele que leva atividades para serem realizadas, são aceites, e no final de serem aceites as atividades, faz-se uma avaliação, e depois levo isso ao conselho pedagógico e depois à própria comunidade educativa.

(E) - Que medidas adota habitualmente quando surgem situações de conflito, ou quando necessita de regular o comportamento de um(a) professor(a) do departamento.

(C₁) - Nunca me aconteceu isso! Não, até agora ainda não! Espero não me acontecer uma coisa dessas. Uma das coisas que eu... como se costuma dizer, quando se vai para uma reunião de departamento, as pessoas vão mais ou menos preparadas para aquilo que vai acontecer dentro da própria reunião. Que é falar dos grupos disciplinares. A interligação... a interligação que existe entre os grupos disciplinares dentro do próprio departamento, e depois o que... pode haver é um pouco de atrito, mas é um atrito que dá “frutos”.

(E) - Discordância de opinião?

(C₁) - Que é coordenar entre um grupo e o outro, as atividades a realizar, uns fazem uma coisa e os outros fazem outra, então há ligação entre os vários grupos disciplinares. Para atingir um objetivo e um fim. Não é?

(E) - E aceita naturalmente esta discordância de opiniões? Ou cria-lhe alguma...

(C₁) - Cria. Conforme a própria discussão, vai-se criando esse tipo de conflito, para depois conseguir... cada um vem com as suas ideias. Uns querem usar essas estratégias, outros querem usar estas tintas, outros querem utilizar outra coisa, uns querem um canto da escola, outros querem outro canto da escola, e depois chega-se a consenso e vê-se qual é a melhor para realizar essas próprias atividades. Às vezes, costuma-se dizer, que “uma liderança forte leva a comunidade educativa a colocar uma política única”, no sentido de um entendimento entre todas as partes envolvidas. Não é?

(E) - De que modo decidem, em Departamento, as atividades que devem ser propostas para integrar o Plano Anual de Atividades da escola?

(C₁) - As atividades para o plano anual! Vêm no início do ano letivo, não é? No início do ano letivo é que vêm!

(E) - Como é que surgem essas atividades? Como surgem as ideias para essas atividades? Só em departamento?

(C₁) - Não! Também vêm do pedagógico. No pedagógico dá-se as indicações ao próprio departamento... ao próprio departamento. Depois fazem-se as reuniões de grupos

disciplinares. E desses grupos disciplinares é que fazem, dentro destes grupos disciplinares é que fazem depois as atividades. Quais é que são as atividades que podem ser feitas no Plano Anual de Atividades, visitas de estudo... tudo o que é inerente ao próprio departamento e que se vai fazendo ao longo do ano. Esporadicamente vão surgindo outras que depois vão entrando no plano anual de actividades, e a que o pedagógico dá aval ou não para serem feitas essas atividades. Tudo nasce dentro do próprio grupo disciplinar. Apenas eu, como coordenador, levo do pedagógico à reunião de departamento que vai ser feito o plano anual de atividades, dou-lhes um prazo para serem apresentadas as atividades que o próprio grupo quer realizar, depois entregam-me a mim. Eu levo ao pedagógico e depois, uma das coisas engraçadas é que, dentro do pedagógico poderá haver ligação entre grupos disciplinares diferentes ou departamentos diferentes... pode haver uma interligação.

(E) - Uma articulação?

(C₁) - Articulação entre uns grupos e os outros! E assim nasce o Plano Anual de Atividades.

(E) - Então no departamento não se costuma discutir isso? Só se apresentam? Só se trocam as ideias? Não se discutem quais é que são as atividades?

(C₁) - Não! Também se discute! Discute ... eu levo, eles apresentam as atividades que querem levar, eu levo a pedagógico. No pedagógico são estudadas as atividades todas. Faz-se um consenso entre os vários departamentos. E depois, se houver ligação entre os grupos disciplinares diferentes, pode levar-se outra vez. E depois a partir daí é que há ligação do que se pode interligar, e fazer essas atividades ou as próprias visitas de estudo.

(E) - De todas as atividades que desenvolvem no departamento, quais as que considera moralmente mais marcantes? Agradecia, se possível, que me desse um exemplo.

(C₁) - Todas aquelas atividades que têm a ver com a própria comunidade. São aquelas que dão a conhecer a escola à comunidade educativa e às forças vivas da própria cidade, o trabalho que se faz dentro desta escola. Exemplos, nós fizemos aqui a “Festa¹⁶”, agora no final do ano vão ser feitas novas atividades. Onde as forças vivas da própria cidade vêm cá, e vêm o que se faz dentro da escola. E dá-se a conhecer o que se faz na própria escola.

(E) - Fale um pouco sobre a importância que atribui ao currículo “oculto” na sua prática como gestor curricular.

(C₁) - O que é o currículo oculto?

(E) - O currículo oculto são aquelas mensagens que se passam aos alunos, ou à comunidade, sem ser por exemplo os conteúdos disciplinares. Está mais relacionado com os valores que nós, como professores ou coordenadores, queremos transmitir aos nossos alunos.

(C₁) - Há pouco também já tinha dito que os valores estão incutidos em toda a própria comunidade. Não é? O que faz com que quem entre de novo nesta escola receba os valores que vêm já dos próprios colegas. Ou seja, isto é, quase contagiante. Não é? Às vezes temos alunos que são irreverentes noutras escolas, com mau comportamento. E depois chegam aqui,

¹⁶ Foi omissa o nome da festa.

como vêm um ambiente diferente, conseguem ligar-se à própria escola e conseguem até tirar proveito educativo, para o bem deles e para o bem da própria escola e comunidade.

(E) - Então está relacionado com as normas que existem na escola?

(C₁) - Sim. Com as normas da escola.

(E) - E essas normas como é que são decididas?

(C₁) - Não são só as normas. São princípios que nós temos. Que vêm através da liderança forte. Do bom diretor...haver a própria parte da comunicação, que existe entre os diferentes órgãos que existem na escola. Tem a ver com essa estratégia que todos aplicamos. A nossa maneira de ser. A nossa maneira de trabalhar, que leva a que os alunos gostem desta escola. E que gostem de andar nesta escola. Isto é muito bom.

(E) - Não posso de forma alguma terminar esta entrevista sem lhe perguntar, que motivações sente, neste momento, para continuar a exercer este cargo de gestão intermédia?

(C₁) - Eu tirava o cargo. Dá muito trabalho. Depois as horas cada vez são menos para trabalhar com o departamento, que tem muitos professores. E é uma responsabilidade muito grande. E eu como professor, desta escola, também tenho as minhas aulas para dar. O meu próprio trabalho que tenho que fazer com os meus próprios alunos. Não é? E eu penso que de cinco em cinco, ou de quatro em quatro anos, deviam passar outros colegas também pelo papel de coordenador. Para saber até o que é que faz o coordenador. Para aprender também um pouco do que se faz nesta escola. Porque há colegas que vêm o coordenador como um... chefe ou uma chefia acima, mas que muitas vezes não sabem o trabalho que se faz antes. Ter de preparar as reuniões. Ter de reunir sempre. Estar sempre no pedagógico. São horas que eu dou à escola, da parte da coordenação, que muitas vezes fazem falta noutros lados. E às vezes é bom haver uma troca. Haver outros também a ir para a frente. Mas neste momento o diretor confia na sua equipa de trabalho. Ele diz que a equipa de trabalho é aquela e mantenho-me assim coordenador até o diretor querer.

(E) - Mas deve haver algum aspeto positivo na coordenação...

(C₁) - Há. Há aspetos muito positivos.

(E) - Então diga.

(C₁) - A ligação que eu tenho com os meus colegas todos. Não é? Até com os pais. As atividades que fazemos na parte de coordenação de departamento. As atividades que são feitas na rua vêm sempre muitos pais a ver. E depois os colegas “Olhe! Está aqui o coordenador”. Isto é uma parte que enriquece e até “enche o meu ego”, “Olhe! Está a fazer umas coisas muito giras”. Fico muito contente no trabalho que os professores estão a fazer, com a minha participação, com a minha colaboração. E pelas coisas todas boas que a escola oferece, para a gente poder desenvolver estas atividades.

(E) - E sente que os seus colegas de departamento reconhecem o seu trabalho?

(C₁) - Sim. Sim.

(E) - Há reconhecimento do trabalho?

(C₁) - Há. Todos os professores. Isto é uma boa equipa e gosto muito dela. Por isso é que cá estou. (risos)

(E) - **Agradeço a sua gentileza por me ter concedido esta entrevista, que foi muito importante para o desenvolvimento desta investigação. Obrigada.**

Entrevista E₂

(E) - Muito bom dia. Mais uma vez quero agradecer a sua participação neste estudo que visa perceber de que maneira os coordenadores de departamento podem, ou não, contribuir para a construção de um clima moral de escola. Desde já comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados registados nesta entrevista, tal como já o tinha feito no nosso primeiro contacto. Asseguro-lhe que esta entrevista servirá apenas para os fins académicos que lhe comuniquei. Para começar gostaria que me falasse um pouco sobre a importância que atribui aos cargos de gestão intermédia - neste caso particular de coordenador de departamento - existente na estrutura organizacional da escola.

(C₂) - Portanto, eu acho que é um cargo muito importante. Porque se não houvesse estes cargos intermédios, era quase impossível de liderar uma escola. A direção não pode... não pode comportar isto tudo, então são os cargos intermédios que vão permitir que a liderança se faça. Não é? Esta é a minha opinião.

(E) - Na sua opinião, quais considera serem as virtudes essenciais de um bom líder?

(C₂) - Portanto, um bom líder tem que estar sempre disponível, mas ao mesmo tempo tem que ser exigente. Tem que saber moderar conflitos. Tem que ser recetivo. Tem que saber ouvir muito bem, e depois tem que ter uma capacidade de decisão. Pronto. Às vezes para o bem, outras vezes se calhar nem tanto. Mas no momento em que toma a decisão, e no momento em que se faz, tem que ser com consciência de que se está a fazer o melhor possível.

(E) - Acabou de apontar algumas virtudes que considera importante num líder, no seu caso particular, que virtudes considera manifestar com maior frequência no seu exercício de liderança?

(C₂) - Eu penso que... nunca pensei muito bem nisso, nesta questão. Mas eu penso que é a minha disponibilidade. Estou sempre muito disponível. Estou sempre muito recetiva. Penso que esta é a minha principal qualidade.

(E) - Fale um pouco sobre os procedimentos que adota relativamente à tomada de decisões?

(C₂) - As tomadas de decisões? Eu tento sempre que surge... sempre que é necessário tomar uma decisão, ouvir. Ouvir sempre muito bem, tudo o que há para ouvir. E ponderar sempre muito bem as decisões que se tomam. Nós temos que ver que implica muita coisa. Não é? E não podem ser tomadas “de ânimo leve”. E portanto, há que refletir. Há que ouvir e só depois é que se toma uma decisão. E procuramos que sempre que seja a mais acertada também.

(E) - Está a dizer que tem sempre essa preocupação de ouvir todas as pessoas?

(C₂) - Sim. Tenho sempre essa preocupação.

(E) - Como procede relativamente à partilha de responsabilidades no grupo de docentes que coordena?

(C₂) - Nós temos aqui uma prática que... pronto, já vem... acho que faz parte. Nós sempre partilhamos tudo. E pronto, as responsabilidades dentro do departamento também. É tudo partilhado. Mas antes, o que nós fazemos aqui é partilhar dentro dos grupos, primeiro nos grupos. Esses grupos quando chegam ao departamento já levam sempre qualquer coisa. E depois dentro do departamento os grupos vão articulando, e a partilha faz-se assim vindo dos grupos para o departamento. E no departamento todos interagem, e chega-se a uma conclusão. Nunca é, a responsabilidade nunca é só minha, nunca é só do coordenador de qualquer grupo, é sempre de todos. Tentamos que seja sempre... chegarmos sempre assim a um consenso.

(E) - **Faz sempre chegar a informação aos grupos? É isso que me está a dizer, com uma certa antecedência?**

(C₂) - Sim. Portanto, as coisas vão sempre aos grupos primeiro, e quando chega ao departamento já se vai com ideias. Já dá para falar, para discutir. E chegamos ao que temos que chegar.

(E) - **Que constrangimentos tem encontrado no exercício da liderança?**

(C₂) - Pronto! Constrangimentos. Constrangimentos. Penso que nunca encontrei. Pode aparecer uma ou outra situação um bocadinho mais delicada, às vezes. E se calhar dentro dessa situação, se é que se pode chamar um constrangimento, é quando eventualmente tenho que chamar a atenção de algum colega. Para qualquer assunto, para qualquer atitude menos... um bocadinho menos boa ou menos correta. Aí sim. Porque eu acho que nós não conseguimos distinguir muito bem o pessoal do profissional. E temos tendência a levar sempre a parte pessoal para o profissional. E custa-me um bocadinho às vezes... embora o que eu tenha que dizer, ou chamar a atenção seja da parte profissional. Não consigo separar muito bem, que é um colega, que é um amigo, que é uma pessoa com que eu lido há muitos anos. E portanto, se calhar aqui é um bocadinho... pronto, se calhar há constrangimento. Penso que é o que mais me custa às vezes.

(E) - **Até agora estivemos a abordar mais os aspetos relacionados com a liderança no exercício do cargo de coordenador/a, gostaria neste momento de focalizar mais os aspetos relativos à comunidade educativa e aos valores partilhados. Assim, e dado que cada escola tem a sua determinada identidade ou, diria mesmo, uma “personalidade”. Se lhe pedisse para caracterizar a comunidade educativa da sua escola, o que diria sobre ela.**

(C₂) - Eu diria que é uma comunidade educativa muito aberta. Os pais vêm sempre quando há atividades, desde que sejam solicitados. Uma grande parte dos pais vem sempre à escola. Os funcionários estão sempre disponíveis a trabalhar, até extra-horário, os colegas também, portanto, os professores. Temos muitas atividades. Temos mesmo muitas atividades. O nosso Plano de Atividades é muito grande, é muito extenso, da escola. Estou a falar do Projeto Educativo da escola. E sempre toda a gente está disponível, as “coisas” são sempre muito partilhadas, são muito organizadas. E eu penso que isto é uma característica da nossa escola. Porque se calhar há escolas onde se faz uma atividade ou duas e os pais não vão. Na nossa escola isso não acontece. Ainda agora tivemos o “Concurso Nacional de Leitura”, tivemos a

“Semana da Biblioteca”, costumamos ter um arraial no fim do ano. E as coisas são sempre organizadas. Os funcionários vêm sempre, os pais vêm sempre, os professores estão sempre disponíveis, e eu penso que isto é nosso...

(E) - Falou-me da organização, de onde parte essa organização?

(C₂) - Esta organização... parte, eu penso que por um lado já está entranhada. Esta organização já está entranhada, mas parte muito... parte muito dos departamentos. Parte muito também dos grupos. Parte muito da direção, claro o apelo. Começa-se a delinear as coisas logo no Projeto Educativo e no princípio do ano. Não é? Depois, com os pedagógicos e com o avançar do ano, com as reuniões de departamento, as coisas vão-se sedimentando, e eu penso que já estão encaminhadas de tal forma que é mesmo assim, isto já é natural. Esta organização, as pessoas já sabem como é que vai ser, vem a “Semana...”, já sabem que há aquelas atividades. As pessoas estão dispostas a trabalhar.

(E) - Diga-me uma “coisa”, então vão repetindo todos os anos uma série de atividades?

(C₂) - Há algumas que se repetem sempre anualmente. Outras não. Há outras coisas que vão aparecendo, sempre novas. Mas algumas sim, são já repetidas. E depois são atividades com tanto êxito, tão do agrado dos pais e da comunidade educativa em geral, que sim, vamos até fazendo por repetir, porque temos sucesso. E é uma forma de manter, também, a comunidade educativa unida. Não é? É uma forma de trazer a comunidade de lá de fora também para a escola. Não só os pais, como é o caso do “arraial” não é só os pais que vêm? É aberta à comunidade. A comunidade vem toda, e eu acho que é muito bom para o funcionamento de uma escola. Não é?

(E) - Apresente pontos fortes e pontos fracos da sua comunidade educativa.

(C₂) - Os pontos fortes, penso que, já estão aqui salientados. Os pontos fracos, sinceramente, não estou a ver. Pontos fracos não consigo apresentar nenhum.

(E) - Em que valores morais considera que está alicerçado o trabalho desenvolvido na sua escola?

(C₂) - É a partilha. Partilha-se muito aqui nesta escola. É o rigor, porque há rigor e exigência também aqui. São estes essencialmente. Partilha, rigor, e exigência. Mas ao mesmo tempo também, assim, uma dose de benevolência. Pronto! São estes essencialmente.

(E) - Tem falado essencialmente na partilha. De onde é que surgiu essa partilha? Como é que sente que apareceu esta vontade de partilhar?

(C₂) - Penso que não foi assim... não surgiu do nada. Não é? Pronto. Mas se calhar também não lhe sei dizer concretamente de quando é que surgiu a partilha, mas se calhar o nosso diretor sempre fez por isso. Sempre fez com que nesta escola se partilhasse muito. É importante. Eu penso que é uma coisa muito importante. E é uma prática que nós temos, eu não lhe posso dizer surgiu “aqui” ou veio “daqui”, concretamente, eu, não lhe sei dizer. Mas é uma prática corrente aqui na nossa escola. É a partilha. Nós partilhamos quase tudo, partilhamos muitas coisas. E não é só, portanto, dentro dos departamentos. Até intradepartamentos, interdepartamentos, há sempre partilha aqui na escola. Até as viagens de estudo que nós organizamos, não são... nós fazemos por. No início do ano, quando se está a organizar estas

“coisas”, fazemos sempre assim; há uma visita de estudo, vamos supor de português. Estou a dar o exemplo de português porque eu sou de português. E até lhe posso dar um exemplo recente, fizemos uma visita de estudo do “Percurso Queirosiano” a Lisboa. Mas ao mesmo tempo organizámos com a disciplina de físico-química, porquê? Porque havia a intenção de eles fazerem uma visita de estudo a uma fábrica, e então a visita de estudo para não ter que ir um autocarro para português, um autocarro para físico-química, num dia e os outros no outro, não é? Faltarem às aulas, então organizámos de forma... fazemos sempre de forma a que possamos fazer todos juntos. Pronto e lá fizemos. Fizemos a visita de português na parte da manhã, e de físico-química na parte da tarde. E as coisas correram lindamente. Os alunos só pagaram uma viagem, o que também é benéfico. Não é? Escusam de estar a pagar duas. E depois penso que todos vão, por isso penso que a partilha é muito importante sempre na escola.

(E) - E então não sentiu dificuldade...

(C₂) - Não. Não senti.

(E) - Em começar a partilhar todas as suas coisas...

(C₂) - Não. Não. Não senti dificuldade porque é muito bom. É muito bom porque há sempre gente que está disposta a fazer “isto” a fazer “aquilo”, a conversar... fui muito bem acolhida logo aqui.

(E) - Como considera que são transmitidos esses valores entre os vários atores sociais da comunidade educativa.

(C₂) - Lá está! Eu penso que é de uma forma muito natural que são transmitidos. Eu penso que nós não estamos... não se pensa muito sobre isso. Faz-se. Pronto é a prática. A prática de partilhar.

(E) - Em que medida esses valores morais comuns da escola são apropriados na sua prática de professor(a)/coordenador(a)? De que forma é que sente que esses valores são apropriados por si como coordenador? Ou como professor quando está na sua prática?

(C₂) - Na prática de coordenador, exatamente da forma que lhe disse. Procuramos partilhar tudo no departamento. Enquanto professora, eu penso que já é tão natural, que nós também passamos isso para os alunos. Não é? Também essa prática de partilha. Agora não tenho nenhuma em concreto... teria de pensar, se calhar... não sei. Como é que se faz assim... eu não estou a pensar nisso. Penso que as coisas fluem, e aliás até a informação flui também, porque nós temos essa prática de partilhar tudo. E aqui a informação, desde que se faz um pedagógico... as coisas fluem naturalmente. E toda a gente tem conhecimento. E toda a gente sabe tudo e partilha tudo.

(E) - E por que meios é que chega essa informação?

(C₂) - Essa informação chega não só pelos coordenadores, porque assim vem do pedagógico. Não è? Diretamente da direção, coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, pronto, todos os coordenadores. Depois também, os coordenadores de grupo disciplinar, e as “coisas” fluem assim tudo naturalmente. Para além do mais, vamos supor que há um pedagógico e que há “coisas” urgentes, informações urgentes, coisas que têm que se

fazer, e não é possível até fazer uma reunião de departamento, ou até as de grupo tão rapidamente, as “coisas circulam pela net”. Todos nós temos um *mail* institucional. Temos a plataforma. E até pela televisão que está na sala de professores, logo tudo o que é importante é logo partilhado. Portanto, é logo posto, as coisas circulam logo.

(E) - Como é que acontecem os momentos de reflexão sobre a atividade docente no departamento que coordena?

(C₂) - Esses momentos de reflexão da atividade docente acontecem sempre em quase todos os departamentos, em quase todas as reuniões de departamento. Quer, logo no início do ano lectivo, para se preparar o ano. Não é? E depois sempre que se faz uma reunião, faz-se uma reflexão sobre as atividades que foram feitas. E depois, nós ainda temos, esqueci-me de referir isto, nós temos um observatório da qualidade aqui na escola, e esse observatório tem um trabalho extraordinário. Que é assim, eles fazem a compilação de tudo. E uma das coisas que eles fazem também é a avaliação das atividades que são desenvolvidas na escola. É complexo, porque eles têm questionários, tanto para docentes como para os alunos, como para o resto da comunidade educativa. Para se poder fazer uma avaliação fidedigna das atividades que foram realizadas. E portanto, é assim que se faz aqui a avaliação das atividades. Pronto! Para além do trabalho todo...o que seja testes, notas dos testes de todas as turmas são postos. Todos os docentes põem no observatório da qualidade, anónimo, pronto, não está lá o nome do aluno, nem quanto o aluno teve. Mas estão sempre a ser feitos gráficos. E nós quando vamos para as reuniões temos essa informação, e portanto, é-nos muito fácil controlar e vermos aqui as coisas.

(E) - E depois agem conjuntamente...

(C₂) - E depois agimos conjuntamente. Claro! Com certeza! Se depois verificamos que numa turma, sei lá, há por exemplo três por cento de níveis inferiores a três, vamos supor. Não é? No geral. Mas há uma disciplina que até tem cinquenta por cento! Alguma coisa se passa ali? Não é? Então podemos agir e podemos refletir sobre as coisas. Portanto, isto é, uma coisa que é também importante e que eu me tinha esquecido de referir na nossa escola. Aqui, o observatório de qualidade.

(E) - A identidade da escola advém da comunidade que a constitui, e também do universo de práticas que nela se concretizam, assim sendo gostaria que me falasse um pouco dos atributos pessoais, e profissionais, que mais valoriza no grupo de professores que coordena?

(C₂) - Ora então deixe-me lá ver... os valores profissionais que eu mais valorizo... é assim...eu acho que é aquilo que nós todos valorizamos. Não é? O trabalho. A Exigência. O rigor que cada docente do meu departamento terá que ter na sua prática. Isso aí é o que eu mais valorizo. Quanto aos atributos pessoais, lá está, é novamente o saber dialogar, o sermos amigos, se tivermos um problema não o esconder. Se eu tenho uma dificuldade não posso estar a esconder essa dificuldade. Se eu partilhar e se eles partilharem. Se os docentes do meu departamento partilharem as coisas, penso que vão muito melhor, do que eu estando com uma dificuldade. Se o docente tem uma dificuldade, não a expõe, não consegue

ultrapassa-la, isto vai gerar aqui qualquer coisa de não muito bom. Portanto, lá está, é novamente a partilha. É novamente o saber falar, expor a situação e dizer “eu tenho um problema nesta turma”, ou “eu tenho um problema com este aluno”, ou “eu tenho um problema aqui numa parte da matéria”, ou “eu não sei como fazer isto”. E lá estamos todos, não é? Então vamos todos tentar fazer com que aquele problema se resolva. Eu acho que isso é o mais importante.

(E) - Como é a sua relação interpessoal com os elementos do grupo de docentes do seu departamento, em particular quando se encontram em situações de trabalho.

(C₂) - É essa exatamente. É a abertura. É o eu estar sempre disponível e tentar sempre ajudar. Mais do que ser só eu a ajudar, porque se calhar não sou eu que vou resolver ali os problemas todos. É fazer com que todos trabalhem para o mesmo. Tudo para o mesmo fim. Porque é esse o nosso objetivo. Devo dizer até aqui, se calhar, que por exemplo dentro do meu departamento todos os grupos fazem os testes... os testes são feitos em conjunto. Os testes são feitos em grupo. Cada docente não faz o seu teste, portanto, os testes são feitos em conjunto. As aulas, muitas vezes, não digo que são preparadas em conjunto, porque isso é um procedimento complicado. Mas sempre que há uma coisa que se tem que preparar, que aparece de novo, agora surgiu, eu estou a lembrar-me que surgiram os novos programas de português, e que tivemos algumas dificuldades e sempre tentamos fazer tudo em conjunto. Pronto! E quando há dificuldades, por exemplo, no fim do período numa atribuição de notas, “nisto” ou “naquilo”, isso também é discutido no departamento ou em grupo. E cada um tenta chegar, ou tentamos ajudar sempre a chegar a uma conclusão. Fazemos sempre tudo juntos.

(E) - Em relação à organização da escola e as outras estruturas da organização escolar, como é que define a sua relação?

(C₂) - A minha com?

(E) - Com a direção e com as outras estruturas da escola.

(C₂) - É muito boa. (risos) A minha relação com a direção da escola é muito boa. Nunca tive atritos, nunca tive nada. Eu acho que gosto. Eu acho que a direção aqui da escola é rigorosa. É rigorosa, é exigente, mas ao mesmo tempo, lá está, também há aquela parte de abertura e diálogo. De tentar compreender e de tentar fazer sempre o melhor possível. Mas quando têm que ser dura, também tem de ser. Mas a minha relação com a direção é muito boa, e com as outras estruturas também. Nós preparamos, lá está, nós fazemos sempre. Lá está, eu não preparo a minha reunião sozinha. Os outros coordenadores não preparam as suas reuniões sozinhos. Nós saímos de um pedagógico e fazemos reunião de coordenadores. Nessa reunião de coordenadores, cada um dá o seu contributo, daquilo que saiu do pedagógico e preparamos as reuniões. Pronto! De uma forma alargada, é claro que depois cada um irá à sua parte específica que corresponde ao departamento. Irá chamar a atenção para as coisas que considera mais importantes no seu departamento. Mas, lá está, há sempre esta partilha. Nós fazemos sempre em conjunto.

(E) - Como coordenador de um conjunto de professores, de que modo fomenta o sentimento de colegialidade entre o grupo de docentes?

(C₂) - (silêncio prolongado)

(E) - Isto é, acha-se responsável por isso? Acha que contribui para que haja esse trabalho de partilha...

(C₂) - Isto está implícito, é inerente, não é? À função. Se nós... se não for o coordenador a fazer isso? Pronto! É um bocado complicado. Eu penso que isto é inerente. E que o faço. Não sei se serei muito eficiente. Mas penso que sim. Mas essas coisas já estão encaminhadas, e vão assim. Eu não me lembro de estar a pensar “ai agora como é que eu”, mas as coisas lá vão.

(E) - Não impõe?

(C₂) - Não. Não. Isso impor. Nunca. (risos)

(E) - Que medidas adota habitualmente quando surgem situações de conflito ou quando necessita de regular o comportamento de um(a) professor(a) do departamento.

(C₂) - Pronto. Eu já tinha respondido a isso. É assim, conflito, conflito não.

(E) - Uma divergência?

(C₂) - Quando surgem essas divergências tenho realmente alguma dificuldade. Tenho porque, lá está, penso que é o não saber... o não conseguir separar o profissional do pessoal. Pronto! Isso acarreta sempre... acarreta algumas dificuldades. É por isso que é difícil.

(E) - De que modo decidem, em Departamento, as atividades que devem ser propostas para integrar o Plano Anual de Atividades da escola?

(C₂) - Quando chegamos ao departamento já vêm propostas do grupo. Portanto, antes os grupos reúnem e trazem propostas que são depois apresentadas no departamento. No departamento são discutidas, vemos quais são. Por vezes são tantas, não se consegue... não se consegue, pronto, vemos as que são mais viáveis. As que achamos mais interessantes, as que achamos que podem interessar mais aos alunos. As que sejam melhores para os alunos e para a comunidade, e depois fazemos o plano em departamento e depois vai a pedagógico.

(E) - E como coordenadora costuma, também, apresentar propostas de atividades? Ou espera só que os grupos ...

(C₂) - Não. Fazemos também... não lhe posso dizer que tenho essa preocupação de estar ali a arranjar uma atividade. Não. Às vezes surgem. Outras vezes não surgem. Mas se não surgir de mim surge de outros. Coordena-se, outras vezes também, surge.

(E) - Tem a ver com a iniciativa dos professores...

(C₂) - Tem. Dos professores e dos grupos. Depois é articulado tudo em departamento.

(E) - De todas as atividades que desenvolvem no departamento, quais as que considera moralmente mais marcantes?

(C₂) - (silêncio) Isto assim é um bocadinho complicado. Acho que vou ter dificuldade em responder a esta pergunta. Mas atividades serão todas aquelas... as que considero moralmente mais marcantes serão todas aquelas que permitem uma maior partilha. Não só entre os docentes, mas também com os alunos. Não é? Pronto!

(E) - Então não me consegue dar um exemplo?

(C₂) - Consigo... se calhar o arraial que fazemos no final do ano. Aqui se calhar é que é o mais marcante. Por exemplo, porque envolve toda a comunidade educativa. Se calhar será o melhor exemplo que eu lhe posso dar.

(E) - Fale um pouco sobre a importância que atribui ao currículo “oculto”, na sua prática como gestor curricular.

(C₂) - Perante o currículo oculto o que eu lhe posso dizer é que nós não somos só transmissores de conhecimentos. Até porque, se assim fosse, estaríamos muito mal nos tempos que correm. Porque a informação está em todo o lado. Não é? O que nós temos que fazer, nessa parte, é orientar os alunos. Mais, agora mais, do que estar ali a transmitir conhecimentos. Não é? Pronto. Para além disso todos os professores são também educadores. E como tal devem dar o exemplo, devem dar muitos exemplos e estarem atentos aos valores que transmitem aos seus alunos. Até muitas vezes de forma inconsciente. Não é? Pronto. Acho que devemos todos estar atentos a isso. Veremos bem o nível etário dos alunos, coisas que, ou atitudes, ou brincadeiras, ou às vezes uma conversa, ou às vezes uma palavra que se pode ter com, se calhar, com alunos de décimo segundo ano não se pode ter com alunos de sétimo ano. Acho que temos que adequar aqui a nossa... aquilo que fazemos e como agimos em função de todas estas coisas. Não é? Isto tudo tem que ser ponderado. Porque nós estamos a transmitir valores.

(E) - Diga-me uma “coisa”, em departamento discutem esse aspeto? De que forma é que costuma fazer?

(C₂) - Discutimos. Discutimos. Olhe! Pronto, até ainda na última reunião de departamento, isto foi discutido. Principalmente quando há professores novos. Quando vêm professores novos para o departamento, e estou a falar de novos na escola e, se calhar, novos em idade. Porque, e estas coisas costumam surgir porque às vezes, é assim, todos nós sabemos que atualmente os pais estão muito mais... que os nossos pais e encarregados de educação estão muito atentos a este tipo de coisas. Não é? E, se calhar às vezes, até estão atentos um bocadinho demais. Isto não é uma crítica, porque se calhar alunos que às vezes dizem “ai hoje o professor disse ou fez isto” e o professor não o terá feito com má intenção. E o pai pode interpretar de outra forma. E eu acho que em departamento devemos sempre chamar a atenção para estas coisas. Que até se diz que, às vezes, há coisas que acontecem tão naturalmente, sem segunda intenção, e podem ser mal interpretadas, por exemplo. Não é? E eu acho que é importante que os professores estejam atentos. Que estejam atentos a isto. Principalmente numa altura em que o ensino está... não sei, em crise. Mas todos nós nos sentimos assim, um bocadinho desmotivados, um bocadinho cansados, desorientados. Se calhar é um bocadinho difícil. Temos algumas expressões “estou farto” ou “estou cansado”. Não é? E que pode até ser mal interpretado. Eu acho que é importante chamarmos a atenção para isso aos colegas. Para não fazerem estas coisas.

(E) - E acha que os colegas a quem faz esses pequenos reparos, essas chamadas de atenção, aceitam bem o que lhes esta a dizer, ou sente alguma dificuldade?

(C₂) - Pois, lá está, o tal constrangimento. Às vezes sinto que há um bocadinho... eu tenho às vezes um bocadinho de constrangimento. E tento fazê-lo de forma aberta, e tento até fazê-lo no geral. Portanto, falar em geral no departamento, não particularizando. É claro que se as coisas não resultam à primeira vez, ou à segunda, falando de uma forma geral, quer dizer que eu vou ter que falar de uma forma mais particular. Não é? Vou ter que falar com as pessoas. E aí sim, já surge depois o tal constrangimento. Há alguns colegas que aceitam bem e até “oh pá! mas foi”, “saiu, foi sem intenção”, “não tive essa intenção de forma alguma”. Outros, se calhar, já ficam um bocadinho mais constrangidos. Mas são coisas que se têm que fazer.

(E) - Não posso de forma alguma terminar esta entrevista sem lhe perguntar, que motivações sente, neste momento, para continuar a exercer este cargo de gestão intermédia?

(C₂) - Pois atualmente as motivações não são muitas. Porque é muito trabalho, em cima de trabalho. E às vezes eu até sinto que o cargo é um bocadinho ingrato. Por outras vezes, olhe! Gosto imenso. (risos) Gosto imenso de estar com os colegas, gosto imenso de coordenar atividades, gosto imenso de lhes transmitir o que se passa. Não é? Pronto. O que vem do pedagógico. Gosto imenso de participar nas atividades. Mas às vezes é... pronto, lá está, também depende um bocadinho dos tempos que se vivem, e do momento em que se está. Não é? Pronto, se calhar este cargo... já houve alturas em que eu não tinha o cargo, em que eu não tinha ainda o cargo, que se calhar era um bocadinho diferente. Atualmente é só acarretar mais trabalho.

(E) - E sente o reconhecimento dos seus colegas pelo trabalho todo que o cargo envolve?

(C₂) - Pois, lá está, essa é a parte boa. Não é? Essa é a parte boa, é o reconhecimento. É o acabar uma reunião e virem dois ou três “olha correu muito bem”, “olha”. Pronto. Isso é gratificante. É fazer-se um jantar, ou um almoço de final de período lectivo, ou de fim do ano letivo e virem trazer o raminho de flores. Há coisas que são gratificantes. Claro! Senão, também se não fosse estas “coisinhas”. Também só trabalho, só trabalho, só trabalho.

(E) - Agradeço a sua gentileza por me ter concedido esta entrevista, que foi muito importante para o desenvolvimento desta investigação. Obrigada.

Entrevista E₃

(E) - Muito boa tarde. Mais uma vez quero agradecer a sua participação neste estudo que visa perceber de que maneira os coordenadores de departamento podem, ou não, contribuir para a construção de um clima moral de escola. Desde já comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados registados nesta entrevista, tal como já o tinha anteriormente feito no nosso primeiro contacto. Asseguro-lhe que esta entrevista servirá apenas para os fins académicos que lhe comuniquei. Para começar gostaria que me falasse um pouco sobre a importância que atribui aos cargos de gestão intermédia - neste caso particular de coordenador de departamento- existente na estrutura organizacional da escola.

(C₃) - Eu penso que estes cargos são de facto... têm uma importância fundamental por vários motivos. A escola é um todo. É uma estrutura que tem que ter metas a atingir. Tem que ter objetivos e todos têm que estar conscientes desses objetivos e dessas metas. Todos nós temos que saber o que andamos aqui a fazer. Qual é a finalidade? E, no fundo, definirmos também estratégias comuns para irmos ao encontro dos nossos objetivos. Penso que os líderes intermédios são muito importantes, porque ajudam na comunicação entre as estruturas que estão mais acima. Não é? De topo entre as lideranças, nomeadamente a direção e depois todo o resto dos colegas, no caso dos coordenadores de departamento, que é o meu caso. Não é? Esta transmissão, esta fluidez na transmissão de informação, a consciencialização dos problemas, a tentativa de resolução desses problemas, tudo passa por uma liderança das estruturas intermédias. Que me parece que ajudam muito nessa organização, nessa comunicação e na coordenação entre todas as estruturas da escola, para se levar a bom porto aquilo que se quer levar. Não é?

(E) - Na sua opinião, quais considera serem as virtudes essenciais de um bom líder?

(C₃) - Para mim um bom líder tem que ser uma pessoa que sabe ouvir e tem que ser uma pessoa que sabe comunicar. São estes os dois aspetos fundamentais, saber comunicar, saber dizer aquilo que há para dizer, porque às vezes não são só coisas simpáticas. Não é? Temos momentos em que há problemas para resolver, há situações para resolver. E portanto, é muito importante essa capacidade das pessoas saberem falar, saberem comunicar. E depois também o saber ouvir, ouvir o lado de lá, o que é... quais são os argumentos, quais são as opiniões, a posição. Depois, o importante é saber transmitir a informação. O estar atento, para saber conduzir também aquilo que há para fazer dentro do próprio departamento. Saber estar atento e perceber as sensibilidades, as várias vontades e conseguir lidar com tudo isso. Não é? Porque um grupo, um departamento, tem sempre muitas pessoas, pessoas diferentes. E penso que é fundamental o respeito por cada um, pela maneira de ser de cada um, pelas opiniões, e essa capacidade também penso que é muito importante. Saber lidar com a diferença.

(E) - Acabou de apontar algumas virtudes que considera importantes num líder, no seu caso particular, que virtudes considera manifestar com maior frequência no seu exercício de liderança?

(C₃) - Olhe! (risos) Eu já sou coordenadora de departamento há muitos anos. Tenho sido sempre eleita, nomeada ao longo de muitos anos. Portanto penso que tenho sabido de alguma forma cumprir bem o meu papel. (risos) Eu penso que é fundamental a presença. Estarmos abertos a qualquer situação com disponibilidade, com flexibilidade. Esquecer um pouco os horários e essas “coisas” que nos limitam demasiado. Eu acho que, no meu caso, como coordenadora de departamento, eu tento estar sempre disponível para em qualquer momento ajudar a resolver um problema, ajudar a resolver uma situação se houver constrangimentos de qualquer ordem. Penso que estou presente, tenho capacidade de trabalhar em equipa. Gosto muito de trabalhar em equipa. Não gosto de trabalhar sozinha. Gosto muito de trabalhar com os outros colegas, aproveitar tudo o que de bom eles têm, porque todos temos a aprender muito uns com os outros. Eu estou sempre muito disponível para também aprender com os outros, com os mais novos que trazem coisas novas. Com os mais velhos porque têm muita experiência. E acho que esta abertura é fundamental, para também valorizarmos o trabalho dos outros. Acho que também é uma qualidade importante, valorizarmos o trabalho das pessoas com quem estamos a trabalhar. E pronto. Esta capacidade de trabalhar, e mobilizar também, tentar mobilizar as pessoas. Se temos um objetivo a atingir e a conseguir... entusiasmar as pessoas para as levar todas para o mesmo fim. Acho que tudo isso são virtudes importantes num líder.

(E) - Então acha que é capaz de mobilizar os seus colegas a trabalhar em conjunto.

(C₃) - Eu penso que sim. Eu penso que sim, porque eu também estou aberta para trabalhar em conjunto. Eu sou a primeira a trabalhar em conjunto, sou a primeira a disponibilizar aquilo que sei, a disponibilizar o meu trabalho, aquilo que eu faço. Gosto de partilhar. E gosto de ver o que os outros fazem, para também mudar para inovar.

(E) - Então aprendem em conjunto, é isso?

(C₃) - Eu penso que sim. Eu penso que é fundamental. É preciso estarmos abertos a isso, mas é preciso também haver um clima que nos permita estar à vontade para isso. Porque se nós estamos com medo de que nos julguem, ou que achem que estamos a fazer mal, ou que achem que aquilo não é o mais correto. Acho que isso são situações que acabam por levar a que as pessoas se retraíam. Tem que haver um clima também de abertura, um clima de confiança. E esse clima também se conquista. Se nós estivermos abertos à crítica e se não estivermos convencidos que sabemos fazer tudo e que tudo o que fazemos é bem. Não é? Erramos. Todos erramos em determinados momentos e também temos que estar abertos a essa crítica, a uma crítica construtiva que nos leve a melhorar e a resolver as situações e os problemas que nos vão surgindo.

(E) - Fale um pouco sobre os procedimentos que adota relativamente à tomada de decisões?

(C₃) - Às tomadas de decisão? Quer dizer quando há qualquer situação para... ou uma decisão importante a tomar, ou quando há um problema para resolver. Eu, normalmente coloco o problema para resolver, eu normalmente coloco o problema sem... ou a situação sem grandes formalismos. Temos um problema para resolver. Temos uma situação para falar. Vamos tentar dar a nossa opinião. Vamos tentar encontrar uma solução. Portanto, eu penso que o procedimento é um pouco o abrir ao diálogo, ao debate das situações para tentar encontrar as soluções, aproveitando o íntimo de cada um, aquilo que cada um espontaneamente pode contribuir. E normalmente é isso o que eu faço quando há qualquer situação mais grave, menos grave, ou qualquer outro problema para resolver, coloco à discussão e as pessoas falam e encontra-se a solução.

(E) - Como procede relativamente à partilha de responsabilidades no grupo de docentes que coordena?

(C₃) - Olhe! Eu penso que responsabilidades é assim, nós somos um grupo constituído... é um departamento constituídos por vários grupos disciplinares. Há determinadas tarefas, determinadas funções que são específicas de cada grupo. Neste caso colaboro muito também com os coordenadores de grupo. Há situações em que reúno formalmente ou informalmente com os coordenadores de grupo para resolver determinadas situações. Se são situações ou problemas relacionadas especificamente com os grupos, essas partilha de responsabilidades é feita usando como intermédio ou intermediário, digamos assim, o coordenador de grupo. Mas, de uma maneira geral, trabalhamos muito transversalmente no departamento. Apesar de haver, como digo, situações concretas de cada grupo disciplinar, tentamos articular, tentamos aproveitar o que há de melhor e as potencialidades de cada grupo disciplinar para rentabilizar situações noutros grupos. Discutimos, muitas vezes, relativamente aos próprios programas, se há situações que nós podemos articular, se podemos rentabilizar, se podemos recorreremos aos outros para enriquecer o currículo. Dessa forma transversal, e articulando os vários programas das várias disciplinas, como é o caso do meu departamento, no departamento de ciências sociais e humanas. Encontramos sempre momentos para articular atividades, estratégias, e portanto a responsabilidade é uma partilha, digamos assim. Não é? Cada um sabe o que tem que fazer, cada um sabe o contributo que pode dar, tento naturalmente. Acho que, de uma forma muito natural, todas as pessoas acabam por se aperceber que são um elemento chave do departamento, e que o seu contributo é fundamental. Portanto, se é fundamental há que dá-lo. E todos acabam por... há uma partilha muito grande.

(E) - Falou-me na articulação entre os grupos do seu departamento. E fora do seu departamento, há essa articulação? Também há essa preocupação?

(C₃) - Também. Também há momentos em que, às vezes, conseguimos essa articulação. Porque o saber é uma coisa que nós compartimentamos para nos facilitar a vida. Mas é uma coisa geral. Não é? E nós conseguimos, por acaso, até de uma forma às vezes muito natural, articular atividades, articular situações com grupos que poderiam ser os mais inesperados, história com educação física ou história com físico-química, e fazemos muito isso. Fazemos

muitas vezes atividades relacionadas... por exemplo, visitas de estudo. Planificar visitas de estudo, em que temos um determinado objetivo a atingir, temos um determinado local a visitar, o que é que podemos tirar partido, daí a interdisciplinaridade. Nós evitámos fazer sempre, por exemplo, uma visita de estudo para história, uma visita de estudo para a geografia, uma visita de estudo para a físico-química. Se conseguirmos ali um... digamos que, um mote, um elo de ligação entre tudo, e conseguir essa ligação, conseguimos enriquecer muito as experiências que temos. E fazemos muito, por exemplo, atividades, sei lá, podia dar-lhe exemplos. Por exemplo já dinamizámos aqui o “Dia da Grécia Antiga”, e conseguimos mobilizar todos os grupos disciplinares, desde a educação física, desde a filosofia, o português, as línguas, a educação visual e educação tecnológica. Conseguimos organizar a atividade de uma forma que conseguimos articular saberes de todas as áreas, de uma forma, que se torna muito mais enriquecedora.

(E) - Que constrangimentos tem encontrado no exercício da liderança?

(C₃) - Olhe! Eu vou ser sincera. Eu não tenho encontrado grandes constrangimentos (risos). Porque acho que as coisas fluem tão naturalmente, e acho que principalmente nós relacionamo-nos não apenas como profissionais, mas como pessoas. E criamos laços mais profundos que vão para além da profissão. E isso faz com que nos relacionemos de uma forma diferente. Não é? O trabalho é trabalho e a nossa vida pessoal é a nossa vida pessoal. Mas como pessoas somos um todo. Não é? E quando somos amigos, além de colegas, acho que isso facilita muito as coisas. E portanto, eu sei que naquele meu colega tenho, para além de um colega, um amigo em quem eu posso confiar, que até posso desabafar um problema pessoal. Porque é que eu hei-de ter problemas com ele na área profissional. Não é? E aí as coisas também fluem naturalmente, e resolvem-se as situações. E portanto, sinceramente, não me recordo de nenhuma situação em que tivesse tido um problema ou uma dificuldade.

(E) - Até agora estivemos a abordar mais os aspetos relacionados com a liderança no exercício do cargo de coordenador/a, gostaria neste momento de focalizar mais os aspetos relativos à comunidade educativa e aos valores partilhados. Assim, e dado que cada escola tem a sua determinada identidade, ou diria mesmo uma “personalidade”, se lhe pedisse para caracterizar a comunidade educativa da sua escola, o que diria sobre ela.

(C₃) - Olhe, é assim, eu tenho que fazer aqui uma introdução para explicar o que vou dizer. Eu adoro ser professora e encontrei nesta escola o local onde sou feliz como professora. Sinto-me bem. Sinto-me à vontade. Gosto de vir. Gosto de trabalhar sem constrangimentos nenhuns. E isso se calhar faz de mim uma entusiasta (risos). Mas acho que, de uma maneira geral, encontramos aqui um grupo muito forte... muito entusiasta pelo projeto que a escola tem. Muito unido. Sempre resoluto em resolver, ou encontrar soluções, para os obstáculos que vão surgindo. E não estou a falar só dos professores, estou a falar também no pessoal auxiliar, são pessoas também excecionais. Com que nos relacionamos com muito à vontade, com muito respeito. Os próprios encarregados de educação, de uma maneira geral também... pronto, são pessoas que vêm com intenção de resolver os problemas, as situações. E eu penso que, para caracterizar... olhe, penso que somos uma comunidade unida, empenhada em atingir

os mesmos fins, as mesmas metas, os mesmos objetivos. Uma comunidade motivada. É fundamental estar-se motivado, fundamentalmente nos dias de hoje, com os problemas que temos, para não desanimar com tantos problemas. E, fundamentalmente, muito colaboradores. Eu acho que esta... grande capacidade, e trabalho colaborativo, mobiliza-nos muito.

(E) - Falou várias vezes nas suas respostas, dos objetivos, das metas, falou no Projeto educativo. Que objetivos e metas são esses?

(C₃) - Esses objetivos? Olhe é assim, os principais objetivos... nós temos objetivos e metas que são mais gerais e, objetivos e metas, que são mais específicos. Não é? Eu penso que as nossas metas é aquilo que temos, assim, no horizonte, aquilo que nós queremos atingir é, fundamentalmente, darmos um ensino de qualidade aos nossos alunos. Que a escola seja para eles uma experiência... feliz, e uma experiência marcante, que os faça crescer. Que os faça aprender, mas que os faça crescer também como pessoas. E eu penso que são estes objetivos que nós temos no horizonte, e que depois fazem com que tudo o resto gire em torno disto. Portanto, o nosso objetivo é darmos um ensino de qualidade aos nossos alunos. Que eles aprendam, mas que essa aprendizagem lhes venha a ser útil no futuro. Este crescimento como pessoas acho que é um aspeto fundamental, e que está muito incutido na nossa... na nossa maneira de agir aqui. E, no fundo, fazer com que essa experiência, de andar na escola, seja uma experiência enriquecedora para os alunos, formadora, e que seja feliz também.

(E) - Apresente pontos fortes e pontos fracos da sua comunidade educativa.

(C₃) - Olhe! Pontos fortes acho que já falei, quando falei na caracterização. Acho que só falei em pontos fortes (risos). Não é? Mas eu penso que um dos pontos fortes é o conhecimento profundo que as pessoas têm umas das outras. Isso é uma mais-valia muito grande. Porque eu acho que conhecemo-nos já... grande parte do corpo docente e não docente, já trabalhamos há bastantes anos aqui. Conhecemo-nos muito bem. Conhecemos os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, as virtudes e os defeitos, e depois o saber lidar com isso. Saber aproveitar o que cada um tem de melhor, valorizando sempre isso, acho que é muito importante valorizar... o reconhecimento. Porque eu acho que todos nós trabalhamos porque temos que trabalhar. Mas sentimo-nos muito mais realizados se nos sentirmos reconhecidos. Se fizermos um esforço por fazer um bom trabalho, e se esse trabalho for reconhecido. E eu acho que esse é um ponto forte. É o forte conhecimento profundo que temos uns dos outros e, inclusivamente, também dos pontos fracos de cada um. Não é? Se um é mais melindroso, sabermos lidar com ele dessa forma. Portanto sabermos lidar com as pessoas respeitando-as da forma como elas são. E eu acho que isso é um ponto forte. É que conhecemo-nos, conhecemos os pontos fortes e pontos fracos, é sabermos lidar uns com os outros dessa forma, e respeitarmo-nos, e aproveitar o que cada um tem de melhor, isso é muito importante. E depois é a amizade. Não é? Depois acaba por surgir. Mas depois há uma outra situação, é que nós não somos só os professores que estamos aqui há muito tempo. Depois também vão chegando e acho que outra capacidade que temos, e outro ponto forte, é a

abertura a quem chega. Acho que sabemos, ou fazemos um esforço, e até temos gosto em receber quem vem de novo. E conhecer essas pessoas. E tirar também partido delas (risos). Falando no bom sentido com certeza, e pô-las à vontade, integrá-las, e isso acho que é outro ponto forte.

(E) - E, como coordenadora, que medidas costuma tomar para essa abertura que me falou? Esse acompanhamento aos novos elementos que chegam à escola.

(C₃) - Olhe! É assim, é tudo muito natural. Passa pelo acompanhamento, se for necessário mostrar a escola, os principais espaços, apresentar as pessoas, os colegas, os coordenadores “disto”, os coordenadores “daquilo”, o presidente, o “este” ou “outro”. Pôr as pessoas à vontade. Pô-las em comunicação umas com as outras. E, depois, nos aspetos mais profissionais, estar atento, esclarecer tudo aquilo que nós temos como profissionalmente definido. Não é? Os nossos critérios, os nossos objetivos, pronto, todas essas situações. Como eu estava a dizer, por um lado pondo as pessoas à vontade, pô-las em contacto umas com as outras, porque eu acho que é fundamental. Uma pessoa quando chega a um local de trabalho, onde já há uma rede de relações, se as pessoas não são integradas, ficam excluídas à partida. Têm muitas dificuldades em penetrar nessa rede. Não é? E, eu acho que, temos que fazer um esforço de abertura para que quem chegue estar à vontade. E, como eu estava a dizer, e agora tinha-me perdido... profissionalmente, é esclarecer de todos os aspetos burocráticos. Todas as situações, de modo a que as pessoas que chegam saibam como agir, como é que são as regras da casa. Normalmente dou logo a conhecer os principais aspetos do Projeto Educativo, do Projeto Curricular da Escola, ponho à disposição o Regulamento Interno, todos os documentos fundamentais. Dou assim, mais ou menos, uma ideia. Pronto. De como é a escola. E depois ponho-o em contacto com o coordenador de grupo do respetivo docente, para questões mais burocráticas e mais profissionais.

(E) - Mais específicas?

(C₃) - Mais específicas. Exato.

(E) - Em que valores morais considera que está alicerçado o trabalho desenvolvido na sua escola?

(C₃) - Valores morais? Olhe! Eu penso que... eu penso que há vários valores, se isto poderá ser considerado de valor! Sei lá... o empenho, a honestidade profissional, o querer ser bom profissional, fazer bem o trabalho, fazer sempre mais, melhor, com mais qualidade. O respeito mútuo, também já falei, a iniciativa, também penso que é um valor muito importante, a valorização das pessoas. O respeito, acho que são esses os principais valores.

(E) - Como considera que são transmitidos esses valores entre os vários atores sociais da comunidade educativa.

(C₃) - (Silêncio) Olhe! Eu penso que... como é que são transmitidos? Eu penso que essa transmissão é feita de uma forma natural, e nas relações das próprias pessoas. Porque nós mesmo, nos momentos informais, continuamos a trabalhar, continuamos a tomar decisões, continuamos a trabalhar uns com os outros, a ver como uns fazem com esta situação, como é que outros resolvem aquela. Mesmo, como digo, em momentos informais, nos intervalos,

tempos de almoços, outros tempos que passamos na escola. Informalmente flui muito a informação e, depois, estes valores acabam também por ser transmitidos. Porque eu penso que há... as pessoas que trabalham aqui na escola, gostam de cá trabalhar. E como gostam conseguem transmitir isso aos elementos novos. E todos no fundo vão assimilando. É quase como uma coisa por simpatia, por osmose. Não é? Vai passando de uns para os outros. Há determinados elementos que, considero, que são mais entusiastas, que se entusiasma muito por determinados projetos, vestem a camisola, entusiasma-se, arrastam pessoas. Mesmo aqueles que naturalmente, ou por maneira de ser, não têm tanta iniciativa ou... acabam por, às vezes, deixarem-se levar e vão também, e tentam também fazer o melhor, dando o seu próprio contributo. Penso que é algo que passa, não é imposto. Nada é imposto. E penso que há um aspeto, também fundamental, é que as lideranças de topo são muito importantes. E quando há uma liderança de topo, que incute a responsabilidade nas pessoas, mas deixa depois as pessoas à vontade para fazerem aquilo que acham que devem fazer, e confia na forma de as pessoas trabalharem. Acho que isso também é muito importante.

(E) - Em que medida esses valores morais comuns da escola são apropriados na sua prática de professor(a)/coordenador(a)?

(C₃) - Olhe! É assim, tendo em conta os valores que eu referi. Não é? O empenho, a honestidade profissional, o respeito, a confiança. Eu penso que em cada uma das funções que... e este é o meu caso pessoal. Não é? Como é que eu... A questão foi como é que eu aproprio na minha prática?

(E) - Sim, na sua prática ou como professora? Ou como coordenadora?

(C₃) - É assim, no desempenho de cada função, são muitas funções e cargos. O desempenho de cada função também depende de dar o meu contributo, aquilo que melhor eu posso fazer para contribuir, para atingir as tais metas que falei no princípio. Portanto, é dando o meu melhor, colaborando com os outros, ouvindo, sei lá, mobilizando também os colegas. Motivando quando vejo que andam um bocadinho mais desanimados, andam desiludidos, valorizando o trabalho. E como docente, pronto, também é a mesma coisa com os meus alunos.

(E) - Então disse-me que, quando sente que os professores estão desmotivados, tem uma atitude de ajuda. É isso?

(C₃) - Sim ânimo. Não vale a pena... eu, por natureza, sou uma pessoa otimista, normalmente vejo com mais facilidade os aspetos positivos que negativos. Acho que é uma qualidade (risos). E tento transmitir isso também, mesmo quando a situação é um bocado mais “negra”, mais desanimadora. Tento sempre mostrar que no meio de tudo há coisas muito importantes e muito positivas. E é a isso que temos que nos agarrar. Eu acho que é um dos aspetos fundamentais a que nós nos podemos agarrar, e é isso que tento mostrar aos colegas. Se bem que eu penso que estão todos muito motivados. Mas quando eu vejo assim as pessoas um bocadinho mais desanimadas, ou mais cansadas, é tentar demonstrar que o trabalho que fazem, que é excelente, que é ótimo, que são excelentes profissionais, excelentes colegas,

que estão a fazer um ótimo trabalho. E que também é uma coisa muito importante na nossa vida. Não é? E temos que valorizar aquilo que é positivo.

(E) - Como é que acontecem os momentos de reflexão sobre a atividade docente no departamento que coordena?

(C₃) - Olhe! De uma forma muito natural. Nós fazemos as nossas reuniões periódicas. Se há determinados assuntos que estão pré-definidos superiormente, ou documentos que vêm do pedagógico, ou documentos que há para refletir, ou para nos debruçarmos para dar a nossa opinião, ou determinadas situações que surjam, ou ao nível do desenvolvimento do próprio currículo das várias áreas disciplinares, situações de comportamento, situações de avaliação. Quando elas surgem, ou naturalmente ou se estão, digamos, na ordem dos trabalhos, é de uma forma muito natural. Coloco o problema, cada um diz de sua justiça, cada um desabafa e depois, no fundo, “atámos as pontinhas”, como se costuma dizer. Não é? E fazemos a nossa... digamos, a nossa reflexão acerca dos problemas, como lhe digo, de um forma muito natural, muito partilhada. Quando é necessário orientar determinada situação, oriento. Se acho que as pessoas estão um bocadinho mais desmobilizadas, por qualquer motivo, ou por cansaço. Pronto! Tento dar aí uma força. Mas, de uma maneira geral, as coisas surgem naturalmente. E as pessoas, cada uma fala, dá o seu contributo, dá a sua opinião. E é assim que, normalmente, depois resolvemos a situação.

(E) - A identidade da escola advém da comunidade que a constitui, e também do universo de práticas que nela se concretizam, assim sendo gostaria que me falasse um pouco dos atributos pessoais, e profissionais, que mais valoriza no grupo de professores que coordena?

(C₃) - Olhe! É um grupo de professores muito simpático (risos). Sempre muito disponível para novos projetos. Muito profissional, são pessoas que... a maior parte delas, já conheço há bastante tempo. E conheço as suas mais-valias os seus aspetos positivos. E acho que são pessoas extremamente profissionais. Muito empenhados. Que também partilham muito comigo esta vontade de trabalhar em conjunto. Muito cooperadoras. Sinceras. Quando não concordam dizem que não concordam e porquê. Discutimos o assunto, chegamos a conclusões. Muito sinceras. Muito honestas. Muito trabalhadoras. Muito empenhadas. Muito profissionais.

(E) - Falou dos projetos. Que têm uma série de projetos. Não é? Como surgem essas ideias dos projetos? Partem de si? Partem dos colegas? Como surge essa vontade de trabalhar nos projetos?

(C₃) - Olhe, é assim. Nós temos uma ideia muito clara. Eu acho que todos nós na escola. E também no departamento, mas na escola, temos uma ideia muito clara do que é o currículo. Para nós o currículo não é apenas aquele que está no programa, lá com os pontinhos, os conteúdos programáticos. O currículo é uma coisa muito mais vasta. Não é? E eu acho que esta consciência do que é o currículo, de uma maneira muito mais vasta, que pode incluir não apenas aquele programa minucioso, com os pontinhos todos de cada grupo disciplinar. Mas inclui também o saber-fazer, o desenvolvimento das competências, o desenvolvimento de

todas as aptidões, o enriquecimento cultural, o enriquecimento pessoal. Portanto, tudo isso, faz parte do currículo. Não é? E nós temos uma consciência de um currículo muito vasto. E temos também toda a consciência, porque também fazemos por isso, de ter sempre presente, então, os nossos objetivos da escola. Que é fazer um ensino de qualidade, com experiências enriquecedoras para os alunos. Um ensino que leve os alunos a aprender de facto, com gosto, motivados, e portanto, tendo estas balizas, nós tentamos depois operacionalizar aquilo que queremos atingir. Não é? Temos objetivos, é preciso operacionaliza-los. Como é que vamos operacionalizar? Se nós queremos um currículo rico, temos que o enriquecer, então depois aqui... vamos lá ver, é a criatividade, que também surge. Não é? Uns dão umas ideias e os outros outras, e se “fizéssemos isto”, e se “ fizéssemos aquilo”, “olha para desenvolver a competência de comunicação, podemos fazer aquilo”. E depois, muitas vezes, há coisas que surgem naturalmente. Nós temos projetos muito interessantes no nosso departamento, posso-lhe dar alguns exemplos e de como é que eles surgem. Temos, por exemplo, um projeto que já dura há seis anos consecutivos, que é as “nome do projeto¹⁷”. Em que são os alunos que estudam um determinado assunto, para o qual estão mais motivados, ou porque gostam, ou porque têm um talento especial, ou um gosto especial por esse assunto, e depois vão fazer uma apresentação pública. Isto começou há sete anos atrás, com um aluno que adorava história. Então sabia do Marquês de Pombal, assim, de uma maneira espetacular. E então, por acaso, fui eu que lhe propus “olha lá e se tu fizesses uma apresentação, tu sabes tanto do Marquês de Pombal”, e se “tu viesses aqui a fazer uma conferência sobre o Marquês de Pombal”. Era um aluno de oitavo ano, aquela atividade teve tal sucesso que não faz ideia. Porque era um miúdo de treze anos a falar do Marquês de Pombal, como uma pessoa superentendida em frente de adultos, professores, pais, convidados, os funcionários, uma plateia de adultos. E aquilo teve de tal forma sucesso que, desde essa altura a essa parte, fazemos todos os anos as “Jornadas de Alunos para Adultos”. Começou por ser na área de história, depois alargámos ao departamento. E agora já se fazem as “nome do projeto¹⁸” em inglês. E já se fazem apresentações dos alunos multimédia, e pronto. Isto generalizou-se porque foi uma experiência enriquecedora, porque todos nós... e é curioso, quando tínhamos os pais, ficavam muito entusiasmados, porque era o que eles diziam, afinal com os alunos, com os miúdos, também aprendemos muito. E eles sentem-se valorizados, porque se sentem especiais, e foi uma experiência que surgiu naturalmente. Outra experiência, também muito interessante, que nós temos é a “nome do projeto¹⁹”. Em determinados momentos trazemos determinadas pessoas a falar de determinados assuntos. Foi uma experiência que também surgiu na disciplina de história. A propósito de uma mãe de um aluno, que tínhamos cá, da Moldávia. E então eu lembrei-me “olha a senhora podia cá vir falar quando nós estávamos a falar sobre a U.R.S.S.”. Eu própria tinha curiosidade no assunto, e pensei, vou convidar a senhora para vir cá falar de como é que era a vida numa das ex-

¹⁷ Foi omissa o nome do projeto.

¹⁸ Foi omissa a designação do projeto

¹⁹ Idem

repúblicas da União Soviética. E então a senhora veio cá e foi tão interessante. Tão interessante. Depois abrimos ao público. Foi para a turma, mas depois como foi tão interessante, houve professores que também quiseram assistir e outras turmas participaram. E então, desde essa altura, temos a porta da sala aberta ao exterior... a porta da sala aberta para o exterior. Que, sempre que encontramos alguém que tenha experiências de vida, ou situações que possam ser enriquecedoras, e possam enriquecer o currículo, trazemo-las para falar sobre esse assunto. Portanto são atividades, neste caso, que surgem naturalmente. E quando têm sucesso voltamos a implementá-las. De outra maneira, ou outro tipo de atividades, pronto, pensando cada um no contributo que pode dar para atingir este ou aquele objetivo. E vamos ver o que é que podemos fazer, e as coisas surgem assim.

(E) - Como é a sua relação interpessoal com os elementos do grupo de docentes do seu departamento, em particular quando se encontram em situações de trabalho.

(C₃) - É uma relação de confiança. É claro que o grupo não é muito grande. O departamento não é muito grande, também não é pequeno. Claro que com uns... as pessoas é mesmo assim, com uns estou mais próxima e com outros nem tanto. Com uns mantenho uma relação de amizade pessoal com outros nada de tão profundo. Mas sempre de muito respeito, de muito reconhecimento. E pronto. No trabalho, no trabalho é assim, eu também sou uma pessoa que gosta de estar à vontade com as outras pessoas. Mas, quando é para trabalhar é para trabalhar. Quando são coisas sérias, vamos trabalhar a sério, vamos resolver isto rápido que é para não nos cansarmos. Se temos um objetivo a atingir, vamos resolver as coisas. Porque às vezes, muita conversa, muita conversa, depois as pessoas cansam-se e não se vai a lado nenhum. Quando é para trabalhar é para trabalhar. Mas sempre com um clima muito saudável, muito à vontade se for necessário umas piadas, uns bombons, um bolinho a acompanhar (risos). Sempre ajuda as coisas a funcionar melhor. Não é?

(E) - Também há momentos de festa?

(C₃) - Também. Também. Convívios. Almoços, jantares de departamento... convivemos também.

(E) - Em relação à organização da escola e às outras estruturas da organização escolar, como é que define a sua relação?

(C₃) - Olhe! É uma relação de abertura, uma relação de, como é que eu hei-de dizer, de fluidez. É assim, se há alguma coisa para resolver, resolve-se, senão andamos a empatar. Não é? Não vale a pena andar a perder tempo, porque temos muita coisa para fazer. Portanto, é uma relação de abertura e de confiança. É sempre aquela expectativa, se temos um problema, vamos coloca-lo porque alguém nos vai ajudar a resolver. E todos somos seres humanos, todos temos os nossos melhores momentos e outras vezes nem por isso. E eu respeito.

(E) - E sente-se muitas vezes ajudada. Também se sente ajudada?

(C₃) - Sim, com certeza. Não sou de ferro. Não é? (risos) Era impossível estar sempre a ajudar e não ser ajudada. Com certeza que também sinto, isso é recíproco. Também sinto apoio dos colegas, sempre que há uma sobrecarga relativamente a determinadas situações. Estão sempre prontos a ajudar, a dar o seu contributo. E, principalmente, a não haver problemas, a

evitar os problemas. Os problemas que surgem naturalmente já são suficientes. Portanto é também resolver tudo o melhor possível.

(E) - Falou muitas vezes na palavra “fluir”? Quer dizer que é para a ação e não anda a pensar muito nos problemas? Age para resolver os problemas?

(C₃) - Sim. E quando há qualquer coisa para resolver, resolve-se logo. Não deixamos para depois. Porque é assim, eu acho que a nossa profissão é muito rica. E é por isso que eu também gosto muito dela. Não é? Não é nada monótona (risos). E, portanto, como temos sempre tanta coisa para fazer, coisas de muita responsabilidade, coisas com *timing*, coisas com datas marcadas. Não vale a pena deixar para depois. Porque, depois, pode cair no esquecimento. E, depois, pode já não haver tempo suficiente para fazer um bom trabalho. Portanto, se há alguma coisa para resolver, resolve-se já e pronto.

(E) - Tem facilidade na tomada de decisão? É isso que me está a dizer?

(C₃) - Tenho. E quando é assim não gosto, é como lhe digo, de deixar para depois. Porque se deixar para depois a gente vai acumulando. Não é? E se resolver na altura temos sempre tempo a seguir.

(E) - Como coordenador de um conjunto de professores de que modo fomenta o sentimento de colegialidade entre o grupo de docentes? Se é que o fomenta, se é que sente essa necessidade?

(C₃) - É assim, eu acho que é como eu tenho vindo a dizer, e eu acho que acaba por ir dar sempre ao mesmo. Eu acho que é fundamental a comunicação. E sermos naturais, sermos nós próprios. Não é? Eu resolvo sempre tudo com muita espontaneidade, sou aquilo que sou. Às vezes as coisas não me correm bem, mas olhe, também têm que me compreender (risos). Também não posso estar sempre bem-disposta e portanto, às vezes, peço desculpa no fim, “desculpa lá, mas não estava nos meus melhores dias”. Mas penso que é fundamentalmente conversando, dialogando, e não deixar nada por falar. Porque se há alguma situação... é conversar tudo, cada um tem a sua própria versão, cada um tem os seus próprios argumentos. É ouvindo e confrontando as pessoas que podemos resolver. Não é andar com “meias conversas”. Não, é logo resolver tudo. E portanto, no fundo, é através de uma relação franca, honesta, sempre na base de que... ninguém quer mal a ninguém. Não é? O que queremos é resolver os problemas. E, portanto, é nessa base do diálogo e da confiança.

(E) - Mas, diga-me, sente necessidade de estimular o trabalho colaborativo?

(C₃) - Olhe! Já senti há algum tempo atrás. É aliás aquilo que eu achava, e que acho que ainda acontece na nossa profissão. Eu vivo muito o trabalho do nosso grupo, do nosso departamento, da nossa escola. E vejo muita gente aqui na nossa escola a trabalhar em conjunto. Vejo muitos grupos de pessoas a prepararem aulas, a prepararem uma reunião, ou a prepararem uma atividade. Grupos de pessoas, e eu acho que assim é que deve ser. Porque acho que, quando as pessoas se isolam não têm nada a ganhar. Têm que trabalhar sozinhas, o esforço é muito maior, as coisas nem sempre saem como seria desejável, às vezes a visibilidade... são boas iniciativas, mas que acabam por não ter tanto impacto, porque não são partilhadas. Portanto, eu acho que, quanto mais partilha houver, quanto mais colaboração,

mais todos têm a lucrar. Professores, alunos, comunidade educativa, toda a gente tem mais a lucrar. Partilha-se sempre naquela base, não estou a mostrar que sou melhor do que os outros, estou a querer fazer um bom trabalho, a colaborar com os outros e quero que isto resulte. E eu penso que é fundamental, este sentir, e este trabalho em comum. Como eu lhe digo, há bastantes anos atrás, quando comecei a trabalhar, sentia muito os professores a trabalharem sozinhos, muito isolados. E, eu acho que, as pessoas tinham sempre muito medo de serem criticadas, ou que dissessem “olha este é que acha que é bom”, ou que faz coisas boas, ou porque receava que achassem que aquilo não prestava para nada, não sei. Mas aquilo que eu sentia, de facto, é que as pessoas eram muito cada um no seu cantinho. E eu sempre gostei mais de trabalhar em conjunto. E sempre tentei “alimentar” nas pessoas esta... forma de trabalhar.

(E) - Então acha que, de alguma maneira, contribuiu para que isso acontecesse?

(C₃) - Sim. Modéstias à parte sim (risos). Acho que contribuí. Contribuí, mas de forma natural, porque eu própria expunha o meu trabalho, mesmo que tivesse que, em determinadas alturas, ser sujeita a determinadas críticas. Porque podia não estar muito bem, porque ia ter aspetos a melhorar. Mas também gostava que me dissessem “olha, vamos melhorar aqui”, “isto está bem mas se calhar pode ser de outra maneira”. E eu acho que é importante, muito positivo.

(E) - E foi um processo difícil, essa mudança do individual para o coletivo?

(C₃) - Com determinadas pessoas foi. Foi quase fazer uma demonstração de que era mais importante, e mais rentável, e mais gratificante, trabalhar em conjunto do que trabalhar isolado. E muitas vezes, foi quase... em determinadas pessoas, mas isso também depende das pessoas. Não é? E há pessoas que são assim. E se trabalha bem assim, também temos que respeitar. Não é? Mas eu acho que foi um processo... eu acho que contribuí. Contribuí para ele e, hoje mesmo, no nosso grupo vejo muitas pessoas a trabalhar em conjunto e na escola também.

(E) - Então revê-se como um exemplo para os colegas? Como coordenadora é um exemplo a ser seguido.

(C₃) - Também não (risos). Também não gosto de pôr as coisas nesses termos. Mas também não posso dizer que não sou nada. Gosto de tudo aquilo que faço, tento fazer o melhor e acho que nunca estou satisfeita. Gosto imenso de ideias novas. Gosto muito de ver como é que os outros fazem. Por exemplo, uma coisa muito simples, quando vem um colega novo para a escola. Gosto de partilhar no grupo, “olha lá, como é que tu fazes isto”, “os testes como é que os fazes?” Porque senão, nós muito tempo numa determinada instituição, com determinados modos de trabalhar, a gente acaba por entrar naquele “rame-rame”, parece que não sabemos fazer aquilo de outra maneira. E eu acho que todos os contributos são importantes, para a gente mudar qualquer coisa. Eu não gosto de monotonia. Eu gosto muito de ver como é que se faz. E maneiras de trabalhar diferentes. Mas não sou exemplo nenhum para ninguém. Gosto daquilo que faço, é só isso?

(E) - Que medidas adota habitualmente quando surgem situações de conflito ou quando necessita de regular o comportamento de um(a) professor(a) do departamento.

(C₃) - Eu acho que isso também vem da maturidade das pessoas. Até determinada altura, a gente tem muito medo de dizer, ai o que é que vão pensar, vão reagir bem? Não vão? Mas eu acho que, à medida que vamos envelhecendo, vamos vendo as coisas de maneira diferente. E neste momento quando há assim alguma situação, enfrento, “olha precisamos de conversar acerca daquele assunto”, “ há aqui uma situação”, “correu isto assim”, “ o que é que tu achas?” É assim, tento não confrontar as pessoas, se há assim uma situação problemática, não julgar, porque eu acho que as pessoas têm sempre que se defender, e têm sempre as suas razões, melhores ou piores, tivessem corrido bem ou mal as coisas. Mas penso que as pessoas têm sempre direito de dizer da sua justiça. E depois conversar. Conversar a bem “não achas que se fosse de outra maneira, teria sido melhor”, “não achas que tinhas resolvido”, e depois conversando de coração aberto. Acho que conseguem resolver.

(E) - E aceitam bem?

(C₃) - Não tenho tido problemas. Não, se há alguma situação mais... porque sou franca. Também não tive assim nenhuma situação tão grave para resolver. Não é? Mas se há assim alguma “coisinha”, às vezes alguma questão relacionada com uma turma, ou com um aluno, alguma incompatibilidade que surge com um colega. Qualquer coisa, tentamos sempre conversar, ver qual é a posição do colega, como é que se posiciona relativamente à situação e depois ponderar em conjunto. Se eu achar que, realmente, ele tem razão. Então pronto, tem razão. O problema está resolvido, vamos resolver com a outra parte. Não é? Agora, se acho que há ali qualquer coisa que poderia ter funcionado de alguma maneira, sou sincera e digo “olha, na minha opinião e se fosse eu, se calhar teria feito desta maneira ou faria daquela, não sei o que é que tu achas?” e é assim, mais do lado da conversa.

(E) - De que modo decidem, em Departamento, as atividades que devem ser propostas para integrar o Plano Anual de Atividades da escola?

(C₃) - Nós temos um plano... temos sempre uma situação de partida, qual é a situação que nós temos? Quais são os alunos que nós temos? Quais são os objetivos que nós pretendemos atingir? O que é que nós queremos? Aquilo que nós fazemos tem que ter sempre uma finalidade, e tem que fazer sentido, senão não vale a pena fazer. Não vale a pena andar a gastar energias e fazer coisas que não... portanto, nós temos que ter sempre um objetivo. Nós vamos fazer aquilo com um objetivo ou finalidade.

(E) - Esse objetivo é definido no departamento?

(C₃) - É definido. Quais são os nossos objetivos? Qual é o problema que nós sentimos? Por exemplo, a dificuldade dos alunos em pesquisar ou em organizar uma pesquisa, ou dificuldades na comunicação. Como é que nós vamos resolver esta situação? Como é que nós vamos resolver este problema? Como é que vamos desenvolver esta capacidade? Se encontrarmos uma forma criativa, motivadora, que mobilize os alunos tanto melhor. Não é? Então, o que nós temos sempre como ponto de partida é o que nós queremos atingir? O nosso ponto de partida é a nossa finalidade. E, depois, vamos então encontrar a forma mais

criativa, mais motivadora, que resulte melhor para atingir aquele fim. E, normalmente, isso é feito no departamento e nos grupos.

(E) - Então o grupo decide e depois vai a departamento, ou o departamento decide e depois vai ao grupo?

(C₃) - Fazemos sempre o levantamento dos nossos objetivos. Não é? Pretendemos “isto” ou “aquilo”, “se calhar é melhor”, tendo em conta, também o currículo específico de cada disciplina. Como é que cada grupo disciplinar propõe resolver a situação. E depois, voltamos a reunir “olha, nós vamos”, “achamos que podemos fazer está atividade assim, assim”, “olha, se calhar até dá para articular com a geografia, aqui neste ponto”, “podíamos fazer isto assim, assim”, “temos o clube do teatro”, “temos o museu da escola”, podemos aproveitar e temos o “guarda-roupa”, podemos aproveitar para desenvolver esta atividade, E depois, é tipo *brainstorming*, cada um diz sua coisa. E, às tantas, já estamos com projetos megalómanos e dizemos assim, “parem lá!” porque já não vamos conseguir fazer tanta coisa (risos).

(E) - De todas as atividades que desenvolvem no departamento, quais as que considera moralmente mais marcantes?

(C₃) - Moralmente mais marcantes? Olhe! É assim, eu penso que atividades mais moralmente mais marcantes? Nós, no nosso departamento temos atividades específicas dos grupos e temos projetos. Projetos com clubes, com grupos de alunos. Eu podia falar-lhe aqui de vários deles. Se nós os temos a funcionar é porque os achamos marcantes e com resultados. Temos por exemplo o grupo de teatro que é o “nome do grupo²⁰”, que está em forte ascensão. Que é dinamizado, principalmente, por um colega de filosofia. Temos depois, no departamento, o grupo de Educação Moral e Religiosa Católica que tem um projeto que é “nome do projeto²¹”, que desenvolve atividades no âmbito da solidariedade e do voluntariado ao longo do ano. Todos contribuimos sempre em determinados momentos, com a divulgação das atividades, com a ajuda dos colegas, sempre que há qualquer atividade. Depois temos o projeto “designação do projeto²²”, que é o jornal da escola. No qual todos os grupos participam com determinados contributos. E, depois, também vamos colaborando com projetos de outros grupos disciplinares e que são dinamizados por outros colegas, ou porque os colegas nos solicitam, ou porque achamos que também é vantajoso colaborarmos com eles. Agora todos estes projetos, como lhe digo, têm finalidades. Têm em vista o aprofundamento do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Também nos dão prazer a nós enquanto profissionais, e eu acho que isso também é importante. Não é? Porque nos dão um reforço positivo, aumentam a nossa autoconfiança, e se as coisas correm bem toda a gente fica contente. E todas estas atividade... eu não iria especificar uma ou outra. Porque todas elas, ou de uma maneira ou de outra, contribuem às vezes até para alicerçar os laços que existem entre as pessoas, quer pessoais, quer profissionais, e para aprofundar os relacionamentos de

²⁰ Foi omissa o nome do grupo de teatro.

²¹ Foi omissa o nome do projeto.

²² Idem.

amizade. E todos eles, é principalmente... o que é mais importante é reconhecermos sempre o trabalho dos outros. É valorizarmos o trabalho que é feito pelos outros. Isso é muito importante.

(E) - Fale um pouco sobre a importância que atribui ao currículo “oculto” na sua prática como gestor curricular.

(C₃) - Currículo oculto? Portanto o currículo oculto. O currículo oculto na minha opinião é tão ou mais importante do que o explícito. O explícito é aquilo que ali está. Não é? Está ali “chapadinho”, é tudo o resto, não é são as experiências, são os talentos, são as vivências, são as mais-valias de cada um e que podem enriquecer o currículo todo de uma maneira geral. Não é? Eu penso que o currículo oculto é muito importante e eu valorizo muito o currículo oculto. Eu acho que é preciso uma atenção muito especial e dessa atenção resultam situações muito importantes. Eu vou tentar explicar, eu penso que todas as pessoas têm... nós estamos a desenvolver uma atividade profissional, somos professores, mas todos nós temos um jeito especial para qualquer coisa. E eu acho que é no encontrar... cada um encontrar em si próprio e, encontrar nos outros esse jeito especial para qualquer coisa, que vamos depois ali encontrar um excelente colaborador. E eu acho que isso tem muito a ver com o currículo oculto. Porque eu posso ser professor de história, mas ter muita habilidade para artes manuais, sei lá, e posso ser uma excelente colaboradora com o colega de teatro, porque ajudo lá nos cenários, nos adereços, nos fatos. E sinto-me feliz com isso, porque é uma coisa que eu adoro fazer, à parte da minha profissão. Ou mesmo com os meus alunos, identificar os alunos porque eu acho que mesmo os nossos alunos, e principalmente... nós temos alunos com grandes dificuldades mas muitos deles têm talentos espetaculares. E se nós conseguirmos identificar esses talentos, demonstrar-lhes que têm esses talentos e que são capazes de fazer coisas excepcionais com eles, transformamo-los em excelentes alunos, e em excelentes colaboradores numa escola. Podia dar-lhe um exemplo. Não sei se estou a fugir à questão?

(E) - Continue. Esteja à vontade.

(C₃) - Por exemplo, nós temos agora um grupo de alunos de multimédia. Muitas vezes dizem que os alunos dos cursos profissionais são muito complicados, não querem fazer nada, não fazem, não se dedicam, não são... nós temos ali uma equipa que é fabulosa. Estão a fazer uma montagem do canal interno de TV, e eu digo-lhe uma coisa, não sei onde é que aqueles miúdos aprenderam tanto. Eles são de multimédia, e tiveram possibilidade, naquela área especificamente dos programas relacionadas com o canal de televisão, de demonstrar aquilo que eles sabem, e que são capazes de fazer, e são autênticos profissionais. E eu acho que é isso que nós temos que encontrar nos outros. É aquilo que eles têm, e podem dar para além daquilo que está explícito, e que pode enriquecer e valorizar todo o currículo. Não sei se me fiz explicar.

(E) - Não posso de forma alguma terminar esta entrevista sem lhe perguntar, que motivações sente, neste momento, para continuar a exercer este cargo de gestão intermédia?

(C₃) - Olhe às vezes é muito complicado! Porque não é complicado por ser muito complicado. Não é? Eu vou explicar, é o acumular do trabalho, o acumular de funções, as responsabilidades, as papeladas, a burocracia. Isso a mim... cansa-me. Principalmente tudo o que tem a ver com papéis, eu fico doente e às vezes também desanimo. Porque todas essas coisas têm que estar ali muito certinhas no papel. Tudo escrito, tudo certinho e no dossiê, e cansa-me particularmente. Mas, por outro lado, aquilo que me leva a continuar a exercer o cargo... a motivação, é a relação que eu tenho com os colegas, o à vontade que tenho com eles, o bem-estar que sentimos quando estamos a trabalhar, o sentimento... sentir que também sou valorizada, que me valorizam como coordenadora.

(E) - Como é que sente essa valorização?

(C₃) - Às vezes é explícito. Nós também temos que dizer às outras pessoas que gostamos delas, e que fazem um bom trabalho. Eu faço isso e também gosto que me façam. E nós temos muito essa prática. Eu acho que todos nós temos muito a lucrar, todas as instituições, os locais de trabalho, se tivéssemos esta coragem de dizer aos outros que fizeram um bom trabalho, “és excelente”, “és ótimo”, fizeste... “és espetacular”. E eu, quando vejo colegas meus que se empenham, e que fazem um trabalho espetacular, eu digo, mas com a maior das sinceridades, porque gosto. Gosto daquilo que vejo... aprecio o trabalho que está a ser feito. E sou natural e digo, “está espetacular, fizeste um trabalho excelente”. E eu acho que isto também se comunica uns aos outros. As pessoas gostam de ouvir isto e também acabam por perder a vergonha, ou perdem, sei lá... o constrangimento de dizer às outras “olha fizeste um bom trabalho”, “és um bom profissional”. Eu, às vezes, ouço isto dos meus colegas. E gosto de ouvir (risos).

(E) - Agradeço a sua gentileza por me ter concedido esta entrevista, que foi muito importante para o desenvolvimento desta investigação. Obrigada.

Entrevista E₄

(E) - Muito boa tarde. Mais uma vez quero agradecer a sua participação neste estudo que visa perceber de que maneira os coordenadores de departamento podem, ou não, contribuir para a construção de um clima moral de escola. Desde já comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados registados nesta entrevista, tal como já o tinha anteriormente feito no nosso primeiro contacto. Asseguro-lhe que esta entrevista servirá apenas para os fins académicos que lhe comuniquei. Para começar, gostaria de que me falasse um pouco sobre a importância que atribui aos cargos de gestão intermédia - neste caso particular de coordenador de departamento- existente na estrutura organizacional da escola.

(C₄) - Ora bem, sobre estes cargos que atualmente existem nas escolas, dou uma importância muito significativa. Porque de alguma forma vieram permitir uma proximidade entre as direções e os professores. No entanto, na nossa escola, num departamento com um elevado número de professores... logo no meu caso que são trinta, existe alguma dificuldade em fazer chegar a comunicação a todos. Pensamos que poderia talvez existir o que existia antigamente, ainda os grupos disciplinares, e nós temos feito alguma pressão nesse sentido, e na escola ainda temos o coordenador do grupo disciplinar. Porque sentimos que se faz um trabalho mais específico ao nível das diversas disciplinas. No entanto, penso que os conselhos pedagógicos funcionam de uma maneira, muito mais organizada. As indicações são passadas numa relação muito mais efetiva, sem... sem grandes discussões, que por vezes aconteciam quando os conselhos pedagógicos tinham um número significativo de elementos. Os conselhos pedagógicos atualmente têm sete ou oito elementos, as coisas funcionam, em minha opinião de uma forma muito mais simples, e muito mais... com uma facilidade maior de transmissão. A responsabilização também está muito mais canalizada, é muito mais fácil para o diretor chegar ao pé do coordenador de grupo e saber o que se passa, do que andar à procura de três ou quatro... desculpe disse coordenador de grupo, mas era de departamento, é muito mais simples contactar... é muito mais simples contactar os coordenadores de departamento, reúne connosco quase informalmente, quando tem necessidade, e com os grupos todos seria muito mais difícil. Portanto, para repetir, acho que a estrutura atual é correta, embora tenha um ou outro constrangimento, como disse.

(E) - O número de professores para si, é um constrangimento?

(C₄) - É, portanto! São muitos! Mas não é só isso! Portanto, o meu departamento que tem matemática, tem física e biologia, tudo áreas de estudo e de exames, com muitas avaliações, com muitos resultados que têm de ser analisados. É muito difícil fazer a análise dos resultados, por exemplo, do que é que acontece com a física, o que é que acontece com a química, com a biologia, esse trabalho terá que ser feito, talvez ao nível dos grupos, penso que é mais rentável. Eu quando apresento uma série de gráficos numa reunião de

departamento sei que estou a perder tempo... sei que é necessário uma outra reunião, em que as coisas sejam analisadas em pormenor.

(E) - E, isso é feito?

(C₄) - Isso é feito depois nos grupos.

(E) - Isso é feito depois nos grupos...

(C₄) - Por essa razão é que, ainda, nós temos conseguido manter os grupos, achamos que é importante esse trabalho, um trabalho mais próximo, com pessoas todas dentro da mesma área, com as mesmas dificuldades, e aí sim, faz-se essa análise à posterior, penso que com resultados mais significativos.

(E) - Na sua opinião, quais considera serem as virtudes essenciais de um bom líder?

(C₄) - É assim! Eu acho que um bom líder... a melhor virtude que ele tem é ser aceite pelos seus pares, se não for aceite dificilmente conseguirá levar as coisas a bom porto. Portanto, um bom líder terá que saber comunicar, terá que saber estar com os seus colegas, terá que tentar compreendê-lo e aceitar as suas opiniões. Portanto, não rejeitar sem ponderar e sem fazer sentir por que razão é que está a rejeitar a sua opinião, estar ao seu nível, considerá-los como parceiros e não como pessoas que estão... digamos assim, a ser comandados por ele, só assim é que eu penso que um bom líder conseguirá levar as coisas a bom porto, como disse à pouco.

(E) - Acabou de apontar algumas virtudes que considera importante num líder, no seu caso particular, que virtudes considera manifestar com maior frequência no seu exercício de liderança?

(C₄) - Acho que são mas defeitos do que virtudes! (risos)

(E) - De certeza que não...

(C₄) - Mas, é assim! Procuo ser aceite, como disse, portanto, procuro ser aceite ... procuro que as pessoas se sintam à vontade comigo, que sempre que tenham alguma dificuldade a nível pessoal, ou escolar, com alunos, que estejam á vontade para me comunicar a situação. Que sintam que de alguma forma estou lá para os poder ajudar, e não para criar um problema acrescido àquele que ele já traz. Procuo resolver os problemas, e sempre que me comunicam situações que eu acho que devem ter alguma confidencialidade, também procuro que essas coisas fiquem... fiquem só no restrito conhecimento das pessoas envolvidas, e penso... pronto, que as coisas têm funcionado de forma agradável. Sou coordenador à cerca de cinco ou seis anos e até hoje, felizmente, nunca tive uma situação desagradável. Claro! Existem situações em que as pessoas podem, ou não, aceitar uma opinião ou outra, mas as coisas têm-se resolvido... resolvido por este processo.

(E) - Fale um pouco sobre os procedimentos que adota relativamente à tomada de decisões?

(C₄) - Procuo que elas sejam o mais unânimes possíveis, não fazer que as decisões sejam impostas, mas sim fazer com que elas sejam ponderadas, analisadas e de acordo. Se possível de acordo total entre todos os parceiros, que sejam aprovadas e que sejam depois desenvolvidas. Claro! Que às vezes há opiniões distintas, somos muitos! Como digo, em

departamento, e quando são reuniões onde trinta pessoas se manifestam é necessário conseguir que as coisas, às vezes, se amainem um bocadinho, para que depois a decisão não vá ferir suscetibilidades. Temos conseguido! Temos conseguido! Pronto, às vezes é preciso as pessoas compreenderem que a sua opinião, por qualquer razão, não é a mais conveniente. E então, de acordo com os outros todos, chegamos a uma plataforma de entendimento e avançamos com os assuntos. Procuo sempre que as pessoas se façam ouvir, que se manifestem, que deem a sua opinião, e depois resolve-se de acordo com a maioria, se for caso disso.

(E) - Como procede relativamente à partilha de responsabilidades no grupo de docentes que coordena?

(C₄) - É assim! Eu considero-me sempre o primeiro responsável... a nível do departamento. Embora... eu sou de uma determinada área e, claro que não estou tão à vontade em outras áreas como a física, como a biologia, porque eu sou de matemática. De qualquer forma, no início do ano, procuro sempre saber o mais possível sobre as atividades que se vão fazer... e tento que as pessoas que sempre tomam decisões, ao nível dos seus grupos, me informem. Tem sido uma batalha. Porque, de alguma forma, as pessoas não fazem as coisas com segundas intenções, fazem! E, muitas das vezes, o que interessa é fazer! E a divulgação às vezes não é tão boa quanto isso. Aconteceu nos primeiros anos em que era coordenador, que às vezes apareciam em pedagógico situações do meu departamento que eu não conhecia, e isto para mim era muito desagradável, quer dizer, ficava ali numa situação um pouco delicada, então procuro que exista uma partilha de informações o maior possível. Se for preciso, às vezes até vou às reuniões dos outros grupos... no início do ano pelo menos, que é uma fase muito importante para a estrutura da escola. Procuo sempre estar presente o mais possível, saber tudo o que se passa, de modo a que as coisas funcionem o melhor possível, como é evidente.

(E) - E por que é que acha que não tomava conhecimento nos primeiros tempos? O que é que é diferente agora do antigamente?

(C₄) - Não é diferente agora! Quer dizer, as pessoas resolviam as coisas no seu departamento. Vou-lhe dar um exemplo, por exemplo, a física lembrava-se de fazer uma noite temática, como era a física que fazia achava por bem que só eles soubessem. E isso desagradava-me um pouco, na medida em que eu era apanhado de surpresa perante uma situação. Então o teu departamento vai fazer isto? Eu não sei! Repare... e nem havia qualquer segunda intenção nesta situação, apenas acontecia... apenas acontecia, porque as pessoas se preocupavam mais em fazer do que até em divulgar. Fez-se um grande trabalho, haverá oportunidade de se falar nisso, acerca da divulgação das coisas que vão ser feitas na escola, a nível dos grupos, das visitas de estudo, disto e daquilo. Porque, realmente, as pessoas preocupavam-se muito mais em fazer do que em mostrar o que faziam, é isto, pronto, erámos apanhados assim nesta situação. Nunca pensei que houvesse alguma intenção de querer ser ultrapassado, não era efetivamente uma situação dessas, mas as pessoas faziam, interessava fazer e não se divulgava. Agora, perante um conselho pedagógico, onde era confrontado com uma situação

que desconhecia, era realmente... lá está, o grupo são cinco... têm quatro grupos incluídos, o que não é fácil, não é? E cada um com os seus tempos, os seus interesses de trabalho... e isto dificulta um bocadinho.

(E) - Que constrangimentos tem encontrado no exercício da liderança?

(C₄) - Já lhe disse tantos! Já me referi a alguns, não é? Não é fácil, não é? Desde logo até a própria aceitação pelos pares, há sempre um ou outro, poderá haver um ou outro colega que não goste do coordenador que tem. Que sinta que não é, se calhar, a pessoa indicada para estar, pessoalmente não tenho assim nenhuma situação, como disse há pouco, que sentisse mesmo que a situação era grave. Ou que havia ali um confronto, ou qualquer coisa, felizmente nunca tive uma situação dessas. Depois, o que disse acerca desse pequenos pormenores da relação entre grupos, que as pessoas ainda se sentem muito fechadas à volta do seu grupo. È o grupo da matemática. È o grupo da física. Então resolvemos as coisas da matemática e este não tem que estar aqui, porque não sabe nada disso.

(E) - Sente isso ainda no seu departamento?

(C₄) - Vamos desmitificando estas coisas. Vamo-nos aproximando muito disso, mas naturalmente as coisas acontecem, e acontecem como te digo sem qualquer intenção de minimizar o trabalho do coordenador, mas porque é mais fácil assim, são sete ou oito, reúnem-se e fazem, e toca a andar... não é muito mais do que isso, são algumas dificuldades e um número significativo de professores, quatro áreas distintas, não é fácil!

(E) - Sente essa dificuldade na articulação...

(C₄) - Sinto alguma dificuldade a esse nível. É muito mais fácil, pode ser um contrassenso, trabalhar a nível dos quatro coordenadores de departamento, é mais fácil... do que depois trabalhar a nível dos quatro coordenadores de grupo. Porque nós, como somos apenas quatro coordenadores de departamento, temos mais proximidade entre nós, trabalhamos muito em uníssono, em conjunto. Nós temos um conselho pedagógico e reunimos a seguir para estruturar as reuniões de grupo. É muito mais fácil esse trabalho do que depois o trabalho com os grupos. Porquê? Porque a matemática dá apoios à quarta-feira à tarde, a física gosta de reunir na quarta-feira à tarde, a educação tecnológica gosta de reunir na quinta-feira à tarde... e é difícil conseguir momentos de conjunto com todos estes, com todos estes elementos. Pronto, e as pessoas têm necessidade de fazer, e têm o que fazer, e ao passo que os outros quatro reunimo-nos muito mais facilmente, somos de áreas completamente distintas e é mais fácil o trabalho, do que com...

(E) - Quer dizer que para si é mais fácil a articulação entre os departamentos do que propriamente dentro do seu departamento?

(C₄) - Sim, sem dúvida! Sem dúvida! Sinto, na medida em que ... são os espaços, é a falta de espaços, somos muitos, e é a falta de espaços para conseguir fazer um trabalho mais... mais, sei lá, mais geral, sei lá como é que eu hei-de dizer, mais... entre todos, veja lá, trinta pessoas não é fácil.

(E) - Não é fácil...Até agora estivemos a abordar mais os aspetos relacionados com a liderança no exercício do cargo de coordenador/a gostaria, neste momento, de focalizar

mais os aspetos relativos à comunidade educativa e aos valores compartilhados. Assim, e dado que cada escola tem a sua determinada identidade ou, diria mesmo, uma “personalidade”. Se lhe pedisse para caracterizar a comunidade educativa da sua escola, o que diria sobre ela.

(C₄) - Oh! Só bem! (risos) É assim, esta escola é uma escola que, quem a viu nascer como eu, fez um caminho excecional. Esta escola era a terceira.

(E) - Então fale um pouco disso, que isso é importante.

(C₄) - Era a terceira escola da cidade²³, era a escola número três, e iniciou-se apenas, no primeiro ano que funcionou teve apenas sétimo ano, depois o oitavo, depois o nono, muitos anos com o terceiro ciclo e pronto... e de alguma forma os alunos que vinham para aqui eram os alunos... não eram piores! Eram pessoas muito dóceis, e sempre foram pessoas muito educadas, uma coisa que temos tido aqui é ter alunos normalmente muito bem formados, mas eram alunos com algumas dificuldades, a nível científico. Eram alunos que vinham dos arredores²⁴, na altura ainda havia a “Telescola”, na altura era assim que era designada, portanto, e vieram alunos excelentes da Telescola do... mas pronto, havia de alguma forma... a escola era considerada como, o que sobra vai para lá. E foi muito difícil conseguir sair dessa zona, dessa penumbra. Isto, também, porque a maior parte dos alunos da cidade* os pais frequentaram a ϕ ou a ω . Normalmente, como tinham frequentado a ϕ , até gostavam que os filhos fossem para a ϕ , porque conheciam o professor “tal”, os funcionários “este” ou “aquele”, a estrutura da secretaria, e era muito mais fácil para eles encaminharem os seus próprios filhos para a escola em que tinham alguma confiança, do que para aquela que efetivamente era desconhecida. E depois, o facto de termos alunos mais rurais com outras experiências, que brilhavam, por exemplo, quando apareceu a “área-escola”. Brilhavam nos trabalhos práticos relacionados com o campo, com o azeite, com o vinho... sabiam muito mais do que nós.

(E) - Conheciam!

(C₄) - Exatamente!

(E) - Era a realidade deles...

(C₄) - Mas noutras coisas estavam um bocadinho aquém, os resultados não eram efetivamente muito bons... portanto ia-se fazendo, e o caminho ao longo de sete, oito, nove anos foi-se desbravando, até que efetivamente começámos a ter alunos de excelência, alunos que vinham já com outros interesses, com outras ambições, e temos tido resultados que eu considero excecionais ao nível do aproveitamento dos alunos. Agora é assim, nós sentimo-nos regra geral muito bem na escola, penso que os professores desta escola gostam de estar na escola, consideram-na praticamente a segunda casa, “tem cá vindo”, as pessoas são prestáveis, acho eu! Portanto, qualquer coisa que é solicitado, a própria direção quase que pede para participarmos em tudo e mais alguma coisa. Muito abertos à comunidade, temos um corpo docente mais ou menos estável, neste momento, praticamente estável e dedicado.

²³ Foi omitido o nome da cidade

²⁴ Foram omitidos os nomes das vilas adjacentes.

Falo na generalidade, como em todo o lado, poderá haver um ou outro que não seja a pessoa mais indicada para aquela função. Temos uns funcionários excelentes, que dão apoio aos alunos desde sempre, desde sempre... lembro-me que tivemos cá um aluno deficiente, em cadeira de rodas, que era necessário dar-lhe comida à boca, que era necessário... e havia sempre funcionários logo disponíveis para isso. Os alunos também são muito agradáveis, de um modo geral, há sempre uma ou outra situação em vinte e muitos anos de serviço que vai acontecendo. Mas, quando oiço dizer em escolas com agressões, com “isto”, com “aquilo”, a nossa escola é, sinceramente, o céu no meio desta situação que se vai vivendo pelo país fora.

(E) - Falou-me da sua experiência, pois está cá desde o início da escola, o que é que levou a essa mudança? O que é que acha que proporcionou esse “caminho” que foi percorrido?

(C₄) - Uma conjugação de fatores. Por um lado, o grande trabalho que foi feito pelos professores e pela direção. Portanto, temos este diretor atual acerca de catorze, quinze anos, não sei! Já nem se contam! E, efectivamente, lutou-se muito para que a escola se fosse desenvolvendo, que fosse tendo outro tipo de alunos, que tivesse também outro tipo de estruturas, inicialmente não tínhamos pavilhão, por exemplo, foi muito posterior, a criação do pavilhão foi dez anos depois da escola estar a funcionar.

(E) - Está a falar do pavilhão desportivo?

(C₄) - Sim, do pavilhão desportivo. Por exemplo, outras infra-estruturas como os jardins. Está tudo tão bonito! E os garotos gostam de andar na escola, é uma escola limpa, não se vê lixo pelo chão, porque os funcionários têm o cuidado de apanhar, e os alunos já não põem tanto, já não é a mesma coisa. Agora, por que razão temos este tipo de alunos? Por um lado, as outras escolas deixaram de ter capacidade para “apanhar” os alunos todos, e nós começamos a ter capacidade para “apanhar” alunos que não chegavam até determinado momento. Depois também o empenho, sem dúvida, da direcção e como disse dos professores, acho que esta escola tem muito bons professores, praticamente em todas as áreas, muito dedicados, muito cumpridores. Há aqui professores que estão aqui há anos sem terem nenhuma falta. Quando faltam pedem autorização para serem substituídos para que a matéria não fique em atraso, isto é uma coisa que nós utilizamos aqui no dia-a-dia. Situações de colegas que estão uma semana internados e os alunos têm aulas com os colegas para que não se atrase a matéria. Este ano aconteceu...

(E) - Há uma ajuda...

(C₄) - É isso exactamente. Isto também foi incentivado pela direção, a direção permitiu isso. Pronto, neste caso dos internamentos até... pronto, as pessoas estão internadas até têm as faltas justificadas, mas ainda assim há uma preocupação em que os colegas num todo possam compensar as aulas dos colegas que estão em falta, e tudo isto se conjuga para que o sucesso aconteça.

(E) - Apresente pontos fortes e pontos fracos da sua comunidade educativa.

(C₄) - É assim! Eu não gostaria de apresentar pontos fracos. Eles existem como é evidente! Mas pontos fortes temos muitos. Já acabei por indicar alguns, o empenho de todos, do gabinete do diretor, dos professores, dos funcionários. Se nós pedimos aos nossos funcionários

que nos façam qualquer coisa, por exemplo num dia à tarde, eles vêm cá, fora do seu horário de trabalho. E os professores são iguais, nós fazemos cá atividades temáticas à noite, e vêm cá os funcionários servir um chazinho. Quer dizer, isto consegue-se, isto vai-se conseguindo, e isto é muito importante, porque os pais quando cá vêm apercebem-se deste bem-estar entre todos. Acho que o bem-estar da escola é o ponto forte, em que as pessoas se sentem cá bem. As pessoas vêm cá à escola e não vêm fazer um sacrifício, trabalham cá sim senhora, é o seu trabalho, para além disso têm algum prazer, a maioria dos professores têm prazer em trabalhar nesta escola. E isto, para mim, é fundamental para que as coisas resultem. E depois, os alunos, a maior parte dos alunos sentem-se bem na escola, nós nos inquéritos que fazemos no início do ano, muitos deles, dizem que é a escola que queriam. Por que é que escolheste esta escola? Porque gosto da escola! Porque ouvia falar bem da escola! Era a escola que eu queria! Portanto, normalmente, os alunos estão cá porque querem, porque gostam, porque ouviram falar bem. É assim, pontos fracos, o que eu vou dizer a nível pedagógico, acho que temos um número excessivo de alunos, temos muitas turmas com trinta ou até mais... trinta alunos, que é... pelo menos naqueles anos mais baixos, no sétimo ano ainda são um bocadinho conversadores e não é fácil, por vezes, trabalhar com tanto aluno dentro de uma sala de aula. Mas não encontro outro. Acho que a escola tem bom ambiente, boas infraestruturas, tem bons professores, tem uma boa direção, bons funcionários. As pessoas todas se empenham em resolver os problemas dos alunos, têm até ao nível do refeitório... há uma grande preocupação relativamente à alimentação. Acho que é muito boa nesta escola. Há tudo de bom para que os alunos se sintam cá bem!

(E) - Muito bem. Em que valores morais considera que está alicerçado o trabalho desenvolvido na sua escola?

(C₄) - Olhe, eu acho que... não sei, essa parte das morais... há pouco disse que era a minha dificuldade, mas penso que o que nos preocupa aqui é uma grande responsabilidade. As pessoas são responsáveis, lutam para que a sua escola tenha sucesso... há uma grande preocupação em termos... os alunos que se sintam bem, que estejam à vontade com os professores, que comuniquem as suas frustrações... (silêncio prolongado) depois também a responsabilidade, sem dúvida, mais... estas perguntas! Para mim é difícil! (risos)

(E) - Esteja à vontade! A sua opinião é que conta. A sua opinião é que conta neste tipo de trabalho.

(C₄) - Acho que é a responsabilização de todos, a parte da responsabilidade é que eu acho que é fundamental. Havendo responsabilidade, o resto vem tudo por acréscimo.

(E) - Como considera que são transmitidos esses valores, entre os vários atores sociais da comunidade educativa.

(C₄) - É fazendo sentir que, efectivamente, só por esse caminho é que se vai longe. Quer dizer, temos que dar o exemplo. Logo nos horários, no cumprimento dos horários, no chegar a horas... no tentar resolver, às vezes, os pequenos problemas que existem entre os alunos. Os mais fracos, conseguir apoiá-los mais um bocadinho, aos mais fortes, dizer agora tenham calma, os outros também têm direito à vida. É assim, penso que conseguimos que as coisas

funcionem muito bem, sempre, sempre na base do respeito e da responsabilidade. Aqui na escola não se ouve falar, por exemplo, que um aluno tenha faltado ao respeito a um professor. O contrário também é verdade, eles também têm que sentir que o professor não lhes falta ao respeito. E que o respeita também. Claro que existem sempre situações desviantes, como em tudo na vida, claro que “uma andorinha, por vezes, não faz a primavera”.

(E) - Em que medida esses valores morais, comuns da escola, são apropriados na sua prática de professor(a)/coordenador(a)?

(C₄) - Olhe! Eu procuro, é uma das coisas que me preocupa muito. Fazer sentir que aquilo que eu estou a tentar fazer não vá contra os princípios que regem o respeito, que regem a moral, que não vou tomar decisões que de alguma forma possam prejudicar um colega meu. Portanto, preocupo-me, mesmo muito, que em todas as tomadas de posição que tenho que tomar, que por vezes tenho que tomar, sejam tomadas as decisões corretas. E que não vão de alguma forma prejudicar um colega diretamente. Se porventura, vejo uma situação que pode ser mais melindrosa, eu nunca vou, nunca, mas nunca fiz isso até hoje, nunca contar à direção, sem primeiro falar com o colega. Portanto, as pessoas sentem-se à vontade comigo. Por vezes as coisas têm que chegar ao conhecimento da direção, mas se isso acontecer tenho preocupação de, em primeira instância, falar com os colegas que estão envolvidos nessa situação, conversar com eles um bocadinho, tentar perceber o que se passou, porque há sempre razões para que as coisas aconteçam, e só depois então é que as coisas vão. E se então for possível até vamos, em conjunto, falar com a direção e dizer o que se passou. E acontecem às vezes situações desagradáveis. Pronto, com professores, com alunos, mas resolvo assim e não me tenho dado mal.

(E) - E como professor? Na sua prática letiva é exatamente na mesma?

(C₄) - É exatamente na mesma, respeito muito os alunos. E os alunos também me respeitam muito, brinco com os alunos e não tenho problema nenhum em brincar, se for caso disso, quando estamos a brincar, estamos a brincar! Não sei se repara, mas os alunos aqui na nossa escola, em qualquer momento, “agarram-nos” no corredor, falam connosco, sentem que estão perfeitamente à vontade. E eu acho que isto, pronto... foi uma coisa que fomos construindo ao longo dos anos. Nem todas as turmas são iguais, portanto, quando os alunos chegam cá, no sétimo ano, não estão formatados, como costume dizer, são um bocadinho difíceis, mas tenho um exemplo de uma turma de décimo ano, que eu deixo-os na sala de aula, vou-me embora, e eu sei que eles ficam a trabalhar na mesma. Ora, isso só se consegue se houver um grande respeito entre o professor e o aluno. E se... e também não é em todas as turmas, isto é são turmas que estão ali com vontade de trabalhar, que já têm os seus ideais muito bem definidos, sabem o que querem, e isso consegue-se fazer, noutras não. Tenho uma turma de décimo segundo ano que não se consegue fazer, esta do décimo é, por acaso, uma turma com bons resultados, efetivamente é uma turma muito responsável. Nós procuramos que todas sejam assim mas nem sempre é possível.

(E) - Como é que acontecem os momentos de reflexão sobre a atividade docente no departamento que coordena?

(C₄) - Pronto! É assim, nós procuramos sempre refletir, mas até... sabe que os professores têm um grande defeito, trabalham muito em cima dos resultados. Quando as coisas correm bem, não há problema. Quando correm mal, ei pá está aqui um grande número de negativas! O que é que se passou? Mas nós, e é assim, a própria escola tem um observatório de qualidade, que tem tudo muito bem definido, as coisas estão sempre em cima da mesa. Não há hipótese de se fugir à responsabilização, de tomar decisões, no momento em que as coisas não estão melhores. Então, é assim, basicamente, nós trabalhamos isso ao nível do grupo e em particular depois então ao nível do departamento, e depois de uma maneira mais fina ao nível do grupo. Mas, onde é que se podem tomar decisões? Onde é que se podem fazer intervenções? Claro que é nas reuniões de fazemos periodicamente e sempre que necessário. Embora não esteja no nosso Regimento de Departamento, não existe uma obrigatoriedade de fazer reuniões mensais, existe apenas “fazer reuniões sempre que necessário”, mas é raro o mês em que não se tenha, pelo menos uma, reunião de departamento. E estas depois vão despontar as reuniões de grupo, onde as coisas vão ser tratadas. Mas, na reunião de departamento, nós procuramos sempre fazer a análise de tudo o que aconteceu no período de tempo que decorre de uma reunião à outra. Todas as atividades que funcionam na escola. Todas. Há um elencar de situações, visitas de estudo, mas de todas... não só as do departamento, como dos outros departamentos também que compõem a escola. Do grupo de educação física, da história, visitas de estudo, uma ação de formação, eu penso que não há nada que se passe... e isso foi conseguido. Sentindo, como lhe dizia, no início alguma dificuldade na comunicação daquilo que ia acontecendo. Neste momento as coisas estão de tal forma que, por exemplo, para a semana vai haver uma atividade que vai ser desenvolvida pelo grupo de história, mas foi comunicada na reunião de departamento já esta semana. Dizendo que quarta-feira às “tantas horas”... portanto, tudo isto é esmiuçado. Toda a comunidade escolar sabe. Pelo menos ao nível dos professores e funcionários, sabem e pronto, para poderem comparecer e saber o que se passa na escola. É sempre feita uma avaliação das atividades feitas na escola, que também é comunicada ao pedagógico, e volta outra vez ao departamento, para dizer que sim senhor, nesta atividade o aluno “tal” ficou em primeiro lugar, ficou em segundo... neste momento as coisas estão a funcionar neste modo, e eu acho que é o modo correto. Pronto! Serão as reuniões de departamento onde se pode tratar assuntos inerentes ao próprio departamento e aos departamentos afins.

(E) - A identidade da escola advém da comunidade que a constitui, e também do universo de práticas que nela se concretizam, assim sendo gostaria que me falasse um pouco dos atributos pessoais, e profissionais, que mais valoriza no grupo de professores que coordena?

(C₄) - Olhe, é assim! Já lhe disse há pouco. Prezo muito a responsabilidades das pessoas. O cumprir as suas funções. O chegar a horas. Penso que são coisas que são fundamentais para um professor. Nós somos exemplo, nós é assim, se houver um professor que chegue um dia

atrasado, ao outro dia tem logo os alunos a chegar à mesma hora. E se o professor não estiver, no dia seguinte, ainda mais tarde chegam, portanto, eu prezo muito... efetivamente que os professores cumpram as suas funções. Nós estamos numa escola em que isso acontece normalmente. As pessoas aqui, se for necessário, virem dar uma aula suplementar, vêm dar a aula suplementar. Nem dizem nada a ninguém, acontece porque sentem a necessidade de o fazer. Nós somos uma escola que tem muitas atividades que envolvem alunos. Agora, alguns estão para fora, uns estão em Espanha, já estiveram em França, e esses alunos não são de modo algum prejudicados por não terem vindo à aula. É uma preocupação do professor logo na primeira aula. Já tens a matéria? Olha se for preciso, vem cá amanhã! E vêm, e vêm cá, mesmo fora de horas. Eu hoje estive a dar um teste a alunos que estiveram fora. Pronto. Não podiam estar, e eles não podiam ficar prejudicados. E isto consegue-se de tal forma que os professores novos, quando chegam à escola, ficam envolvidos por esta situação, e entram também no esquema. Não é difícil. É natural. Todos fazem assim, então eu também vou fazer.

(E) - E isso é uma atribuição sua como coordenador? Que preocupação tem com esses colegas novos que chegam à escola, e que não estão imbuídos desse espírito?

(C₄) - Eu sinceramente... normalmente esse trabalho de inserir novos colegas na escola é muito mais dos coordenadores de grupo. Eles ainda vão existindo contranatura, mas a maior parte das escolas não tem...

(E) - Exatamente. Há escolas onde já não existem...

(C₄) - Mas, nós aqui temos. Eu continuo a achar que é fundamental. Porque assim, no meu caso que são trinta, veja, chega mais um, ou dois, ou três e dificilmente os consigo acompanhar. A nível de grupo, até porque os interesses são muito mais próximos, é muito mais fácil de acompanhar. Esse trabalho é muito mais feito pelos coordenadores de grupo do que pelo coordenador de departamento. De qualquer maneira eu estou sempre disponível. Eu tenho alguma redução no meu horário exatamente para essas coisas. E estou disponível e procuro acompanhar, nomeadamente este ano na Física temos estagiários, e eu estou sempre a acompanhar as atividades deles. Aliás, peço sempre que me informem das atividades que vão fazer. Pronto! Até já cheguei a ir a assistir a uma aula delas, para que as pessoas sintam que está ali o coordenador, não é? No Regimento estão lá algumas atribuições, algumas responsabilidades, alguns direitos e também estão alguns deveres. E as pessoas têm que sentir que as pessoas estão ali para ajudar se for necessário, e que têm ali sempre o coordenador, se for preciso. Mas como lhe digo, a inserção é muito mais fácil ao nível dos grupos do que até do departamento.

(E) - Até aqui, tem falado muito na figura desse coordenador de grupo, delega funções nesse coordenador de grupo?

(C₄) - Sem dúvida! Sem dúvida! Por exemplo eu ainda agora... os exemplos são sempre mais fáceis...

(E) - Sim. Sim. Esteja à vontade.

(C₄) - Fiz a reunião de departamento e falámos exatamente na avaliação do segundo período, nos resultados, apresentámos os gráficos. Estou a fazer uma análise rigorosa daqueles gráficos, teria que trabalhar com os de matemática, com os de biologia, e quando estava com os de matemática já os de biologia não estavam nada interessados, e depois com os de físico-química, já os outros não estavam interessados, ou seja, o que é que iria acontecer na reunião? Acontecia o seguinte, eu estava a trabalhar com os de matemática, os outros estavam todos a querer conversar uns com os outros, porque aquela área não lhe dizia respeito. É neste aspeto que eu acho que é muito importante o coordenador de grupo. Porque eu mostrei os resultados apenas gerais, todos viram e isso, todos mais ou menos suportaram. Mas depois o trabalho, mas então o que vamos fazer a estes resultados? Está aqui vinte por cento de negativas a físico-química? Ou a matemática? Ou dez por cento, ou quinze por cento... a nossa meta é doze, estamos acima! O que vamos fazer? Se fosse por isso, numa reunião de departamento, tenho a certeza que os professores que não são de matemática, não estavam preocupados com o assunto. O que é natural. Até me iam prejudicar a reunião. Começavam com conversas paralelas, de interesses diversos, e então é isso que eu procuro delegar nas reuniões de grupo. Tudo o que é trabalho minucioso, de resposta às situações criadas, de possibilidade de melhorar os resultados, de organizar “isto” ou “aquilo”. Mesmo no Plano de Atividades, no início, procuro primeiro, que seja feito a nível de grupo. Os coordenadores de grupo recolhem aquela informação e depois eu coordeno todas as informações. Até por vezes faço reuniões só com os coordenadores, tenho feito algumas reuniões só com os quatro coordenadores. E explico: “ meus senhores, a situação é esta! Agora vão lá para os grupos e resolvam-nas”. E parece-me que é correto isto. Não sei se é de eu já ter uma quantidade significativa de anos de escola, e de estar habituado aos coordenadores de grupo. Acho... que não é porque eu não queira fazer as coisas! Repare, penso que ficam muito mais bem-feitas, se forem resolvidas ao nível do grupo do que se forem ao nível do departamento. Estas situações, que exigem uma atenção muito especial, muito específica, para que possam apontar soluções, apontar metas, apontar objetivos, parece-me que funciona muito melhor a nível de grupo do que... e assim sim, eu delego, eu delego, senão também não valia a pena eles existirem. Não é?

(E) - Como é a sua relação interpessoal com os elementos do grupo de docentes do seu departamento, em particular quando se encontram em situações de trabalho.

(C₄) - São normais. Aqui as pessoas respeitam-se muito, portanto, não há assim situações que as pessoas se sintam contrariadas ou não. Tudo o que eu tenho pedido às pessoas, mais ou menos... só se de todo não puderem. E hoje, teve um exemplo disso, falámos com duas ou três pessoas que logo se disponibilizaram para virem àquele debate que propôs. É assim, desde que a pessoa seja aceite, as coisas são fáceis, porque se for assim tenho a certeza que os colegas o apoiam naquilo que for necessário. Não tenho qualquer dificuldade.

(E) - Então, neste momento, acha que é aceite por todos os colegas de departamento? Acha que o aceitam como sendo um líder...

(C₄) - É assim! Pronto. Aceitam, eu não quero ser um líder! Quer dizer... eu tenho uma função, tenho um papel para o qual fui proposto, nomeadamente, o ano passado até houve a possibilidade, com os novos critérios para os coordenadores, até havia a possibilidade de ser outra pessoa. Que tem formação específica na área. Eu não tenho. A única que tenho é a experiência pedagógica e de alguns cargos que desempenhei (risos). Mas há outros com outras capacidades, e se calhar muito melhores. Haverá pessoas aqui na escola que desempenham o cargo muito melhor do que eu, não é essa a questão. No entanto, isso foi abordado, porque as pessoas podiam sentir que de alguma forma reuniam as condições para desempenhar esse papel. Que eu não tenho essas condições. E eu estou a desempenhar e elas não! E isto foi posto muito claramente, e não houve qualquer situação, as pessoas diziam: – Não! Não! Continua! Deixa-te estar que estás bem! Eu também sei porquê? Eu também sei porquê? (risos) Mas pronto! Só para dizer isso...

(E) - Mas vai-me dizer porquê? Por que é que acha...

(C₄) - Porque são cargos que... como sabe, que têm... logo esta figura que existe da avaliação, outra coisa onde estou. Que até nem disse à pouco, tenho pertencido sempre à comissão de avaliação, neste momento à secção de avaliação. Já fizemos por duas vezes avaliação, felizmente não tivemos situações de rutura como aconteceu noutras escolas. Procuramos que as pessoas se envolvam, que saibam o que se passa, por que razão a nota atribuída é “aquela”. E também isso tem funcionado bem. Repare! Não é fácil!

(E) - E para si foi um papel difícil? A supervisão...

(C₄) - É difícil! É difícil! É difícil, especialmente quando envolve não o trabalho do dia-a-dia, mas quando ocorrem situações problemáticas, como a avaliação de professores. E por que é que eu tenho excelente e tu tens muito bom? Entende! Isto é muito difícil! Portanto, porque as pessoas sentem que são todas excelentes, e se calhar trabalham para isso. E se calhar nós, na escola, temos muitas pessoas que mereciam excelente nas classificações. E muitos tinham muito bom. E depois há cotas. E fazer sentir às pessoas que até têm aquela nota, e que tem mérito, mas que numa situação diferente, se calhar até teriam mais. Não é fácil! Não é muito fácil!

(E) - Então sentiu essa pressão da supervisão? Sente ainda hoje essa pressão da supervisão?

(C₄) - Sinto. Sinto. Sinto a pressão da supervisão e do... nem digo supervisão, falo mesmo na avaliação, na classificação de professores.

(E) - É mais avaliação do que a supervisão!

(C₄) - É. Isso de estar a trabalhar, ajudar a trabalhar, isso não me parece que não seja aceite. Não! Não tem problema nenhum. Nós, por exemplo, no meu grupo há muito tempo que assistimos às aulas uns dos outros. Temos coadjuvação em sala de aula. Isso tudo muito bem! Agora a pessoa tem de classificar um colega. Em primeiro, é aquilo que eu costumo dizer, temos que ser reconhecidos pelos colegas. Têm que reconhecer que nós temos capacidades, que temos conhecimentos, temos mérito para poder avaliar. E eles não reconhecem isso de uma maneira geral. E eu, se calhar, também não reconheceria se estivesse no lugar desses

colegas. Por que razão um individuo que foi meu colega tantos anos, de repente ele tem de me avaliar? Isto é um bocadinho difícil. E depois a avaliação tem consequências, não é? Não é assim uma coisa inócua. Tem consequências no futuro das pessoas, na progressão da carreira. Agora está tudo congelado, não há problema! (risos) Mas tem essas consequências, como entende é muito delicado. É uma situação muito, muito delicada. E depois, é assim, quando há avaliação, nós nomeamos os coordenadores também e outros avaliadores, e esses avaliadores por vezes não são tão íntegros como deviam ser. O que vai criar um problema, imagine que todos os coordenadores dão excelente, e depois chagam à comissão de avaliação e nós só temos três excelentes para a escola toda! E depois o que fazemos?

(E) - Definem critérios?

(C₄) - Claro! Mas vamos mexer numa decisão de um colega, que disse para ele... e ele é que é dessa área “aquela pessoa é excelente”. Mas depois, nós dizemos não. Não. Tem que ser bom. Repare! Isto é que mexe um bocadinho... posso dizer, pronto! Eu, psicologicamente, ainda me vou aguentando, mas vi muita gente com problemas a nível psicológico, na medida em que sentiam que não tinham força ou capacidade para poder transformar uma nota noutra. – Porquê eu? Não é?

(E) - Falou-me aí muitas vezes que fazem supervisão das aulas, é uma prática comum entre os membros do departamento? Como é que surge essa necessidade?

(C₄) - Eu não lhe chamo supervisão! Não lhe chamo isso. Não tem como efeito a avaliação. O que tem mais é o auxílio, é o colega que está na sala de aula e que vai estar a auxiliar, vai ajudar, portanto, é uma cooperação, não tanto uma... mas pronto, a pessoa está ali apercebe-se...

(E) - Mas é uma prática corrente?

(C₄) - Sim. Sim, e nós aqui, por exemplo... especialmente na matemática, como era uma disciplina com algum insucesso e que, nomeadamente, houve aquele programa que permitia que certas horas, que houvesse coadjuvantes, nós recorremos logo a essa situação. Achámos que era muito importante, pelo menos para alguns alunos, que tivessem alguém ao lado que pudesse auxiliar. E é mais nesse sentido, que nós temos isso como prática comum. Sem qualquer problema, as pessoas habituaram-se a estar com outro colega na sala. Os alunos nem ligam. Não ligam, tanto chamam um professor como o outro, para eles é indiferente. É habitual! É habitual!

(E) - E isso melhorou o desenvolvimento da aula... no decorrer da aula? Achou uma melhoria significativa...

(C₄) - Sim. Especialmente para os alunos, um professor com trinta e tal alunos, dificilmente consegue chegar a todos. É assim, há ali um professor que, de alguma forma, é uma espécie de “muleta” para alguns alunos. Até por vezes já indicados, já selecionados, o professor faz ali um trabalho específico junto deles, apoia por exemplo, um caso de um aluno particular. Há uma aluna, que até tem nota positiva, mas tem muita dificuldade na realização de gráficos, é uma coisa impressionante, não consegue fazer um gráfico, e eu já sei. Então esse professor, quando lá está, vai para ao pé da aluna a ajudar a fazer o gráfico. É uma coisa

simples, mas de alguma forma para a aluna é muito importante, porque ela não é capaz de fazer espaços iguais, não é capaz. Tem uma grande dificuldade, ela tem um estatuto especial, pronto, tem dificuldades. Mas é uma aluna que até atinge os objetivos da disciplina. Mas há áreas... tudo o que tiver a ver com motricidade, ela tem alguma dificuldade. Então esse meu colega, está ali e ajuda, e os alunos aceitam perfeitamente normal, não há problema nenhum.

(E) - Tornou-se normal...

(C₄) - Normal. Normal.

(E) - Em relação à organização da escola, e às outras estruturas da organização escolar, como é que define a sua relação?

(C₄) - É assim, eu estou no cargo que estou, nomeado. Se me nomearam, penso que é porque as pessoas acreditam que eu faço um trabalho válido, que têm confiança em mim. Por acaso, tanto um dos vice-diretores como o diretor pertencem ao meu departamento. Eles até, às vezes, assistem às reuniões que estou a dinamizar. Conversamos muito, quer dizer conversamos sempre que necessário. O diretor, acho que, é uma pessoa com grande capacidade de mobilização, e isto é fundamental. É aquela pessoa para quem é difícil “à gente” dizer que não, porque ele também nunca nos diz que “não”. Está a ver? É aquele exemplo que lhe dizia à pouco, ele nunca nos diz que não.

(E) - Serve de exemplo?

(C₄) - Serve. Ele é um exemplo. Ele fez muito por esta escola, como lhe estava a dizer. Eu fui diretor nesta escola, na altura, noutros moldes, mas fui. Mas reconheço o que ele fez. Dinamizou a escola. Divulgou a escola. Levou a escola a todo o lado, quase a todo o mundo. Tem uma preocupação enorme com a escola, e na relação, então com os professores tem uma relação excelente. Excelente.

(E) - E em relação aos outros colegas de outras estruturas da escola?

(C₄) - Bem! Como lhe disse, a nível dos coordenadores de departamento funcionamos lindamente. Eu não sei se os meus colegas falaram nisso. Mas também não estou preocupado. Estou a falar por mim, mas temos uma maneira de trabalhar ótima. Como lhe disse, reunimos, preparamos reuniões, procuramos saber o que acontece “aqui” e “ali”. Se for possível, e tivermos disponibilidade, também procuramos ir a atividades doutros departamentos. Há uma relação ótima. Depois, entre os coordenadores de grupo, aí e até por inerência do cargo também têm de trabalhar comigo e, também acho, que trabalham de uma maneira muito organizada. Muito responsável, portanto, as coisas funcionam nesta escola de uma forma normal. Natural e excelente.

(E) - Como coordenador de um conjunto de professores, de que modo fomenta o sentimento de colegialidade entre o grupo de docentes?

(C₄) - Nós procuramos sempre. É assim, já disse várias vezes, que as coisas sejam o mais “largas” possíveis. Não é fácil! Não é fácil! As pessoas ainda hoje se metem muito na sua área. Ainda é a Física, é a Física. A História, é a História. Mas, por exemplo, basta ver que no início do ano tenho feito uma luta incrível para tentar fazer alguma transversalidade entre as

disciplinas. Entre, por exemplo, a geografia e a física e a própria matemática. Não é fácil! Vai-se fazendo. As pessoas vão sentindo, às vezes, necessidade de recorrer um bocadinho à Física, “Ei pá, quando é que tu vais dar isso?” Já se vai fazendo. É assim, num departamento isto devia ser natural.

(E) - A articulação?

(C₄) - Devia ser natural. Devia ser quase como prática comum, exatamente como se faz em matemática de sétimo ou de oitavo ano. Também se devia fazer. Mas não é fácil! Não é fácil. As pessoas ainda acham que aquilo é um “feudozinho”, e que aquilo é muito importante para eles. E por isso, deixam estar. Quer dizer, vou sensibilizando, vou chamando a atenção. Repare! Nós temos inspeções, já tivemos duas inspeções externas, e eles tentam sempre apanhar-nos em falso. “O que é que se passa nos outros departamentos?” E nós temos que saber. Lá está. E se não fosse boa a relação ou o entendimento havia “coisas que nos passavam exatamente ao lado”. Há escolas, há escolas, onde os professores não conhecem o Plano de Atividades da Escola. Não conhecem. Não vale a pena estarmos a dizer, não conhecem. E aqui acho que é impossível. Porque é tão batido. É muito divulgado em todas as reuniões, o que se passou, o que é feito, e depois a avaliação. Sempre nos perguntam das atividades propostas, “fizeram-nas todas? Como é que foi?”

(E) - Acha que essa avaliação é importante para a divulgação...

(C₄) - É. É muito importante. Sabe que hoje se divulga tudo através da internet. Não è? Páginas da escola. E não é isso, a comunidade tem que saber o que se passa cá dentro. As escolas já não são como no meu tempo. Que o meu pai dizia que não vinha à escola, e era muito feliz por causa disso. Porque achava que não tinha necessidade de lá ir (risos). Hoje os pais estão atentos. Há mínima coisa os pais estão na escola. Querem saber, o porquê? Porquê? Por que é “assim” e não de “outra forma”. E nós temos que estar preparados para responder a estas questões. Esta divulgação é fundamental. Se não houver divulgação e conhecimento... é importante que os professores saibam o que se passa na escola.

(E) - Falou-me no plano anual de atividades, mas eu queria falar no Projeto Educativo. O Projeto Educativo também é participado por todos?

(C₄) - Procura-se que sim. Repare! Nós... isto começa a ser construído de baixo, até o próprio documento²⁵ que temos. O chefe, se adivinha que alguém não sabe o que está plasmado no documento, isto é, “dá-lhe uma coisa”. Portanto, ele exige mesmo que vejam o fórum, as metas que estão ali. E os professores têm que saber o que diz o documento. Para que serve? Quais são as vantagens? Temos que estar muito atentos a isso. O próprio Projeto Educativo, penso que as pessoas conhecem. Ele vai sendo formado, e as pessoas participam nele, participam em tudo, nomeadamente no próprio Regulamento Interno. Todos os anos, quando há a atualização do Regulamento Interno, as pessoas são chamadas. Pode ser aceite ou não. São chamadas e tomam conhecimento dele. E mais, até os próprios alunos são informados desse Regulamento Interno, especialmente nas coisas que tem mais a ver com eles, com o

²⁵ A palavra, documento, foi usada nesta frase em substituição da designação do documento referido pelo entrevistado. A sua designação comprometia a confidencialidade da escola em estudo.

que lhes diz respeito. Não é? Mas são informados nas primeiras aulas. E aquilo é lido e colocado na plataforma. Eles têm que saber tudo.

(E) - Há muito essa preocupação de comunicação. A comunicação é muito importante?

(C₄) - Muito. Partilha. Muita preocupação com a partilha, com a comunicação, com a informação, com a divulgação. Muito. Muito importante.

(E) - De todas as atividades que desenvolvem no departamento, quais as que considera moralmente mais marcantes?

(C₄) - Pronto! A parte da moral! (risos) É assim, eu penso que todas as atividades (silêncio prolongado).

(E) - Então dou-lhe uma sugestão, esqueça a palavra “moral” e fale nas que o marcam mais...

(C₄) - É assim, eu acho que a minha função é fundamental para o bom funcionamento da escola. Na medida em que faço a “ponte” entre o Conselho Pedagógico, onde se tomam as decisões, onde há as informações a nível superior e os professores do departamento. Então, essa “ponte”, eu acho que é fundamental. Se eu conseguir que todos os professores do meu departamento estejam cientes daquilo que se passa a nível da direção, da informação que vai chegando sistematicamente à escola. Eu penso que o meu papel está bem desempenhado. E é isso que eu procuro fazer. É a “ponte”, especialmente entre o conselho pedagógico, onde tenho assento, e os professores. Procurar que tudo aquilo que é transmitido no pedagógico, de alguma forma, chegue também aos professores. Pronto! Às vezes até as coisas mais desagradáveis que aconteceram no grupo. Fazer chegar. Fazer passar a ideia. Fazer passar a informação de modo a que, quando há situações pessoais que estão ali envolvidas que, por vezes, nós temos conhecimento, fazer chegar mas sem identificar as pessoas, sem criar situações desagradáveis. Sempre a preocupação com os elementos, se a “coisa” é pessoal que não apareça ali na reunião. Fundamentalmente o meu trabalho é esse. É fazer transmissão entre o pedagógico, entre a direção e os colegas do departamento.

(E) - Fale um pouco sobre a importância que atribui ao currículo “oculto” na sua prática como gestor curricular.

(C₄) - É assim. Sinceramente, não é coisa que... essa “coisa” do currículo oculto? Já a pouco pôs aí... isto aqui é tão divulgado que para estar alguma coisa oculta (risos).

(E) - Não. O currículo oculto está relacionado com o que “passamos” aos alunos. É, no fundo, as atitudes e é o que é transmitido aos alunos ou à comunidade, mas muitas vezes não estamos a pensar, isto é, as normas, as regras, o modo de convivência...

(C₄) - A parte que não é oficial? Desculpe pode repetir a pergunta.

(E) - Sim. Era para me falar da importância disso como gestor do currículo, como coordenador. Isso tem ou não importância? Isto é, pensam ou não nesses assuntos?

(C₄) - Sinceramente acho que ninguém pensa nisso. Ou a maior parte das pessoas não pensa nisso. Quando faz, faz de acordo com a sua própria consciência. Não estão a pensar “ei pá devia fazer isto assim?” A pessoa pensa, tenho que fazer isto desta forma porque isto me dita a minha consciência. Não sei. Poderei estar enganado. Mas penso que a maioria das pessoas é

assim que funciona. As pessoas têm uma maneira de ser, uma maneira de estar e perante isso vão atuar naturalmente, sem se preocuparem. Bom, eu acho que até mal seria se a pessoa estivesse preocupada da maneira como vai transmitir a “coisa”. Acho que é porque a pessoa não se sentia muito bem nessa situação. Acho que quanto mais natural as coisas acontecerem, tanto melhor. Claro há princípios. Mas há princípios aqui como há na rua, em casa, no café, as pessoas têm que respeitar o outro. Têm que, minimamente, estar atentos à reação que possa efetivamente vir do outro lado. Perceber por que razão houve aquela reação. Agora isto, acho que, é aquilo que nós fazemos no dia-a-dia em todo o lado. Por isso é que eu, nessa parte, do currículo oculto... (risos). É assim uma “coisinha” que não está nada oculta. Acaba por estar perfeitamente às claras. Não é? As pessoas não se preocupam com isso. Acho eu!

(E) - Não posso de forma alguma terminar esta entrevista sem lhe perguntar, que motivações sente, neste momento, para continuar a exercer este cargo de gestão intermédia?

(C₄) - É assim. Quer que seja sincero?

(E) - Tem que ser sincero...

(C₄) - Não existem grandes motivações para se ser coordenador. Porque há muita responsabilidade. Há muita responsabilidade. Pronto! Nós somos escolhidos, neste caso, até o diretor fala connosco antes. Pronto. Até parece que nos vem dizer aquilo, até para lhe agradecer pelo facto de ter sido eleito, ou nomeado como coordenador. Mas pronto. É assim, eu também não acho que tenha formação académica ao nível da coordenação de departamento. O que vou fazendo é aquilo que a experiência de vida me tem dado. Vou tentando resolver os problemas de acordo com a minha consciência, como já disse. Agora é assim, eu nesta escola faço tudo. Eu sou um profissional, sou professor, pagam-me. Eu faço tudo, até já meti “lenha na caldeira”, depois disso faço qualquer outra coisa. Não é uma coisa que me desagrade, sinceramente gosto. Não me custa ser coordenador. Também tenho alguma facilidade em relacionar-me com os outros colegas. Sinto que, de alguma forma, de tudo o que dissemos para trás, que sou aceite. Se não fosse aceite se calhar não.

(E) - Sente, então, o reconhecimento dos seus colegas...

(C₄) - Sinto. Sinto que eles me aceitam como eu sou. Se reconhecessem que se podia fazer melhor, ou se podia fazer pior? É claro que poderá sempre haver uma ou outra opinião. Eu posso dizer que, no final de cada ano letivo nós fazemos um inquérito aos colegas, exatamente sobre o desempenho da nossa função. E de uma forma geral, aquilo que se recolhe, aquilo é anónimo, como tudo. Mas as informações recolhidas, mas não só no meu departamento e até nos outros, porque nós falamos todos entre nós, os resultados são muito positivos. São muito favoráveis. Portanto, acho que existe mesmo um certo reconhecimento do nosso trabalho. E as pessoas sabem que estamos ali com intenção de facilitar as coisas, de transmitir aquilo que sabemos, de nos preocuparmos com a sua vida. E esse reconhecimento acho que eles têm em relação a nós. Portanto, por isso. Também, por isso, sinto que o papel que desempenho, de alguma forma, é importante. Não digo que me realize totalmente. Eu sou professor. Eu gosto é de dar aulas, e isso é que me interessa. E depois, aquelas partes das

avaliações dos colegas é uma coisa que não me diz de todo. Faço porque é inerente ao meu cargo. Sou obrigado a fazer. Como estou no pedagógico, também fui eleito, como disse, para a comissão de avaliação. Então, tenho que estar aí nessa zona, criar documentação, criar grelhas, criar coisas que não me dizem muito, mas faço. É da minha responsabilidade. Faço em conjunto com os meus colegas. Coordenar é assim, é partilhar, é estar com eles, tentar ver as dificuldades que podem acontecer “aqui” e “ali”, e tentar resolvê-las. Penso que vou fazendo as coisas. Por um lado, não tenho muita motivação para o cargo, por outro lado não o faço com grande dificuldade. Nem me sinto frustrado. Nem me sinto deslocado da situação. Cumpro porque é uma função que tenho que fazer e gosto de fazer tudo bem.

(E) - Agradeço a sua gentileza por me ter concedido esta entrevista, que foi muito importante para o desenvolvimento desta investigação. Obrigada.

Anexo 8

Transcrição do debate realizado com os professores.

(E) - Muito boa tarde. O meu nome é Manuela Veríssimo e, tal como vós, sou professora. Agradeço, desde já, a colaboração de todos os participantes neste grupo focal, que tem como finalidade perscrutar a perceção que os professores têm sobre o clima moral de escola. Este trabalho de investigação destina-se à elaboração de uma dissertação de mestrado sob o tema: “O papel das lideranças intermédias na criação de um clima moral de escola”. Assim, comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados registados neste debate, e asseguro que a informação registada servirá apenas para os fins académicos anteriormente referidos. Comunico também que se pretende um debate de ideias e de perceções sobre os tópicos apresentados, pelo que todas as vossas opiniões e respostas serão muito importantes para enriquecer o debate. Proponho assim que comecemos este debate e, para isso, gostaria que me falassem um pouco sobre a perceção que têm do grupo de docentes desta escola?

(P₁) - Bem, eu posso começar a falar. Já cá estou na escola há muitos anos. E considero que é a escola onde eu quero terminar a minha carreira, se for possível. Porque, realmente, o clima entre os docentes é fantástico. Considero que nós somos uma família. Uma família unida que se ajuda mutuamente. Que colabora tanto a nível pessoal como profissional. Portanto acho que é o clima ideal...

(P₃) (P₂) - (Síncrono) Peço desculpa. (Risos)

(P₂) - Falo eu. Então falo eu. Estive noutras escolas antes de vir para aqui. A minha opinião em relação a esta da escola mudou. Mudou. Inicialmente gostei do ambiente, mas tinha estado noutras e também gostei. Houve uma altura que até pensei ir-me embora daqui. Mas neste momento não penso nisso. Acho que tendo em conta como está a situação, neste momento, no nosso país, esta escola até tem aquilo que nós precisamos neste momento.

(E) - E o que a fez mudar de ideias?

(P₂) - O que eu vejo nas noutras escolas. E vejo que neste momento estou melhor nesta escola. Falo com os meus colegas anteriores, conversamos sobre estas “coisas” e acabo por pensar que estou melhor aqui do que noutras. Neste momento.

(P₃) - Agora é a minha vez. Sou a mais nova aqui na escola. Embora já cá tivesse estado alguns anos atrás. Esta escola! A pergunta que colocou foi como é que caracterizamos o grupo de professores?

(E) - Qual é a sua perceção do grupo de professores?

(P₃) - Exato. Eu acho que a maioria dos professores nesta escola são muito dinâmicos. Há um grande dinamismo. Empenham-se em muitas atividades e são criativos. Estão sempre... criativos, no aspeto de proporcionar cada vez mais atividades que vão ao encontro das expectativas dos alunos. E também para, digamos assim, para uma melhor educação tanto a nível pessoal como em termos pedagógicos. Porque a questão das atitudes e valores também é muito valorizada. E há um grande empenho, por parte de todos os professores, para que os

alunos melhorem não só em termos de conhecimentos, ou conteúdos, mas sim em termos pessoais. Apesar da formação cívica já ter ficado lá para trás.

(E) - Falou na criatividade. De onde vem essa criatividade?

(P₃) - Os professores são muito criativos. (risos) Acho eu, são muito criativos. Eu acho que é assim, e de acordo com o “mundo” em que nós vivemos atualmente... e agora estamos a ligar também às novas tecnologias. Cada vez exigem mais de nós. E nós temos que procurar essa criatividade em algum lugar. É o que nós vemos. Eu, por exemplo, falando das atividades do meu grupo disciplinar. Como são sempre as mesmas, ou digamos assim, há sempre aquelas que se celebram nas mesmas datas todos os anos. Tem que haver uma mudança. Porque este ano as turmas são recetivas a uma atividade, mas para o ano teremos um grupo de alunos que já não são tão recetivos. Então temos que, também... digamos, temos que ter outras ideias, e procurar também ir ao encontro dos interesses deles. Para que as coisas funcionem e tenhamos uma grande adesão na participação das atividades extracurriculares.

(E) - Falou que há atividades que vão sendo recorrentes. O que é que as distingue das outras que deixaram para trás. Por que é que escolheram essas?

(P₃) - Porque, em termos do meu grupo, temos aquelas que sempre se celebraram e sempre se vão celebrar: o “Halloween”, sou de inglês; o “Dia de S. Valentin”; a celebração do Natal. Ou seja, essas aí são de tradição celebrar. Agora, há relativamente pouco tempo, começámos a celebrar o “Dia de Todas as Línguas”, que já envolve não só o grupo mas também o departamento. E, certamente, para o ano irão celebrar outras mais, diferentes das deste ano. Bem, como disse, as mesmas vão continuar a celebrar-se mas de maneira diferente.

(P₄) - O que eu ia acrescentar, depois de tudo o que já foi dito, é que isto é que faz a diferença da nossa escola para as outras. É esse bom ambiente. A camaradagem, é que faz realmente a diferença. E eu também já passei por muitas escolas, pelo país, mais a norte. E, de facto, digo ali como a colega... não posso citar nomes?

(E) - Não. Não deve citar.

(P₄) - Eu também não me importava de terminar aqui os meus dias...

(P₃) - Eu também não me importava...

(E) - E de onde vem essa camaradagem? Como surgiu?

(P₄) - Não sei explicar. Mas é verdade que é assim. Se alguém me pedir a colaboração numa atividade somos incapazes de dizer que não. Porque nós relacionámo-nos todos muito bem. Que temos que dizer sempre sim a tudo. Não é? E acabamos por participar e nos envolver.

(P₁) - Eu acho que tem a ver um pouco com a partilha de experiências. Porque, como passamos muito tempo também na escola, partilhamos muitas experiências. E eu acho que isso, no fundo... cada vez mais. Não é só em termos profissionais, onde temos aquelas reuniões. Não é? As reuniões formais, etc... os encontros formais, para além disso também temos outros encontros. Que nos aproximam cada vez mais.

(E) - E que importância atribui a esses encontros... os outros, os pessoais, para o seu trabalho?

(P₃) - São muito importantes. Acho que são muito importantes, porque é nessas alturas que nós vemos que temos não só um colega mas também um amigo. E quando trabalhamos com amigos, para além de colegas, é muito mais fácil. E o trabalho é muito mais produtivo.

(P₁) - E é impensável falarmos em encontros, aqueles pessoais, sem os relacionar com os profissionais. Pois nós não conseguimos abstrair-nos. Passando um pouco, já estamos a falar de um aluno, “como é que tu ias resolver o assunto?”, trocamos logo ideias. Eu acho que isso é ótimo. Não é? Ajuda-nos muito.

(P₅) - Eu não tenho grande experiência de outras escolas. Porque caí aqui nesta escola um bocado de “pára-quedas”, vinha um bocado a ver como é que era. Não sou de cá. E acabei por ficar, isto logo, já prova que é uma escola onde eu me sinto bem. Depois acho que sim, concordo com a generalidade do que foi dito. Embora ache que a especificidade de cada um, normalmente, também é salvaguardada. Nós trabalhamos muito em equipa. Também trabalhamos muito de forma informal ou se calhar menos formal...

(P₁) (P₃) - É. É.

(P₅) - Não é preciso, normalmente, estar formalmente a convocar “isto” ou “aquilo” para fazer aquilo que se tem que fazer. Muita coisa é feita de forma informal. E penso que há aqui uma enorme... penso uma enorme colaboração entre todos. E isto faz com que seja uma mais-valia para a escola e para a comunidade. E também para cada um de nós, que com... uns com os outros vamos aprendendo. Não é? O resto basicamente é aquilo que já foi dito. Não vou voltar a dizer a mesma coisa.

(E) - Falou aí, nos encontros informais, o que fazem nesses encontros?

(P₅) - É assim, os encontros informais são aqueles que não são marcados. Ou seja, há determinada situação que tem que ser feita, isto é, determinada atividade que tem que ser feita, determinada planificação que tem que ser feita, isto normalmente obedece a um calendário. Não é? Formal. Mas muitas das vezes nós vamos muito mais além desse calendário formal. Ou seja, por exemplo um grupo de quatro ou cinco professores que trabalham para um determinado sentido, não precisam de estar reunidos, porque três ou quatro informalmente podem já avançar com essas atividades. E normalmente, nós, não precisamos dessa parte formal. As coisas vão-se fazendo. Vão fluindo sem haver uma necessidade de grande burocracia. Embora nós tenhamos essa parte burocrática... também temos que cumprir.

(P₃) - Temos que a cumprir...

(P₅) - Agora se fosse tudo feito só apenas nessa parte burocrática, com certeza que não daria. Não é?

(E) - O que é que não daria? O que é que não daria se fosse só essa parte burocrática? O que é que acha que perdía a escola?

(P₅) - Perderia, desde logo, a disponibilidade por parte, neste caso, dos professores e mesmo os alunos. Muitas atividades partem da iniciativa dos professores e, por vezes não, também são dos alunos. Mas envolvem sempre outros elementos da comunidade. Não é? E portanto, se tudo fosse, se nós nos fôssemos só cingir à parte formal, provavelmente, muitas das coisas

que nós fazemos... não fariamos. Porque não haveria tempo. Não é? Isto não nos chegariam nem as quarenta, nem as quarenta e cinco, nem as cinquenta horas. Não é? Porque a questão é, se nós formos contabilizar tudo aquilo que pomos em prática sob o ponto de vista formal e informal, ultrapassamos largamente aquilo que está estipulado. Como as trinta e cinco, quarenta, ou quarenta e cinco que seja.

(E) - E o cansaço? Não aparece?

(P₅) - O cansaço também aparece, mas é diferente, “trabalhar por gosto não cansa”, como se costuma dizer. Neste caso é mais colaborar. Cada um vai colaborando com a sua coisa. Às vezes colabora-se mais, às vezes colabora-se menos. Em função da aptidão que se tem para determinado aspeto. E é assim que normalmente as coisas funcionam, sem grande necessidade de formalidades.

(P₃) - Estes encontros, e para dar uma achega àquilo que o colega disse, muitas vezes e, no meu caso, vão pelos contactos telefónicos. Há uma dúvida? Há qualquer coisa? Telefonamos “olha o que é que tu fazias aqui?”, “vai ao computador, anda que eu já te mando isto”. E pronto, trabalhamos muito assim, mesmo em casa.

(E) - Esta a falar na partilha?

(P₃) - Sim.

(Entra na sala um professor que vai participar no debate.)

(E) - Boa tarde, chegou agora de novo, nós estamos aqui a falar no debate sobre a perceção que têm sobre o grupo de docentes desta escola. E era sobre isto que estávamos a falar.

(P₆) - Posso acrescentar que estive dez anos noutra escola. E estou nesta há seis anos e só sairia daqui se... não para outra escola aqui da cidade, mas por necessidade de me aproximar da minha zona de origem. Apenas por isso. Por mais nada. Que eu sairia daqui.

(E) - O que é que a faz ficar?

(P₅) - O que me faz ficar é, em parte, aquilo que foi dito pelos meus colegas. Mas há uma questão que eu acho que é fundamental. É assim, quando eu tenho algum problema... eu sinto-me completamente apoiada pelos meus colegas. Quer seja um problema pessoal, quer seja um problema profissional. Conto imenso com os meus colegas de grupo e depois também com os outros colegas. Acho que basta alguém dizer “olha eu tenho que faltar tal dia, há alguém que possa dar as minhas aulas?” Eu sei que posso contar com as pessoas. Só não vão poder ajudar-me se não conseguirem de todo. E isto é extremamente importante.

(E) - Vêm-se como amigos e não como colegas? É isso que está a dizer...

(P₆) - É mesmo. É. E não é preciso falar muito com as pessoas diariamente e ser muito amiga delas. Porque eu sei que posso contar com, praticamente, mais de noventa por cento das pessoas. Sem gastar muita energia. É como se houvesse uma interação...

(P₄) - Existe mesmo um bom ambiente na escola.

(P₆) - É.

(P₄) (P₆) - É saudável.

(P₄) - Ainda a história toda da avaliação, que na maior parte das escolas criou mau ambiente. Nesta escola isto não se verificou.

(E) - **Apoiaram-se nessa altura...**

(P₄) - Eu acho que sim.

(P₆) - Respeitámos as diferenças. Fizemos reuniões. A maior parte aderiu com aquilo que foi dito nas reuniões. E a maior parte do grupo de docentes seguiu aquela regra que estabelecemos. Houve alguns que não seguiram, mas respeitamos completamente, mutuamente de parte a parte. E as coisas correram bem, porque nos sentimos apoiados.

(E) - **Sentiram, então, que esse momento não criou... qualquer enfraquecimento nas vossas relações profissionais ou pessoais?**

(P₄) - Eu penso que houve aí uma diminuição, mas penso que foi muito pouca. Muito...

(P₃) (P₁) - Muito ligeira.

(P₄) - Sim, muito ligeira.

(P₅) - Mas eu penso que não teve a ver. Penso que não teve propriamente a ver com a avaliação em si. Mas com o processo e como foi apresentado.

(P₁) - Sem dúvida.

(P₅) - Não propriamente com a avaliação, mas com a forma como o processo foi apresentado. Não teve a ver com rivalidades, nem nada disso. Pelo menos pareceu-me.

(P₄) - É, comparativamente com outras escolas... esta de facto é um paraíso.

(P₂) - Sim. E foi isso mesmo que me fez mudar de opinião.

(P₁) - Eu disse que só sairia daqui, a sair não é, já cá estou há muitos anos. Acho que sou a mais velha de todos os que estão aqui, tanto em idade como em escola. E quando vim para cá, só havia o terceiro ciclo e eu vinha habituada... estive em quatro escolas, e esta foi a última, portanto, para onde vim. Estava habituada ao secundário e, foi assim, um “balde de água fria” ter que me sujeitar só ao terceiro ciclo. E no segundo ano eu concorri. Concorri e desisti. Arrependi-me logo de imediato, porque eu achei que não iria encontrar um “ambiente” que já nessa altura se vivia aqui, e portanto já há muitos anos, noutra escola. Portanto, poderia também haver um bom ambiente, não digo que não. Mas o ambiente que eu queria era este, portanto quis continuar.

(E) - **E como é que acham que surgiu esse “ambiente”? Falam muito do “ambiente” que existe na escola, de onde é que surgiu?**

(P₃) - Quando eu cá cheguei já cá estava (risos).

(P₁) - Eu acho que tem a ver com a própria direção da escola.

(P₄) - Eu acho que tem tudo a ver com isso.

(P₂) - Eu acho que também... nesta escola a maioria dos professores são mais novos, como se costuma dizer, não há aqueles... “os antigos”, a “velha guarda”.

(P₁) - Mas mesmo os mais velhos e, como digo, eu sou das mais velhas, eu encaro...

(P₂) - Não és nada velha. És nova!

(P₁) - Obrigada. Eu encaro qualquer colega que entre... eu considero logo meu colega. Pode vir acabadinho de fazer o estágio, pode até estar a estagiar. Para mim é um colega. Aliás, para mim, e eu acho que para todos nós. É um colega. E eu aceito-o tal como qualquer outro.

(P₂) - Sim, porque há escolas! Eu estive numa escola onde me perguntavam se “eu era colega ou contratada?”. Isto aqui não acontece. Não é? Estive em escolas que nunca me chamaram pelo nome. Não é? Era só a contratada. Sim, sim. Para alguns colegas da “velha guarda”. Mas eu um dia respondi-lhe mal “antes nova e contratada do que velha e efetiva” (risos). Nunca mais me esqueço, e nunca mais me chamou contratada, tratou-me como colega.

(P₆) - Há uma situação que eu achei interessante, há dois ou três anos o meu grupo concorreu para um projeto. E precisávamos de estar no computador, aquilo era *on-line*. Era um processo bastante complicado e o computador naquele dia esteve todo por nossa conta. Então era assim, eu tinha aulas, alguém que não tivesse aulas ia para o computador e fazia. Entretanto, no intervalo seguinte, não tinha aulas, ia eu para o computador. Aliás quem estava disponível é que ia trabalhando. Aquilo foi muito giro e interessante, porque no final do dia nós tínhamos o projeto pronto. Não sabíamos bem quem trabalhou, mas fomos trabalhando. Eu achei extremamente gratificante estar com este grupo, em que eu posso contar... incondicionalmente, praticamente, posso dizer. E esse apoio, eu, não o encontrei noutras escolas, antes pelo contrário. Já passei também por várias, havia uma certa discriminação dos mais antigos com os mais novos. Não é? E aquela prepotência “eu sei”, “eu posso”, “eu mando”, dos mais velhos em relação aos mais novos, e isso, cai muito mal. Para os mais novos... bem, isso, nós nunca iríamos mandar. Não é? Embora vamos envelhecendo, mas as regras estão a mudar. Haverá colegas que nunca chegam a mandar no grupo. Não é? Porque há sempre hierarquias.

(P₁) - Cria mau ambiente...

(P₆) - Cria mau ambiente e é assim, antigamente os mais velhos mandavam entre aspas, escolhiam os horários, etc, relativamente aos mais novos. Atualmente não podemos fazer isso, ou seja, eu já estou com uma certa idade... não quero usufruir disso... mas se isso acontecesse criava-se um mau ambiente. E isso não acontece aqui.

(P₂) - E está a acontecer noutras escolas, eu sei que acontece.

(P₆) - Não há essa prepotência aqui na escola. Eu não noto.

(P₃) - O bom ambiente aqui na escola, também já foi referido, é a disponibilidade dos professores. Por exemplo, nós temos aqui um colega que é muito *expert* na parte de informática. E se temos alguma dúvida recorremos a ele, está sempre disponível para...

(E) - Há alguém sempre disponível...

(P₃) - Há sempre alguém disponível para ajudar quando temos algumas dúvidas. E com boa cara.

(P₁) - Com boa disposição.

(P₃) - E com sentido de humor. Sim, também é importante (risos).

(E) - Penso que podemos tratar agora de outra questão, de que modo se organizam e trabalham? Como é que se organizam e, depois, como é que trabalham? Gostaria de saber.

(P₃) - Cada um organiza-se de maneira diferente. Acho eu. Mas trabalhamos todos com o mesmo objetivo, e trabalhamos todos, quer dizer... Há trabalho colaborativo. A organização depende um pouco de cada um de nós. Para além das reuniões formais... começamos logo pelo início do ano, há planificações para fazer? As planificações são sempre feitas, de acordo, dos colegas que têm por exemplo, sétimo ano, todas as que têm sétimo ano fazem as de sétimo, as que têm oitavo... e depois todas sabemos, e todas já passámos pelo sétimo, pelo oitavo e pelo nono. Muitas das vezes dizemos “empresta-me lá aquele material para o sétimo”, ou “o que destes aqui”, “e já conheces a turma também”. Às vezes, quando as turmas passam de colega para colega... não é ter um estereótipo, ou ter uma ideia pré-definida para o aluno, mas é também para sabermos até onde é que podemos ir. Porque, às vezes, a gente tem uma ideia de um aluno de uma maneira, mas depois acaba por ser outra... afinal consegue mais, temos que puxar mais. Aliás, eu lembro-me de nesta escola haver trabalho colaborativo. Eu lembro-me, e é uma situação habitual, comum, e constante, haver trabalho colaborativo. É, claro, que não podemos estar em todo o lado ao mesmo tempo. Então, no início do ano letivo, não sei como funciona nos outros grupos, mas deve ser mais ou menos igual, organizamos por anos, anos letivos.

(P₂) - As chamadas reuniões sectoriais.

(P₃) - Exato. Para além da reunião inicial, em que há a distribuição de tarefas. Temos as ditas reuniões informais em que cada elemento da equipa, digamos assim... uma equipa tratará do sétimo, outra que tratará do oitavo, etc. Como também disse, há a questão do trabalho colaborativo, também há partilha. Também partilhamos materiais, por exemplo, se já não leciono o décimo ano há muitos anos, “não tens aí material para o décimo?” E assim partilhamos, “como é que fizeste aqui neste tema?” Mesmo a pessoa não tendo nesse ano o nível, partilha os materiais. Acho que é assim, pelo menos nós funcionamos assim.

(P₁) (P₄) (P₆) - Nós também é assim. Acho que sim.

(P₅) - Penso que o nosso trabalho é mais do que colaborativo. É cooperativo, pois isso é uma coisa diferente.

(P₄) (P₃) - É.

(P₅) - Colaborar é participar. Não é?

(P₃) - Exato.

(P₅) - Mas o nosso trabalho é mais cooperativo. Normalmente, é claro que há sempre exceções, de quem colabore e quem não participe. Não é? Portanto, o trabalho colaborativo é quando... quando nós participamos no trabalho. Mas o trabalho cooperativo é quando todos contribuem para o trabalho final. Não é? E portanto, aqui, fundamentalmente é trabalho cooperativo. Embora depois, obviamente, há sempre... quer dizer, a escola tem oitenta e tal professores, obviamente que desses oitenta e tal nem todos “remam” para o mesmo lado. Não adianta estarmos aqui a dizer que sim. Não é? Obviamente que poderá haver professores que colaboram um bocadinho menos, que cooperem um bocadinho menos. Mas a tendência até é para... normalmente eles, como o predominante é o contrário, muitas vezes eles acabam até por não ter... por também ter que assimilar outras das formas de trabalhar. E é

assim que funciona, normalmente é mais cooperativo. É preciso fazer determinado projeto, é preciso fazer uma determinada planificação, como dizia há bocado a colega. Normalmente todos participam no próprio trabalho. Não é? Em fases diferentes, e até pode haver pessoas que numa determinada fase estejam menos à vontade, e será outra pessoa a avançar. Não é? O trabalho é colaborativo e, fundamentalmente, cooperativo também. Principalmente cooperativo.

(P₁) - A maior parte desse trabalho vai para a plataforma da escola. Onde os alunos podem consultar os conteúdos. E nós colegas. Não é? Podemos ir buscar também. No fundo partilhar.

(E) - Falam muito em partilhar? Partilham tudo?

(P₃) - Temos até um projeto que é o “nome do projeto²⁶”.

(P₂) - Tudo o que é pedido. Às vezes podemos não partilhar qualquer coisa porque não é pedido. Não é? Mas se for necessário eu acho que sim.

(P₅) - Exato! Exato. E uma prova disso é termos dois projetos no âmbito da partilha mais direta, digamos assim, que é o “nome do projeto²⁷”, que é o projeto mãe, digamos assim, em que o objetivo é partilhar. Uma das componentes é, por exemplo, ainda tivemos aqui há poucos dias um colega que apresentou uma dissertação de mestrado, há pouco tempo, e veio aqui... Veio aqui não! Ele é professor atualmente na escola e mostrou, portanto, para toda a comunidade as conclusões a que chegou. Temos uma atividade em que são os próprios alunos a prepararem um determinado tipo de conteúdos, para depois partilharem, quer com os professores, quer com os próprios pais e encarregados de educação, e há sempre esse... cuidado. O cuidado da partilha.

(E) - Essa partilha, está a dizer, não é só ao nível dos docentes da escola, mas também docentes-alunos e alunos-alunos.

(P₅) - Exato.

(P₁) (P₃) - E alunos-alunos...

(P₅) - Exato.

(P₃) - As jornadas do conhecimento, também.

(P₅) - Exato. Ou seja, são mesmo momentos, em que a escola se dedica mesmo declaradamente à partilha. Não é a tal partilha informal, já é uma partilha mais formal.

(E) - E falaram-me, já na questão anterior, que muitas vezes trabalham sem haver um horário rígido de trabalho. Encontram-se, decidem trabalhar e trabalham dessa forma...

(P₂) - Falámos há pouco nas tais reuniões sectoriais. Fazemos muitas vezes isso sem horário marcado, “precisamos de falar sobre isso”, e de acordo com a disponibilidade de horário...

(P₄) - É, também, a maneira de nos conseguirmos organizar... para fazer tudo o que é necessário.

(P₂) - E mesmo nas aulas! Por exemplo, eu estou a lecionar o nono ano, eu e outro colega, e então “onde é que vais?”, “o que estás a fazer?”, estamos sempre a saber se estamos a par. Para saber os conteúdos, um do outro, e para estarmos mais ou menos iguais.

²⁶ Foi omissa o nome do projeto

²⁷ Idem

(P₁) - Partilhamos as experiências pedagógicas. Também é muito importante a partilha de experiências em relação aos nossos alunos que têm algumas dificuldades. Trocamos ideias. Acho que é muito importante.

(P₃) - Eu valorizo muito essa partilha. Como sou a mais inexperiente no grupo, quem tem mais experiência, para mim, é uma mais-valia recolher as opiniões, os conselhos, o que é que fizeram relativamente a, imaginem... uma situação, perante “essa situação o que é que fariam?” Seja se já aconteceu alguma vez, etc, etc.

(P₅) - E, mesmo em relação à avaliação. As avaliações dos alunos, quero dizer. A avaliação, por mais objetividade que nós lhe queiramos dar, ela tem sempre a parte subjetiva. Não é? É uma coisa que nós fazemos frequentemente, quer dentro dos grupos disciplinares, ou às vezes dentro do próprio conselho de turma. É auscultar a opinião do colega, naquela situação. Se realmente aquele nível é aquele que atribuiria também.

(P₂) - Isso acontece com frequência.

(P₅) - Isso acontece com frequência, com muita, muita, frequência.

(P₂) - Exato. Estou a lembrar-me de um aluno que era da direção de turma da minha colega. E chamei colegas de português para verem comigo a avaliação e para me darem opinião. E mesmo quando fazemos testes de avaliação. Eu não faço para as minhas turmas. Eu e o meu colega, que estamos a dar o nono ano, fazemos os testes em conjunto. Por opção, não é, nós fazemos por opção, não temos que dar o mesmo teste. Não é? Nós sabemos, mais ou menos, como é que estão os nossos alunos.

(E) - Isso tem ajudado na sua prática letiva?

(P₂) - Bastante. Bastante.

(P₁) - Apesar de se ter que adaptar à situação dos alunos.

(P₂) - Exato! São feitos em conjunto e eu acho que isso é importante. Não são individuais, partilhamos a opinião, às vezes. É sempre assim. Por acaso é uma coisa que fazemos, e eu gosto. E acho que é interessante para nós, e acho que é bom para os alunos... depois há “ai aquele professor faz os testes mais difíceis do que a professora”, e assim não há isso. São os mesmos testes. Podem ter uma pequena alteração...

(P₁) - Por exemplo para os alunos com necessidade educativas especiais, os testes não são feitos só pelo professor que os tem. São feitos pelo grupo. Todos colaboram para que saia o melhor possível. Que seja adaptado o melhor possível.

(P₂) - Sim. Porque nós até temos as provas globalizantes, que são provas iguais para todos os alunos. Os que têm os testes intermédios, também há uma preocupação para ajudar esses alunos.

(E) - E nas aulas também se ajudam?

(P₂) - Ajudámos. Já tive por acaso uma turma bastante difícil. Que era aqui uma turma desta colega ao lado, e pronto, era de português. Eles iam ter o exame nacional e a turma também era um bocadinho fraca. E pedi, em reunião de departamento, um colega para me ajudar nas aulas, e ia às aulas e ajudava-me.

(P₁) - Era uma turma que tinha muitos ex-NEE's, que já tinham deixado de o ser, dadas as novas reformas. Mas que continuavam a ter as mesmas dificuldades.

(P₂) - Era um colega coadjuvante.

(P₃) - Nós também temos coadjuvação no nosso grupo. Temos uma colega que não tem horário completo, e também aproveita algumas horas que tem disponíveis para nos ajudar nas turmas mais complicadas.

(P₆) - Eu queria só acrescentar... podemos não reunir fisicamente, marcar todas as semanas uma hora. Pode não acontecer isso. Pode haver indisponibilidade, às vezes, de alguns colegas. Mas, por exemplo, aproveitamos o intervalo. O intervalo às vezes é fundamental, então “olha o que é que tu destes?”, “ em que parte é que tu vais?”, “olha tenho esta ficha, vamos aqui pensar rapidamente se vamos adaptar?”, “o que achas?”. E ali, às vezes naqueles cinco minutos, trabalha-se bastante e definem-se ali algumas estratégias que são fundamentais. E não há necessidade de estar a marcar uma reunião para isso.

(E) - Relativamente a outra questão, gostaria de vos propor que me falassem um pouco sobre as motivações, e objetivos, que fomentam o vosso trabalho.

(P₄) - É o bom ambiente da escola. Onde nos sentimos à vontade, acho que é isso, e os alunos. Tem que ser.

(P₂) - Mais o bom ambiente entre os colegas...

(P₃) - E o gosto por aquilo que se faz.

(P₂) - Exatamente.

(P₃) - Aquilo que nós fazemos não faria sentido... as horas que nós disponibilizamos, é... quem tem filhos, então sabe perfeitamente como é. A “gente” dá o que tem e às vezes o que não tem para... porque gostamos mesmo daquilo que fazemos. E a “gente” sabe que só disponibilizando estas horas, mesmo as informais, é que conseguimos alcançar os nossos objetivos. E então fazemos tudo para que isso aconteça.

(P₅) - Uma outra motivação, e eu falo também mais a título pessoal, também é a própria escola. Quem conhece esta escola hoje... eu estou na escola mais ou menos há quinze, dezasseis anos. E a escola de hoje não é a escola do início. Não é. E, portanto, quem a viu crescer, a escola. E eu vi-a crescer. Crescer não fisicamente. Crescer enquanto escola e comunidade. Não é? E, portanto, quem a viu crescer como eu vi, como muitos de nós a viram. E muitos de nós vimos. Sente-se um bocado orgulhoso e um bocado no seu espaço. E muitas das coisas que faz é, também, no sentido de deixar... para bem, obviamente, dos alunos, mas para bem da própria escola. Porque sentimos que a escola cresceu de forma difícil. Não foi fácil transformar a escola. Hoje a escola tem... é a escola que é, tem a reputação que tem, mas foi a “pulso”. E muita da motivação que nós temos e também um certo estatuto, entre aspas, que nós conseguimos com muita dificuldade.

(P₆) - E eu acho que a direção também tem feito um bom trabalho. É facilitador nesse trabalho. É motivador, também, eu penso.

(P₃) - Não é uma daquelas direções que nós encontramos nas outras escolas, que está sempre fechada. A porta está sempre aberta. Neste caso há uma grande abertura ao diálogo. E isso facilita-nos muito.

(P₁) - Concordo plenamente.

(E) - Podemos falar então noutra questão, que é a seguinte, gostava que me explicassem de que maneiras idealizam, dinamizam, e avaliam as atividades e os projetos que constam no Plano Anual de Atividades da escola. Como é que surgem as ideias de fazer aquelas atividades? Como é que se organizam?

(P₁) - As ideias têm surgido, às vezes, até em conversas informais. Outras vezes em reuniões de grupo. Depois são discutidas em grupo, depois em departamento. Surge da necessidade de nos juntarmos para organizar as atividades. Portanto elas começam... digamos, no bom andamento, digamos assim. Claro que temos a colaboração, sempre, da direção, da comunidade escolar, sempre de acordo com os interesses dos alunos. Portanto, das expectativas deles, o que os motivar mais, visando sempre o sucesso para a aprendizagem. Será uma complementaridade daquilo que eles têm definido. Não é? A avaliação delas... sempre que fazemos uma atividade temos o cuidado de fazer um inquérito aos alunos, para saber a reação deles, e se as expectativas que eles tinham em relação a essa atividade foram cumpridas ou não.

(P₃) - E varia um bocadinho. Por exemplo, nas visitas de estudo há um inquérito que até está disponível *on-line*. E que é feito *on-line*...

(P₂) - Há uma situação interessante, mesmo em relação às visitas de estudo, e tendo em conta a situação que nós vivemos neste momento a nível financeiro. Que é juntar, por exemplo, vai haver uma visita de estudo de português, mas se o local se proporcionar para outra disciplina. Então juntam-se, português e história. E em vez de se fazerem duas, ou três, visitas faz-se uma com vários objetivos.

(P₄) - De várias disciplinas.

(P₁) - Mesmo em atividades sem serem visitas de estudo. Nós tentamos que todos os departamentos se integrem nelas, participem, colaborem e cooperem.

(P₄) - Mesmo naquelas grandes atividades de final de ano.

(P₁) - Final de ano ou início de ano. Pronto.

(P₄) - Podemos assinalar uma determinada data, como foi os vinte anos.

(P₁) - os vinte e cinco anos...

(P₄) - Exato.

(P₁) - E muitas vezes até fora do recinto escolar, ou no recinto escolar para a comunidade.

(P₅) - A avaliação normalmente é feita desta forma. Nós temos um questionário que é feito em função da atividade. Esse questionário é depois remetido aos participantes *on-line*, digamos assim. E é preenchido *on-line* e depois obtemos daí a avaliação dos diferentes parâmetros. E avaliamos a atividade em função das respostas que também obtemos do *feedback* que obtemos dos participantes.

(E) - Então estão aí a falar da articulação? É isso?

(P₁) - Sim.

(E) - Como é que é feita a articulação? Dentro do departamento, interdepartamentos...

(P₂) - Primeiro é nos departamentos ou em grupos. Não é? Depois há reunião...

(P₁) - Há reunião.

(P₂) - Há uma reunião com os coordenadores. Não é?

(P₁) - Reúnem-se os organizadores, digamos a equipa, os dinamizadores. E depois decidem em conjunto o que cada um... o que é que cada departamento, ou cada grupo, o que irá fazer nessa atividade.

(E) - Então parte da iniciativa dos professores?

(P₁) - Sim.

(P₁) - Os professores têm iniciativa de fazerem uma atividade, e parte do próprio professor ou dos alunos...

(P₄) - Também pode ser ao contrário. Pode não ser propriamente dos alunos. Pode vir da direção.

(P₂) (P₅) - Às vezes também...

(P₂) - Às vezes parte da direção, e a direção...

(P₁) - E até dos encarregados de educação, também, às vezes...

(P₂) - Pedem aos departamentos e depois as pessoas que querem participar...

(P₆) - Sempre com uma dose de bom senso. Temos uma dose de bom senso aqui na escola.

(P₁) (P₃) - Sim.

(P₁) - Nas reuniões eles também têm uma palavra a dar. E no que toca às atividades extracurriculares são muito interventivos e dão a sua opinião. E participam.

(P₃) - Participam.

(P₂) - Há encarregados de educação que falam mais do que os professores, também é verdade. Houve uma vez um encarregado de educação... que tive que lhe dizer “temos que o tirar para poder continuar” (risos). Lembraste? (olhando para a colega ao lado)

(P₂) - Têm ideias...

(E) - E a escola aceita bem a participação dos encarregados de educação?

(P₂) - Inicialmente é um bocado estranho! Não é? Mas depois uma pessoa habitua-se.

(P₁) - Mas pedimos a colaboração deles, muitas vezes.

(P₂) - Não, mas era em relação às reuniões, o estarem presentes?

(P₃) - Eu acho que, ao princípio, os encarregados de educação, eles também não estavam à vontade, nem tinham tanto conhecimento das questões. Em termos de... dos documentos. Estou a lembrar-me do PCT. Muitos deles nem sabiam o que era o PCT e agora, como têm que estar ali, a ouvir o que é o PCT, qual é o papel que lhe cabe dentro do PCT. Muda um bocadinho a figura, ou seja a ideia que eles tinham, “calma lá, eu tenho uma palavra a dizer, porque isto também”...

(P₁) - Mas quer dizer, alguns não conheciam porque não queriam conhecer...

(P₃) - Exato.

(P₁) - Não vinham às reuniões, não eram elucidados...

(P₃) - Não vinham...

(P₂) - E depois, nos conselhos de turma, é uma coisa nova. Não é? É recente. Não é?

(P₁) - O projeto curricular de turma, desde que foi criado, tem que ter a participação dos encarregados de educação.

(P₂) - Mas havia reuniões só com encarregados de educação, mas agora não é bem assim.

(P₁) - Exato.

(P₂) - Além dessa. Não é?

(P₁) - Claro.

(P₂) - Há o conselho de turma com os encarregados de educação.

(P₃) - É no conselho de turma é que, praticamente, eles dão opiniões.

(P₁) - Porque nas reuniões dos pais eles estão caladinhos. Não é?

(P₄) - Alguns dizem. Olha que há pais que dão opinião. Depende.

(P₁) (P₃) - Sim. Depende.

(P₆) - Vou ter que sair.

(E) - Sim. Se precisar de sair? Não posso obrigá-la a continuar.

(A professora P₆ ausenta-se da sala)

(E) - Ainda estamos no mesmo ponto, que é, como é que surgem as atividades e os projetos para o Plano Anual de Atividades.

(P₄) - Muitas vezes, até me estava a lembrar que algumas vezes, essas propostas até vêm de fora. Não é? E a nossa escola até é muito recetiva e acaba por aceitar esses desafios. E participar e dinamizar.

(E) - E a interdisciplinaridade entra aí também, nas atividades que propõem, ou cada grupo tenta desenvolver uma atividade específica para a sua área?

(P₂) - Ainda há pouco falei nas visitas de estudo em conjunto, por isso?

(P₃) - E outras atividades. Por exemplo no dia das línguas, entra o departamento de artes...

(P₂) - E noutras atividades...

(P₃) - Não. Às vezes a ideia surge de um grupo e depois cooperam, como diz ali o nosso colega.

(P₁) - Cooperam. Colaboram, dão o seu melhor sempre de sorrisinho, o que é muito bom.

(P₄) - E as artes são muito solicitadas.

(P₅) - Sim. Sem dúvida.

(P₃) - São muito criativas...

(P₁) - Sem dúvida e pedimos muito a colaboração delas.

(P₄) - Há coisas que não podiam ser de outros sítios...

(E) - Em que medida essas atividades, e projetos, contribuem para a melhoria da qualidade educativa da escola.

(Silêncio prolongado)

(E) - Se acham que tem efeito na melhoria da qualidade?

(P₁) - Eu acho que sim, alunos motivados é sempre meio caminho para o sucesso. Para a aprendizagem. E é outra maneira de eles aprenderem. Não é?

(P₃) - É.

(P₄) - É sempre uma forma mais lúdica.

(P₃) - Mais lúdica. Mais leve, digamos assim, não tão formal. Em que eles, acho que, se sentem mais... digamos assim, mais participativos. No sentido em que podem participar de forma mais...

(P₂) - Sem serem avaliados.

(P₃) - Sem serem avaliados. Porque o peso da avaliação, digamos assim que, pressiona muito os alunos. E temos o caso daqueles que são mais tímidos, mais introvertidos, que nós na aula praticamente não os ouvimos. Enquanto que, nas atividades extracurriculares, estão sempre lá. Participam em tudo e mais alguma coisa.

(P₅) - Funciona muito ao nível da motivação. Ou seja, às vezes... muitas vezes os alunos acabam por ter um bom desempenho nesse tipo de atividades e nem sequer são, normalmente, os melhores alunos na sala de aula. Mas depois, o facto de participarem nas atividades, e se sentirem úteis e participativos aumenta, digamos, o grau de motivação para as próprias atividades letivas, para os próprios programas e para as próprias disciplinas.

(E) - E essa motivação é tida em conta na avaliação?

(P₁) (P₂) - Sim.

(P₅) - Sim, sem dúvida. A participação dos alunos tem sempre um forte peso na... um peso significativo na avaliação. Não é? Aliás, mesmo até no ensino secundário e nos alunos com necessidades educativas especiais. Normalmente é muito valorizada a participação nas atividades.

(P₁) - É sempre grato. Ouvir, por exemplo, os pais dizerem que os filhos estão ansiosos para vir para a escola. Que as férias são um tormento e que a escola lhes diz muito. E que antes de vir para esta escola isso não acontecia, ouvi muitos pais de minha direção de turma dizer isso. O que é sempre muito gratificante para nós. E a escola, com tal quantidade de atividades extracurriculares, consegue motivá-los mesmo. Como diz o colega, mesmo os que muitas vezes não têm grande apetência, grande vontade de vir para a escola estudar, apenas, os conhecimentos teóricos. Não é? Científicos. Mas depois acabam por ter vontade de cá andar, e continuar, e até acabam por se entusiasmar pelos conteúdos e gostam de aprender, estudar e trabalhar.

(P₂) - E tu tens uma turma que gosta muito de participar. (olhando para a colega que está ao seu lado)

(P₁) - Exatamente. Felizmente é uma turma...

(P₂) - Uma turma que participa em tudo.

(P₁) - Qualquer coisa! Posso professora? Posso?

(P₂) - Eles participam em tudo. Ao contrário da tua. (dirigindo o olhar para uma das outras colegas)

(P₄) - Mas, agora que vamos ter uma festa, que é “nome da festa²⁸”, que é uma atividade que realizamos de dois em dois anos. E portanto, como sou diretora de turma e a turma vai participar. Tive também oportunidade de falar com os pais. Os próprios pais é que estão a obrigar os filhos a participar. Eu também os tentei convencer a participar. Mas, neste momento, tenho apenas dois alunos que não querem participar e são vinte e oito. E vão desfilar, que é uma coisa que os expõe. Não é? Mas com a ajuda dos pais, não sei. Tive sorte (risos).

(P₂) - Eles estão melhor, um bocadinho. Porque este ano já consegui que eles participassem na “Semana das Línguas” e em que outra atividade?

(P₃) - Na “Semana da Leitura”.

(P₂) - Na “Semana da Leitura”, pela primeira vez a tua turma participou em português. A dela participava sempre e, este ano...

(P₃) - Até achei estranho!

(P₄) - Até achei estranho! Participarem na tua atividade.

(P₁) - Por acaso os nossos encarregados de educação são fantásticos.

(P₄) - Agora, é assim, eu também sou diretora de turma deles desde o sétimo ano e recebo os pais a qualquer hora...

(P₁) - Todos nós.

(P₄) - Não é só na minha hora de atendimento.

(P₁) - Todos nós fazemos isso.

(P₃) - Até ao intervalo. Até no intervalo (risos). Tem acontecido que ficamos sem intervalo.

(P₄) - Tenho uma turma de nono ano, e no terceiro período já recebi todos os pais. Todos! Tanto no terceiro período como no segundo. E todos vieram à escola.

(P₂) - Já vieram todos?

(E) - Querias reforçar aqui este ponto, qual é o objetivo dessas atividades? Porque é que fazem essas atividades?

(P₃) - Um dos objetivos... não sei se é o principal, mas é assim o que me vem à cabeça, é o gosto pela disciplina. Promover o gosto pela disciplina e por aquilo que eles estão a aprender. Outro dos objetivos, também, é dar aos alunos a oportunidade de crescer um bocadinho mais. Não só porque temos que dar também, digamos assim, a imagem de que a escola não são só os livros. E também há muito mais para além dos livros. A parte mesmo da colaboração, da cooperação, da partilha entre colegas. O facto de eles se poderem relacionar entre colegas de outras turmas, e não só com os da própria turma, também é uma mais-valia para eles, e para o futuro. Muitas vezes a gente diz “vocês saem aqui da escola, seja qual for o vosso caminho, vão para o mercado de trabalho, mas têm que saber lidar e socializar”. Não é? E isso também é importante, nestas atividades eles têm mais oportunidades de o fazer.

(P₁) - É também um objetivo que nós não podemos deixar...

(P₂) - E ajuda os professores a dar mais liberdade aos alunos.

(O professor P₆ volta a entrar na sala de debate)

²⁸ Omissão do nome da festa.

(P₃) - Exatamente, também dá-lhes mais liberdade. Porque nós estamos muito agarrados aos livros e vamos ter que mudar? Não é?

(P₂) - E ao currículo!

(P₁) - E facilita o convívio entre, não só, os alunos mas também entre os professores e os alunos e funcionários. E acho que a comunidade escolar toda beneficia destas atividades.

(P₅) - Eu se tivesse que selecionar um... o principal objetivo seria sempre a motivação. Motivar para a escola, para a disciplina, para aquele determinado conteúdo. Por exemplo, uma visita de estudo é sempre uma questão de motivação. O motivar para lhes dar outra visão.

(P₄) - É. É alargar os horizontes...

(P₁) - Alargar os horizontes.

(P₆) - Queria só abordar uma aspeto que disse a colega, o aspeto dos funcionários. Acho que é fundamental. Nós temos uma equipa que trabalha mais diretamente connosco... agora, não tem a ver com este ponto, mas com os outros pontos anteriores que temos vindo a tratar. E é fundamental. Temos um núcleo de funcionários que nos dá um apoio fantástico... Muito facilitador, são pessoas que nos acarinham, e também que nos dão uma palavra de conforto quando veem que nós estamos com mais trabalho, estamos em baixo, etc. E são sempre muito a favor dos alunos. Isto é verdade. Motivam-nos no sentido de podermos trabalhar mais com eles e minimizam os problemas que temos. Para nos ajudar e, indiretamente, ajudar os alunos. Queria realçar, não sei... mas os funcionários são fundamentais neste processo.

(P₁) - Eu concordo.

(E) - Gostaria que dessem a vossa opinião sobre os valores morais e educacionais que consideram mais significativos na vossa escola.

(Silêncio prolongado)

(P₂) - Bom! Valores morais?

(P₁) - É o da cidadania. Dar regras cívicas... civismo. Nós tentamos que elas sejam cumpridas e que as incutam nas suas cabecinhas até como futuros cidadãos do país. Portanto...

(Silêncio)

(E) - Quais é que são os valores que, como professores, acham que a escola quer transmitir aos alunos? Quais os valores mais importantes para a escola?

(P₄) - Cidadãos ativos.

(P₁) (P₄) (P₅) - Respeito.

(P₅) - Respeito, cidadania, autonomia.

(P₄) - Exato.

(O professor P₆ ausenta-se novamente da sala)

(P₅) - Autonomia, embora numa outra perspetiva...

(P₁) - Solidariedade.

(P₅) - Solidariedade, isso vê-se através de várias campanhas. Ainda hoje andavam para aí não sei o quê? Ou seja, há sempre aqui... fazemos várias campanhas humanitárias, com vários objetivos. Fora do país inclusivamente... para o Afeganistão, estou a lembrar-me...

(P₃) - Há um projeto de solidariedade.

(P₅) - Exato, temos um projeto de solidariedade.

(P₁) - Mesmo para os da comunidade.

(P₄) - E temos prémios de mérito para a cidadania, também.

(P₅) - Exato.

(P₄) - Cada turma elege um colega.

(P₅) - É eleito um aluno por turma em que o único critério são as regras de cidadania. Não tem nada, rigorosamente nada a ver com as questões de avaliação. Mas questões apenas de cidadania. Em cada turma há um aluno que é destacado, digamos por ser um aluno solidário, por ser um aluno tolerante...

(P₁) - Tolerante e que leve em conta as opiniões...

(P₅) - Exato.

(E) - E em que medida, como professores, tentam difundir esses valores? Estes valores importantes para a escola. Como é que sabem que os alunos ficam com eles?

(P₁) - Através do conhecimento deles. Das atitudes perante certas campanhas que vamos desenvolver. As próprias ideias que eles têm, até nas aulas, eles próprios têm ideias para ajudar as pessoas mais carenciadas. Entre colegas, que eles detetam que têm algumas dificuldades económicas e que nos vêm alertar para elas.

(P₅) - Depende da própria evolução dos próprios alunos, muitos deles entram aqui no sétimo e saem no décimo segundo.

(P₄) - E vêm cá depois.

(P₁) (P₂) - É isso mesmo.

(P₃) - Anos mais tarde é que vemos o fruto do trabalho.

(P₄) - E estava a pensar até, talvez, como diretores de turma. Não é? Naquela conversa individual com o aluno que é mais problemático. Ou realçar a atitude no outro...

(P₁) - Elogiar os pontos positivos e tentar tirar os negativos.

(P₄) - Através do diálogo.

(P₁) - Uma aproximação maior com eles. E eles procuram-nos para fazer isso, o que é ótimo. Se eles o fazem é porque estão a tentar incutir alguma coisa do que lhes queremos transmitir. Os próprios pais vêm pedir a colaboração. Falámos com os filhos, tentámos, digamos... incutir valores que eles não conseguem.

(P₃) - E, às vezes, até com a nossa própria postura dentro da sala de aula.

(P₄) - Exatamente. O exemplo.

(P₃) - Resolve uma série de problemas.

(P₅) - E na abertura que demonstramos. Não é?

(P₁) - Sim. Sim.

(P₅) - Na resolução das questões e no acompanhamento, às vezes, de casos. De situações particulares, que às vezes não têm nada a ver com a escola. Não é? E que nós, normalmente, nos empenhamos e depois até acabamos por sentir... por nos sentirmos bem. Não é? Por ter colaborado com aquele tipo de situação. E ter tido, por parte dos alunos e de alguns pais, qualquer tipo de reconhecimento.

(E) - Sentem o reconhecimento da vossa ação?

(P₁) - Sentimos por parte dos pais e de alguns alunos também. E por parte dos pais, o que às vezes é difícil que isso aconteça. Os pais vêm agradecer-nos.

(E) - De que modo, os coordenadores de departamento, promovem a articulação e a interdisciplinaridade nos respetivos conselhos de departamento. Qual é a vossa opinião? Gostaria de saber.

(P₁) - Eu acho que de uma forma muito articulada. No meu departamento acho que as coisas correm muito bem. Portanto, a coordenadora neste caso consegue realmente gerir isso muito bem. E fazer e motivar os colegas a partilhar, a colaborar em atividades propostas no departamento, e no grupo, de uma forma amigável. De uma forma cativante.

(P₄) - E os coordenadores também reúnem entre eles.

(P₁) (P₂) - Primeiro.

(P₄) - Reúnem entre eles...

(P₃) - Para prepararem as reuniões.

(P₄) - Depois a informação acaba por chegar igual a todos. Não é?

(P₁) (P₂) (P₃) - Exato.

(E) - E a comunicação chega?

(P₁) (P₄) - Chega.

(P₂) - Nós sabemos todas as atividades que o outro departamento está a fazer. Por exemplo.

(P₁) - Eles colaboram.

(P₃) - Não, é à parte. Nós sabemos que estão a desenvolver esta atividade neste departamento “querem colaborar?”, “de que maneira?” Sabemos sempre todas as atividades dos outros departamentos.

(P₄) - E, se calhar, isso deve-se exatamente à reunião que eles têm.

(P₂) - Exatamente.

(P₄) - Em conjunto.

(E) - Então existe articulação?

(P₂) - Exato. Isso sem dúvida nenhuma.

(E) - E a interdisciplinaridade?

(P₁) (P₂) - Também. Também.

(P₂) - Depois colabora-se nas diversas atividades dos outros.

(P₁) - Dentro do que é possível.

(P₂) - Mas, às vezes, podem não ser possíveis. Mas há muitas atividades que são e fazemos.

(P₁) - Por exemplo, um caso relevante é o das visitas de estudo. Cada vez há mais dificuldades a nível económico e os pais têm dificuldades em que os filhos possam ir às visitas de estudo. Tentámos fazer as coisas de forma a que se faça uma a várias disciplinas. Se possível dentro do próprio departamento, ou até extradepartamento. E temos feito, história com geografia e com a físico-química.

(P₄) - Sim aquelas atividades dos vinte anos, aquelas que é ali na “jardim²⁹”, também todos os departamentos participaram. E cada um com a sua atividade, e outras atividades, que às vezes servem para todos os departamentos.

(E) - Para finalizar, gostaria que fizessem uma apreciação do empenho dos coordenadores de departamento nas práticas, e atividades, moralmente relevantes para a escola.

(P₅) - Eu não participo com nada, os coordenadores de departamento... não! Estou a brincar (risos).

(P₁) (P₂) (P₃) (P₄) - Risos.

(P₅) - Claro, os coordenadores de departamento funcionam aqui como um elo forte de ligação entre o Conselho Pedagógico e os professores, e os grupos disciplinares. Não é? Eles têm... a participação deles é extremamente fundamental. Porque é a partir deles que se faz esta ligação. Portanto, e eles exercem isso da melhor forma possível. É assim, eu falo fundamentalmente pela experiência que tenho no meu departamento. E em relação a isso a única coisa que tenho a dizer é que, realmente, essa ligação é feita de forma perfeita. E há um empenho fundamental nesta ligação, e na transmissão daquilo que é referido no Conselho Pedagógico, naquilo que é solicitado digamos assim. Depois, leva a que os professores dos diferentes grupos disciplinares, dentro do departamento, se sintam depois também um bocadinho mais ou menos motivados. Também para participar naquilo que é solicitado, também um bocadinho em função do empenhamento do próprio coordenador. Não é?

(P₃) - Aí a palavra motivador! Eles têm que nos motivar...

(P₅) - Não é o caso. Não é o caso. Mas um coordenador desmotivado, um coordenador que não fizesse, digamos, esta ligação da melhor forma conduziria, naturalmente, também a uma desmotivação.

(P₄) - Um fracasso na atividade...

(P₅) - Um fracasso na atividade. Claro que os coordenadores de departamento também ao serem, entre aspas, escolhidos. Não é? Da forma como são escolhidos também se pressupõe que tenham um determinado tipo de...

(P₃) - Perfil...

(P₅) - De perfil e competências que se enquadre no que é necessário. Não é? Neste tipo de funções.

(E) - E qual é o perfil que acha que é necessário?

(P₅) - É assim (risos).

(P₃) - É difícil.

(P₅) - O perfil necessário é assim, para já, cabe neste caso ao diretor traçar esse perfil.

(E) - Mas na sua opinião.

(P₅) - Se fosse eu a escolher o coordenador de departamento, colocaria vários aspetos à frente. Não é? Um deles para mim é fundamental, e eu acho que é muito relevante... que é a questão da competência sob o ponto de vista pedagógico... científico-pedagógico, digamos assim. Não pode um coordenador de um departamento... tem que estar acima de qualquer

²⁹ Foi omitido o nome do local público da cidade.

crítica ao nível da sua prática. Não é? Por uma questão de exemplo. Esse é um argumento que eu considero fundamental. O segundo elemento que considero fundamental é a questão de ter uma abertura suficiente para aceitar diferentes opiniões. Não é?

(P₄) - Sempre...

(P₅) - Para aceitar diferentes opiniões. E depois ser um bom...

(P₄) - Comunicador.

(P₅) - Ser um bom comunicador e estar suficientemente motivado para motivar.

(P₂) - Isso é o fundamental para mim.

(P₃) - É, como se costuma dizer, a diferença entre um líder e um patrão. É?

(P₅) - Pois.

(E) - E, neste caso, vêem-no como um líder e não como um “patrão”.

(P₁) - Não. Como um líder.

(P₄) - Não. Como um amigo.

(Silêncio prolongado)

(E) - Não querem partilhar mais nenhuma opinião?

(P₁) - Eu, como pertença ao mesmo departamento, as palavras do meu colega são as minhas.

(P₃) - Nós também fazemos nossas as palavras dele.

(P₂) - Exato.

(P₄) - Exatamente, é um amigo. Eu acho que aí é que está a grande diferença na nossa escola. Os coordenadores acabam por não ser chefes... são amigos.

(P₁) - São mais do que líderes, são amigos...

(P₅) - É mais um no grupo. É mais no grupo. Não é? A única diferença é realmente... é fazer aquela ligação que eu falava. Eles, normalmente, estão à nossa frente, no sentido de saberem antecipadamente as coisas antes de nós sabermos. Não é? E quando falo em coisas estou a falar em...

(P₂) - E não queremos deixar mal. Não é?

(P₅) - Naquilo que é discutido. Não é?

(P₂) - Quando há uma atividade, “preciso alguém para”.

(P₃) - “Pediram-nos! Vejam lá!”

(P₂) - E há sempre quem se oferece. Porque não quer deixar o coordenador... que depois não tenha pessoas para apresentar...

(P₁) - É um papel ingrato.

(P₂) - No departamento.

(E) - Então é um “espírito-de-corpo”?

(P₂) (P₃) - É.

(P₁) - Que seja acusado de não conseguir dinamizar o grupo para trabalhar.

(P₂) - Há uma atividade. Às vezes a atividade pode não ser a mais atraente, mas temos que fazer. Não vai ficar mal.

(P₁) - Somos uma família. É o tal espírito de família que eu acho que há nesta escola.

(P₄) - De união! De união! A união faz a força.

(P₁) - Eu acho que sim.

(P₂) - Por essa razão também estou aqui. Não é?

(P₁) - Por exemplo, estou a ter uma reunião e dispensaram-me para estar aqui. É o tal espírito de equipa e de família. Sabem que eu estou ocupada e eles estão a adiantar aquilo que eu agora vou terminar com eles.

(Silêncio)

(E) - Não sei se querem acrescentar mais alguma coisa?

(Silêncio prolongado)

(E) - Muito obrigada a todos pela vossa colaboração neste debate. Desejo a todos a continuação de um bom trabalho.

Anexo 9

Quadro 11.

Quadro de categorias de análise utilizadas no tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de sentido</i>
1. Relevância atribuída ao cargo		<p>“funciona como estrutura de apoio ao conselho pedagógico” (entrevista E₁)</p> <p>“Colaboro com o diretor (...) tendo em vista o Projeto educativo” (entrevista E₁)</p> <p>“se não houvesse estes cargos intermédios, era quase impossível de liderar uma escola.” (entrevista E₂)</p> <p>“ajudam na comunicação entre as estruturas que estão mais acima (...) nomeadamente a direção e depois todo o resto dos colegas” (entrevista E₃)</p> <p>“fluidez na transmissão de informação, a consciencialização dos problemas, a tentativa de resolução desses problemas, tudo passa por uma liderança das estruturas intermédias.” (entrevista E₃)</p> <p>“veio permitir uma proximidade entre as direções e os professores.” (entrevista E₄)</p> <p>“A responsabilização também está muito mais canalizada, é muito mais fácil para o diretor chegar ao pé do coordenador de grupo e saber o que se passa” (entrevista E₄)</p> <p>“Na medida em que faço a “ponte” entre o Conselho Pedagógico, onde se tomam as decisões, onde há as informações a nível superior e os professores do departamento. Então, essa “ponte”, eu acho que é fundamental. Se eu conseguir que todos os professores do meu departamento estejam cientes daquilo que se passa a nível da direção, da informação que vai chegando sistematicamente à escola” (entrevista E₄)</p>
2. Exercício da liderança	2.1. Tomada de decisão	<p>“as tomadas de decisões são tomadas no próprio pedagógico, eu apenas sou o intercomunicador, entre a parte do pedagógico e a parte do próprio departamento.” (entrevista E₁)</p> <p>“Ouvir sempre muito bem, tudo o que há para ouvir. E ponderar sempre muito bem as decisões que se tomam.” (entrevista E₂)</p> <p>“não podem ser tomadas “de ânimo leve”(…) há que refletir.” (entrevista E₂)</p> <p>“procedimento é um pouco o abrir ao diálogo, ao debate das situações para tentar encontrar as soluções, aproveitando o íntimo de cada um, aquilo que cada um espontaneamente pode contribuir.” (entrevista E₃)</p> <p>“coloco à discussão e as pessoas falam e encontra-se a solução.” (entrevista E₃)</p> <p>“Procuro que elas sejam o mais unânimes possíveis, não</p>

	<p>fazer que as decisões sejam impostas, mas sim fazer com que elas sejam ponderadas, analisadas e de acordo. Se possível de acordo total entre todos os parceiros, que sejam aprovadas e que sejam depois desenvolvidas.” (entrevista E₄)</p> <p>“preocupo-me, mesmo muito, que em todas as tomadas de posição que tenho que tomar, que por vezes tenho que tomar, sejam tomadas as decisões corretas. E que não vão de alguma forma prejudicar um colega diretamente.” (entrevista E₄)</p> <p>2.2. Delegação de tarefas</p> <p>“A partilha de responsabilidades do grupo de docentes é através dos próprios coordenadores de grupo” (entrevista E₁)</p> <p>“os próprios coordenadores de grupo reúnem com o seu próprio grupo disciplinar. E lá arranjam estratégias e fazem as planificações, e tudo o que é inerente ao próprio grupo”. (entrevista E₁)</p> <p>“E desses grupos disciplinares é que fazem, dentro destes grupos disciplinares é que fazem depois as atividades” (entrevista E₁)</p> <p>“Se são situações ou problemas relacionadas especificamente com os grupos, essa partilha de responsabilidades é feita usando como intermédio ou intermediário, digamos assim, o coordenador de grupo” (entrevista E₃)</p> <p>“nós temos conseguido manter os grupos, achamos que é importante esse trabalho, um trabalho mais próximo, com pessoas todas dentro da mesma área, com as mesmas dificuldades, e aí sim, faz-se essa análise à posterior, penso que com resultados mais significativos.” (entrevista E₄)</p> <p>“Eu considero-me sempre o primeiro responsável... a nível do departamento (...) eu sou de uma determinada área e, claro que não estou tão à vontade em outras áreas (...) e tento que as pessoas que sempre tomam decisões, ao nível dos seus grupos, me informem” (entrevista E₄)</p> <p>“normalmente esse trabalho de inserir novos colegas na escola é muito mais dos coordenadores de grupo (...) a inserção é muito mais fácil ao nível dos grupos do que até do departamento” (entrevista E₄)</p> <p>“e então é isso que eu procuro delegar nas reuniões de grupo. Tudo o que é trabalho minucioso, de resposta às situações criadas, de possibilidade de melhorar os resultados, de organizar “isto” ou “aquilo”. Mesmo no Plano de Atividades, no início, procuro primeiro, que seja feito a nível de grupo.” (entrevista E₄)</p> <p>“Estas situações, que exigem uma atenção muito especial, muito específica, para que possam apontar soluções, apontar metas, apontar objetivos, parece-me que funciona muito melhor a nível de grupo do que... e assim sim, eu delego, eu delego, senão também não valia a pena eles existirem.” (entrevista E₄)</p> <p>2.3. Gestão de conflitos</p> <p>“tento fazê-lo de forma aberta, e tento até fazê-lo no geral. (...) não particularizando... “ (entrevista E₂)</p> <p>“Há alguns colegas que aceitam bem e até “oh pá! mas foi”, “saiu, foi sem intenção”, “não tive essa intenção de forma alguma”. Outros se calhar já ficam um bocadinho mais</p>
--	--

	<p>constrangidos. Mas são coisas que se têm que fazer.” (entrevista E₂)</p> <p>“ nós relacionamo-nos não apenas como profissionais, mas como pessoas. E criamos laços mais profundos que vão para além da profissão. E isso faz com que nos relacionemos de uma forma diferente.” (entrevista E₃)</p> <p>“quando somos amigos, além de colegas, acho que isso facilita muito as coisas.” (entrevista E₃)</p> <p>“tentamos sempre conversar, ver qual é a posição do colega, como é que se posiciona relativamente à situação e depois ponderar em conjunto.” (entrevista E₃)</p> <p>“sou sincera e digo “olha na minha opinião e se fosse eu, se calhar teria feito desta maneira ou faria daquela, não sei o que é que tu achas?” e é assim mais do lado da conversa.” (entrevista E₃)</p> <p>“Pronto, às vezes é preciso as pessoas compreenderem que a sua opinião, por qualquer razão, não é a mais conveniente. E então, de acordo com os outros todos, chegamos a uma plataforma de entendimento e avançamos com os assuntos.” (entrevista E₄)</p> <p>2.4. Influência sobre o grupo de docentes que coordena</p> <p>“Nota-se que há uma interligação entre os próprios grupos disciplinares. Coisa que não existia no início quando eu entrei para a coordenação” (entrevista E₁).</p> <p>“Motivando quando vejo que andam um bocadinho mais desanimados, andam desiludidos, valorizando o trabalho.” (entrevista E₃)</p> <p>“sou uma pessoa otimista, normalmente vejo com mais facilidade os aspetos positivos que negativos (...) E tento transmitir isso também, mesmo quando a situação é um bocado mais “negra”, mais desanimadora. Tento sempre mostrar que no meio de tudo há coisas muito importantes e muito positivas.” (entrevista E₃)</p> <p>“é tentar demonstrar que o trabalho que fazem, que é excelente, que é ótimo, que são excelentes profissionais, excelentes colegas, que estão a fazer um ótimo trabalho” (entrevista E₃)</p> <p>“capacidade de trabalhar mobilizar também, tentar mobilizar as pessoas.” (entrevista E₃)</p> <p>“Se temos um objetivo a atingir e a conseguir... entusiasmar as pessoas para as levar todas para o mesmo fim” (entrevista E₃)</p> <p>“Quando é necessário orientar determinada situação, oriento. Se acho que as pessoas estão um bocadinho mais desmobilizadas, por qualquer motivo, ou por cansaço. Pronto! Tento dar aí uma força.” (entrevista E₃)</p> <p>“eu sempre gostei mais de trabalhar em conjunto. E sempre tentei “alimentar” nas pessoas esta... forma de trabalhar.” (entrevista E₃)</p> <p>“[referindo-se à partilha] Contribuí, mas de forma natural, porque eu própria expunha o meu trabalho, mesmo que tivesse que, em determinadas alturas, ser sujeita a</p>
--	--

	<p>determinadas críticas.” (entrevista E₃)</p> <p>“basta ver que no início do ano tenho feito uma luta incrível para tentar fazer alguma transversalidade entre as disciplinas” (entrevista E₄)</p> <p>2.5. Virtudes manifestadas pela sua conduta nas funções de coordenação</p> <p>“Estou sempre muito disponível. Estou sempre muito recetiva.” (entrevista E₂)</p> <p>“ é fundamental a presença...” (entrevista E₃)</p> <p>“Estarmos abertos a qualquer situação com disponibilidade, com flexibilidade.” (entrevista E₃)</p> <p>“tenho capacidade de trabalhar em equipa.” (entrevista E₃)</p> <p>“valorizarmos o trabalho das pessoas com quem estamos a trabalhar.” (entrevista E₃)</p> <p>“procuro ser aceite ... procuro que as pessoas se sintam à vontade comigo, que sempre que tenham alguma dificuldade a nível pessoal, ou escolar, com alunos, que estejam à vontade para me comunicar a situação” (entrevista E₄)</p> <p>2.6. Conceção sobre as competências e as virtudes de um líder</p> <p>“tem que ter capacidade de gestão de conflitos (...) resolução de problemas, facilidade de relacionamento intergrupar.” (entrevista E₁)</p> <p>“ a dedicação, a disponibilidade, a capacidade de diálogo, a sensibilidade, a capacidade de relacionamento, a tolerância, a compreensão, firmeza, iniciativa e a organização.” (entrevista E₁)</p> <p>“tem que estar sempre disponível, (...) têm que ser exigente. Tem que saber moderar conflitos. Tem que ser recetivo. Tem que saber ouvir (...) ter uma capacidade de decisão.” (entrevista E₂)</p> <p>“tem que ser uma pessoa que sabe ouvir e tem que ser uma pessoa que sabe comunicar.” (entrevista E₃)</p> <p>“é muito importante essa capacidade das pessoas saberem falar, saberem comunicar.” (entrevista E₃)</p> <p>“saber transmitir a informação...” (entrevista E₃)</p> <p>“ estar atento e perceber as sensibilidades, as várias vontades (...) Saber lidar com a diferença” (entrevista E₃)</p> <p>“a melhor virtude que ele tem é ser aceite pelos seus pares, se não for aceite dificilmente conseguirá levar as coisas a bom porto.” (entrevista E₄)</p> <p>“bom líder terá que saber comunicar, terá que saber estar com os seus colegas, terá que tentar compreendê-lo e aceitar as suas opiniões.” (entrevista E₄)</p> <p>3. Emoções do/da coordenador/a relativamente ao cargo</p> <p>3.1. A motivação</p> <p>“E quando há uma equipa que trabalha em conjunto, e em prol todos do mesmo sentido, para coordenar é fácil” (entrevista E₁)</p> <p>“Gosto imenso de estar com os colegas, gosto imenso de lhes transmitir o que se passa (...) de participar nas atividades.” (entrevista E₂)</p>
--	---

	<p>“é a relação que eu tenho com os colegas, o à vontade que tenho com eles, o bem-estar que sentimos quando estamos a trabalhar, o sentimento... sentir que também sou valorizada”. (entrevista E₃)</p> <p>“sentimo-nos muito mais realizados se nos sentirmos reconhecidos. Se fizermos um esforço por fazer um bom trabalho, e se esse trabalho for reconhecido” (entrevista E₃)</p> <p>“Não é uma coisa que me desagrada, sinceramente gosto. Não me custa ser coordenador. Também tenho alguma facilidade em relacionar-me com os outros colegas. Sinto que, de alguma forma (...) que sou aceite.” (entrevista E₄)</p> <p>3.2. O reconhecimento</p> <p>“E depois os colegas “Olhe! Está aqui o coordenador”. Isto é uma parte que enriquece e até “enche o meu ego”, “Olhe! Está a fazer umas coisas muito giras” (entrevista E₁)</p> <p>“É o acabar uma reunião e virem dois ou três “olha correu muito bem” (entrevista E₂)</p> <p>“É fazer-se um jantar ou um almoço de final de período letivo ou de fim do ano letivo e virem trazer o raminho de flores.” (entrevista E₂)</p> <p>“Às vezes é explícito. Nós também temos que dizer as outras pessoas que gostamos delas e que fazem um bom trabalho. Eu faço isso e também gosto que me façam.” (entrevista E₃)</p> <p>“olha fizeste um bom trabalho”, “és um bom profissional”. Eu às vezes ouço isto dos meus colegas. (entrevista E₃)</p> <p>“sentimo-nos muito mais realizados se nos sentirmos reconhecidos. Se fizermos um esforço por fazer um bom trabalho, e se esse trabalho for reconhecido” (entrevista E₃)</p> <p>“Eu posso dizer que, no final de cada ano letivo nós fazemos um inquérito aos colegas, exatamente sobre o desempenho da nossa função (...) os resultados são muito positivos. São muito favoráveis. Portanto, acho que existe mesmo um certo reconhecimento do nosso trabalho.” (entrevista E₄)</p> <p>“que existe mesmo um certo reconhecimento do nosso trabalho. E as pessoas sabem que estamos ali com intenção de facilitar as coisas, de transmitir aquilo que sabemos, de nos preocuparmos com a sua vida.” (entrevista E₄)</p> <p>3.3. As dificuldades</p> <p>“As pessoas olhavam-me um bocado diferente, de eu estar... como era novo nesta escola, ser chefe de departamento...” (entrevista E₁)</p> <p>“Um certo tipo de receio em gerir a própria liderança. E até pensei em ter deixado “isto”, não querer assumir “aquilo”, por ser um bocado complicado.” (entrevista E₁)</p> <p>“com o líder a aconselhar-me o método estratégico, como se deve lidar com estes grupos”(entrevista E₁)</p> <p>“é muito trabalho, em cima de trabalho (...) Atualmente é só acarretar mais trabalho.” (entrevista E₂)</p> <p>“sinto que o cargo é um bocadinho ingrato.” (entrevista E₂)</p>
--	--

<p>4. Relacionamento interpessoal</p>	<p>4.1.Com a direção</p> <p>“o não conseguir separar o profissional do pessoal. Pronto! Isso acarreta sempre... acarreta algumas dificuldades.” (entrevista E₂)</p> <p>“é quando eventualmente tenho que chamar a atenção de algum colega. Para qualquer assunto, para qualquer atitude menos... um bocadinho menos boa ou menos correta. Aí sim.” (entrevista E₂)</p> <p>“é o acumular do trabalho, o acumular de funções, as responsabilidades, as papeladas, a burocracia. (...) cansa-me.” (entrevista E₃)</p> <p>“coisas têm que estar ali muito certinhas no papel. Tudo escrito, tudo certinho e no dossiê, e cansa-me particularmente.” (entrevista E₃)</p> <p>“São muitos! Mas não é só isso! Portanto, o meu departamento que tem matemática, tem física e biologia, tudo áreas de estudo e de exames, com muitas avaliações, com muitos resultados que têm de ser analisados. É muito difícil fazer a análise dos resultados, por exemplo, do que é que acontece com a física, o que é que acontece com a química, com a biologia, esse trabalho terá que ser feito, talvez ao nível dos grupos, penso que é mais rentável.” (entrevista E₄)</p> <p>“Aconteceu nos primeiros anos em que era coordenador, que às vezes apareciam em pedagógico situações do meu departamento que eu não conhecia, e isto para mim era muito desagradável, quer dizer, ficava ali numa situação um pouco delicada” (entrevista E₄)</p> <p>“lá está, o grupo (...) têm quatro grupos incluídos, o que não é fácil, não é? E cada um com os seus tempos, os seus interesses de trabalho... e isto dificulta um bocadinho.” (entrevista E₄)</p> <p>“o que disse acerca desse pequenos pormenores da relação entre grupos, que as pessoas ainda se sentem muito fechadas à volta do seu grupo.” (entrevista E₄)</p> <p>“É difícil, especialmente quando envolve não o trabalho do dia-a-dia, mas quando ocorrem situações problemáticas, como a avaliação de professores” (Entrevista E₄)</p> <p>“Sinto a pressão da supervisão e do... nem digo supervisão, falo mesmo na avaliação, na classificação de professores.” (entrevista E₄)</p> <p>“É assim, eu também não acho que tenha formação académica ao nível da coordenação de departamento. O que vou fazendo é aquilo que a experiência de vida me tem dado.” (entrevista E₄)</p> <p>“Eu penso que é uma relação muito boa e saudável” (entrevista E₁)</p> <p>“com o líder a aconselhar-me o método estratégico, como se deve lidar com estes grupos”(entrevista E₁)</p> <p>“A minha relação com a direção da escola é muito boa. Nunca tive atritos, nunca tive nada.” (entrevista E₂)</p> <p>“própria direção quase que pede para participarmos em tudo</p>
---	--

	<p>e mais alguma coisa” (entrevista E₄)</p> <p>“Por acaso, tanto um dos vice-diretores como o diretor pertencem ao meu departamento. Eles até, às vezes, assistem às reuniões que estou a dinamizar. Conversamos muito, quer dizer conversamos sempre que necessário.” (entrevista E₄)</p> <p>4.2.Com os coordenadores de departamento</p> <p>“Mas a minha relação (...) é muito boa, e com as outras estruturas também.” (entrevista E₂)</p> <p>“a nível dos coordenadores de departamento funcionamos lindamente.” (entrevista E₄)</p> <p>4.3.Com os professores do departamento</p> <p>“São colegas como eu. São professores também. Nota-se que a relação que existe dentro do departamento, ou fora do departamento, é a mesma. É igual, é uma relação saudável” (entrevista E₁)</p> <p>“Isto é uma boa equipa e gosto muito dela” (entrevista E₁)</p> <p>“já trabalhamos há bastantes anos aqui. Conhecemo-nos muito bem. Conhecemos os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, as virtudes e os defeitos, e depois o saber lidar com isso. Saber aproveitar o que cada um tem de melhor”(entrevista E₃)</p> <p>“É um grupo de professores muito simpático. Sempre muito disponível para novos projetos. Muito profissional, são pessoas que... a maior parte delas, já conheço há bastante tempo.” (entrevista E₃)</p> <p>“É uma relação de confiança” (entrevista E₃)</p> <p>“Com uns mantenho uma relação de amizade pessoal com outros nada de tão profundo. Mas sempre de muito respeito, de muito reconhecimento.” (entrevista E₃)</p> <p>“São normais. Aqui as pessoas respeitam-se muito, portanto, não há assim situações que as pessoas se sintam contrariadas ou não.” (entrevista E₄)</p> <p>5. Apreciação sobre a comunidade educativa</p> <p>5.1.A comunidade em geral</p> <p>“O que diria é que toda a comunidade educativa funciona como um todo.” (entrevista E₁)</p> <p>“os próprios alunos sentem-se bem nesta escola. Gostam desta escola. E dão valor a esta escola aqui” (entrevista E₁)</p> <p>“esta escola tem muitos alunos com necessidades de ensino especiais” (entrevista E₁)</p> <p>“temos também uma associação de pais bastante forte, e dedicada mesmo também à causa da própria educação.” (entrevista E₁)</p> <p>“Eu diria que é uma comunidade educativa muito aberta. Os pais vêm sempre quando há atividades, desde que sejam solicitados. Uma grande parte dos pais vem sempre à escola. Os funcionários estão sempre disponíveis a trabalhar, até extra-horário, os colegas também, portanto, os professores.” (entrevista E₂)</p> <p>“Os funcionários vêm sempre, os pais vêm sempre, os professores estão sempre disponíveis, e eu penso que isto é</p>
--	--

	<p>nosso” (entrevista E₂)</p> <p>“Os próprios encarregados de educação, de uma maneira geral também... pronto, são pessoas que vêm com intenção de resolver os problemas, as situações. E eu penso que, para caracterizar... olhe, penso que somos uma comunidade unida, empenhada em atingir os mesmos fins, as mesmas metas, os mesmos objetivos. Uma comunidade motivada” (entrevista E₃)</p> <p>“Temos uns funcionários excelentes, que dão apoio aos alunos desde sempre (...) Os alunos também são muito agradáveis, de um modo geral” (entrevista E₄)</p> <p>“o empenho de todos, do gabinete do diretor, dos professores, dos funcionários. Se nós pedimos aos nossos funcionários que nos façam qualquer coisa, por exemplo num dia à tarde, eles vêm cá, fora do seu horário de trabalho. E os professores são iguais, nós fazemos cá atividades temáticas à noite, e vêm cá os funcionários servir um chazinho.” (entrevista E₄)</p> <p>“Hoje os pais estão atentos. Há mínima coisa os pais estão na escola. Querem saber, o porquê? Porquê?” (entrevista E₄)</p> <p>5.2.O grupo de docentes da escola</p> <p>“aqui os professores trabalham muito, e... e dedicam-se mesmo à causa do ensino e ao trabalho que desenvolvem dentro desta escola” (entrevista E₁)</p> <p>“São empreendedores no próprio trabalho. Muitas vezes é que levam o coordenador a ter ideias e a arranjar estratégias para depois aplicar na própria escola” (entrevista E₁)</p> <p>“Principalmente numa altura em que o ensino está... não sei, em crise. Mas todos nós nos sentimos assim, um bocadinho desmotivados, um bocadinho cansados, desorientados” (entrevista E₂)</p> <p>“Mas acho que, de uma maneira geral, encontramos aqui um grupo muito forte... muito entusiasta pelo projeto que a escola tem. Muito unido. Sempre resoluto em resolver, ou encontrar soluções, para os obstáculos que vão surgindo.” (entrevista E₃)</p> <p>“Há determinados elementos que, considero, que são mais entusiastas, que se entusiasma muito por determinados projetos, vestem a camisola, entusiasma-se, arrastam pessoas. Mesmo aqueles que naturalmente, ou por maneira de ser, não têm tanta iniciativa ou... acabam por, às vezes, deixarem-se levar e vão também, e tentam também fazer o melhor, dando o seu próprio contributo” (entrevista E₃)</p> <p>“nós sentimo-nos regra geral muito bem na escola, penso que os professores desta escola gostam de estar na escola, consideram-na praticamente a segunda casa” (entrevista E₄)</p> <p>“Muito abertos à comunidade, temos um corpo docente mais ou menos estável, neste momento, praticamente estável e dedicado” (entrevista E₄)</p> <p>“acho que esta escola tem muito bons professores, praticamente em todas as áreas, muito dedicados, muito cumpridores. Há aqui professores que estão aqui há anos sem terem nenhuma falta.” (entrevista E₄)</p>
--	---

<p>6. Apreciação sobre os valores significativos para a escola</p>	<p>5.3. A direção</p> <p>“As pessoas vêm cá à escola e não vêm fazer um sacrifício, trabalham cá sim senhora, é o seu trabalho, para além disso têm algum prazer, a maioria dos professores têm prazer em trabalhar nesta escola.” (entrevista E₄)</p> <p>“nossa escola, aqui, ganhou um prémio (...) que vem do trabalho feito através dessa própria liderança, com a comunidade, com os coordenadores, tudo tem um princípio, e o princípio vem através do próprio diretor.” (entrevista E₁)</p> <p>“Parte muito da direção, claro o apelo.” (entrevista E₂)</p> <p>“não lhe sei dizer concretamente de quando é que surgiu a partilha, mas se calhar o nosso diretor sempre fez por isso. Sempre fez com que nesta escola se partilhasse muito.” (entrevista E₂)</p> <p>“Eu acho que a direção aqui da escola é rigorosa. É rigorosa, é exigente, mas ao mesmo tempo, lá está, também há aquela parte de abertura e diálogo.” (entrevista E₂)</p> <p>“há um aspeto, também fundamental, é que as lideranças de topo são muito importantes. E quando há uma liderança de topo, que incute a responsabilidade nas pessoas, mas deixa depois as pessoas à vontade para fazerem aquilo que acham que devem fazer, e confia na forma de as pessoas trabalharem.” (entrevista E₃)</p> <p>“temos este diretor atual acerca de catorze, quinze anos, (...) E, efetivamente, lutou-se muito para que a escola se fosse desenvolvendo, que fosse tendo outro tipo de alunos, que tivesse também outro tipo de estruturas, inicialmente não tínhamos pavilhão, por exemplo” (entrevista E₄)</p> <p>“O diretor, acho que, é uma pessoa com grande capacidade de mobilização, e isto é fundamental. É aquela pessoa para quem é difícil “à gente” dizer que não, porque ele também nunca nos diz que “não”. (entrevista E₄)</p> <p>“Mas reconheço o que ele fez [referindo-se ao diretor]. Dinamizou a escola. Divulgou a escola. Levou a escola a todo o lado, quase a todo o mundo. Tem uma preocupação enorme com a escola, e na relação, então com os professores tem uma relação excelente” (entrevista E₄)</p> <p>6.1. Identificação dos valores</p> <p>“é a comunicação, o bem-estar” (entrevista E₁)</p> <p>“Todos funcionam rumo ao próprio sucesso.” (entrevista E₁)</p> <p>“Partilha, rigor, e exigência” (entrevista E₂)</p> <p>“o nosso objetivo é darmos um ensino de qualidade aos nossos alunos” (entrevista E₃)</p> <p>“Tem que haver um clima também de abertura, um clima de confiança. E esse clima também se conquista.” (entrevista E₃)</p> <p>“crescimento como pessoas acho que é um aspeto fundamental, e que está muito incutido na nossa... na nossa maneira de agir aqui” (entrevista E₃)</p> <p>“conhecimento profundo que as pessoas têm umas das</p>
--	--

	<p>outras. Isso é uma mais-valia muito grande (...). E depois é a amizade.” (entrevista E₃)</p> <p>“Depois também vão chegando e acho que outra capacidade que temos, e outro ponto forte, é a abertura a quem chega (...) E conhecer essas pessoas. (...) e pô-las à vontade, integrá-las” (entrevista E₃)</p> <p>“o empenho, a honestidade profissional, o querer ser bom profissional, fazer bem o trabalho, fazer sempre mais, melhor, com mais qualidade. O respeito mútuo,(...) a iniciativa, (...) a valorização das pessoas.” (entrevista E₃)</p> <p>“As pessoas são responsáveis, lutam para que a sua escola tenha sucesso” (entrevista E₄)</p> <p>“Acho que é a responsabilização de todos, a parte da responsabilidade é que eu acho que é fundamental. Havendo responsabilidade, o resto vem tudo por acréscimo.” (entrevista E₄)</p> <p>6.2. Como são difundidos na comunidade educativa</p> <p>“Dentro da escola são inculcados valores em toda a comunidade que faz com que quem entra de novo nesta escola... receba os valores que têm presente no seu dia-a-dia”. (entrevista E₁)</p> <p>“Às vezes temos alunos que são irreverentes noutras escolas, com mau comportamento. E depois chegam aqui, como vêm um ambiente diferente, conseguem ligar-se à própria escola e conseguem até tirar proveito educativo” (entrevista E₁)</p> <p>“Eu penso que nós não estamos... não se pensa muito sobre isso. Faz-se. Pronto é a prática. A prática de partilhar.” (entrevista E₂)</p> <p>“Para além disso todos os professores são também educadores. E como tal devem dar o exemplo, devem dar muitos exemplos e estarem atentos aos valores que transmitem aos seus alunos.” (entrevista E₂)</p> <p>“as pessoas que trabalham aqui na escola, gostam de cá trabalhar. E como gostam conseguem transmitir isso aos elementos novos. E todos no fundo vão assimilando. É quase como uma coisa por simpatia, por osmose. (...) Vai passando de uns para os outros” (entrevista E₃)</p> <p>“[Referindo-se aos projetos e atividades] Porque todas elas, ou de uma maneira ou de outra, contribuem às vezes até para alicerçar os laços que existem entre as pessoas, quer pessoais, quer profissionais, e para aprofundar os relacionamentos de amizade.” (entrevista E₃)</p> <p>“O currículo oculto na minha opinião é tão ou mais importante do que o explícito. O explícito é aquilo que ali está. Não é? Está ali “chapadinho”, é tudo o resto, não é são as experiências, são os talentos, são as vivências, são as mais-valias de cada um e que podem enriquecer o currículo todo de uma maneira geral.” (entrevista E₃)</p> <p>“Está tudo tão bonito! E os garotos gostam de andar na escola, é uma escola limpa não se vê lixo pelo chão, porque os funcionários têm o cuidado de apanhar, e os alunos já não põem tanto, já não é a mesma coisa” (entrevista E₄)</p> <p>“temos que dar o exemplo. Logo nos horários, no</p>
--	---

	<p>“Nós partilhamos quase tudo, partilhamos muitas coisas. E não é só, portanto, dentro dos departamentos. Até intradepartamentos, interdepartamentos, há sempre partilha aqui na escola. Até as viagens de estudo que nós organizamos” (entrevista E₂)</p> <p>“Penso que as coisas fluem, e aliás até a informação flui também, porque nós temos essa prática de partilhar tudo (...) não é possível até fazer uma reunião de departamento, ou até as de grupo tão rapidamente, as “coisas circulam pela net”. Todos nós temos um <i>mail</i> institucional. Temos a plataforma.” (entrevista E₂)</p> <p>“Eu sou a primeira a trabalhar em conjunto, sou a primeira a disponibilizar aquilo que sei (...) Gosto de partilhar. E gosto de ver o que os outros fazem, para também mudar para inovar.” (entrevista E₃)</p> <p>“E vejo muita gente aqui na nossa escola a trabalhar em conjunto. Vejo muitos grupos de pessoas a prepararem aulas, a prepararem uma reunião, ou a prepararem uma atividade. Grupos de pessoas, e eu acho que assim é que deve ser” (entrevista E₃)</p> <p>“[referindo-se aos docentes] Quando faltam pedem autorização para serem substituídos para que a matéria não fique em atraso, isto é uma coisa que nós utilizamos aqui no dia-a-dia. Situações de colegas que estão uma semana internados e os alunos têm aulas com os colegas para que não se atrase a matéria.” (entrevista E₄)</p> <p>“As pessoas aqui, se for necessário, virem dar uma aula suplementar, vêm dar a aula suplementar. Nem dizem nada a ninguém, acontece porque sentem a necessidade de o fazer.” (entrevista E₄)</p> <p>“Coordenar é assim, é partilhar, é estar com eles, tentar ver as dificuldades que podem acontecer “aqui” e “ali”, e tentar resolvê-las.” (entrevista E₄)</p> <p>7.3.Como avaliam</p> <p>“Em todas as atividades que são feitas é sempre feita uma avaliação, a avaliação feita pelos próprios professores” (entrevista E₁)</p> <p>“nós temos um observatório da qualidade aqui na escola (...) avaliação das atividades que são desenvolvidas na escola. (...) eles têm questionários, tanto para docentes como para os alunos, como para o resto da comunidade educativa. Para se poder fazer uma avaliação fidedigna das atividades que foram realizadas.” (entrevista E₂)</p> <p>“[referindo-se ao observatório da qualidade] estão sempre a ser feitos gráficos. E nós quando vamos para as reuniões temos essa informação, e portanto, é-nos muito fácil controlar e vermos aqui as coisas.” (entrevista E₂)</p> <p>“É sempre feita uma avaliação das atividades feitas na escola, que também é comunicada ao pedagógico, e volta outra vez ao departamento” (entrevista E₄)</p> <p>7.4.Com refletem</p> <p>“E no departamento todos interagem, e chega-se a uma conclusão. Nunca é, a responsabilidade nunca é só minha, nunca é só do coordenador de qualquer grupo, é sempre de</p>
--	---

	<p>todos.” (entrevista E₂)</p> <p>“momentos de reflexão da atividade docente acontecem sempre em quase todos os departamentos, em quase todas as reuniões de departamento” (entrevista E₂)</p> <p>“Se nós estivermos abertos à crítica e se não estivermos convencidos que sabemos fazer tudo e que tudo o que fazemos é bem.” (entrevista E₃)</p> <p>“Todos erramos em determinados momentos e também temos que estar abertos a essa crítica, a uma crítica construtiva que nos leve a melhorar e a resolver as situações e os problemas que nos vão surgindo” (entrevista E₃)</p> <p>“E depois, é tipo <i>brainstorming</i>, cada um diz sua coisa. E, às tantas, já estamos com projetos megalómanos e dizemos assim, “parem lá!” porque já não vamos conseguir fazer tanta coisa” (entrevista E₃)</p> <p>“na reunião de departamento, nós procuramos sempre fazer a análise de tudo o que aconteceu no período de tempo que decorre de uma reunião à outra. Todas as atividades que funcionam na escola. Todas. Há um elencar de situações, visitas de estudo, mas de todas... não só as do departamento, como dos outros departamentos também que compõem a escola” (entrevista E₄)</p> <p>“Temos que estar muito atentos a isso. O próprio Projeto Educativo, penso que as pessoas conhecem. Ele vai sendo formado, e as pessoas participam nele, participam em tudo, nomeadamente no próprio Regulamento Interno. Todos os anos, quando há a atualização do Regulamento Interno, as pessoas são chamadas.” (entrevista E₄)</p> <p>7.5. O que valorizam</p> <p>“esta é uma escola viva, uma escola que trabalha de manhã à noite, quer ao nível das palestras, ao nível das atividades diurnas e noturnas” (entrevista E₁)</p> <p>“É uma escola rica ao nível de projetos que a gente envolve os alunos e até a própria escola.” (entrevista E₁)</p> <p>“O nosso Plano de Atividades é muito grande, é muito extenso, da escola.” (entrevista E₂)</p> <p>“A Exigência. O rigor que cada docente do meu departamento terá que ter na sua prática. Isso aí é o que eu mais valorizo. Quanto aos atributos pessoais, lá está, é novamente o saber dialogar, o sermos amigos, se tivermos um problema não o esconder.” (entrevista E₂)</p> <p>“Que a escola seja para eles [discentes] uma experiência... feliz, e uma experiência marcante, que os faça crescer. Que os faça aprender, mas que os faça crescer também como pessoas.” (entrevista E₃)</p> <p>“Projetos com clubes, com grupos de alunos. Eu podia falar-lhe aqui de vários deles. Se nós os temos a funcionar é porque os achamos marcantes e com resultados” (entrevista E₃)</p> <p>“Agora todos estes projetos, como lhe digo, têm finalidades. Têm em vista o aprofundamento do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Também nos dão prazer a nós enquanto</p>
--	---

	<p>profissionais, e eu acho que isso também é importante.” (entrevista E₃)</p> <p>“Nós somos uma escola que tem muitas atividades que envolvem alunos.” (entrevista E₄)</p> <p>“Partilha. Muita preocupação com a partilha, com a comunicação, com a informação, com a divulgação. Muito. Muito importante” (entrevista E₄)</p>
--	--

Anexo 10

Quadro 12.

Quadro de categorias de análise utilizadas no tratamento dos dados do grupo focal

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de sentido</i>
1. Caracterização do grupo de professores/as da escola	1.1. Relacionamento interpessoal	<p>“o clima entre os docentes é fantástico. Considero que nós somos uma família. Uma família unida que se ajuda mutuamente. Que colabora tanto a nível pessoal como profissional” (docente P₁)</p> <p>“É esse bom ambiente. A camaradagem, é que faz realmente a diferença. E eu também já passei por muitas escolas (...) não me importava de terminar aqui os meus dias” (docente P₄)</p> <p>“Eu acho que tem a ver um pouco com a partilha de experiências. Porque, como passamos muito tempo também na escola, partilhamos muitas experiências” (docente P₁)</p> <p>“Porque nós relacionámo-nos todos muito bem. Que temos que dizer sempre sim a tudo. (...) E acabamos por participar e nos envolver.” (docente P₄)</p> <p>“quando eu tenho algum problema... eu sinto-me completamente apoiada pelos meus colegas. Quer seja um problema pessoal, quer seja um problema profissional.” (docente P₆)</p> <p>“Há sempre alguém disponível para ajudar quando temos algumas dúvidas. E com boa cara.” (docente P₃)</p> <p>“E não é preciso falar muito com as pessoas diariamente e ser muito amiga delas. Porque eu sei que posso contar com, praticamente, mais de noventa por cento das pessoas. Sem gastar muita energia.” (docente P₆)</p> <p>“De união! De união! A união faz a força.” (docente P₄)</p>
	1.2. Atributos profissionais	<p>“Eu acho que a maioria dos professores nesta escola são muito dinâmicos. Há um grande dinamismo. Empenham-se em muitas atividades e são criativos.” (docente P₃)</p> <p>“Os professores são muito criativos. (...) Eu acho que é assim, e de acordo com o “mundo” em que nós vivemos atualmente... e agora estamos a ligar também às novas tecnologias.” (docente P₃)</p> <p>“O bom ambiente aqui na escola, (...) é a disponibilidade dos professores. Por exemplo, nós temos aqui um colega que é muito <i>expert</i> na parte de informática. E se temos alguma dúvida recorreremos a ele, está sempre disponível” (docente P₃)</p>
	1.3. Os encontros	<p>“As reuniões formais, etc... os encontros formais, para além disso também temos outros encontros. Que nos aproximam cada vez mais” (docente P₁)</p> <p>“Acho que são muito importantes, porque é nessas alturas que nós vemos que temos não só um colega mas também</p>

	<p>um amigo. E quando trabalhamos com amigos, para além de colegas, é muito mais fácil. E o trabalho é muito mais produtivo” (docente P₃)</p> <p>“é impensável falarmos em encontros, aqueles pessoais, sem os relacionar com os profissionais. Pois nós não conseguimos abstrair-nos. Passando um pouco, já estamos a falar de um aluno, “como é que tu ias resolver o assunto?”, trocamos logo ideias” (docente P₁)</p> <p>“Também trabalhamos muito de forma informal ou se calhar menos formal” (docente P₅)</p> <p>“Não é preciso, normalmente, estar formalmente a convocar ”isto” ou “aquilo” para fazer aquilo que se tem que fazer. Muita coisa é feita de forma informal.” (docente P₅)</p> <p>“E normalmente, nós, não precisamos dessa parte formal. As coisas vão-se fazendo. Vão fluindo sem haver uma necessidade de grande burocracia. Embora nós tenhamos essa parte burocrática” (docente P₅)</p> <p>“Estes encontros (...) vão pelos contactos telefónicos. Há uma dúvida? Há qualquer coisa? Telefonamos “olha o que é que tu fazias aqui?”, “ vai ao computador, anda que eu já te mando isto”. E pronto, trabalhamos muito assim, mesmo em casa.” (docente P₃)</p> <p>“Falámos há pouco nas tais reuniões sectoriais. Fazemos muitas vezes isso sem horário marcado, “precisamos de falar sobre isso”, e de acordo com a disponibilidade de horário” (docente P₂)</p> <p>“podemos não reunir fisicamente, marcar todas as semanas uma hora. Pode não acontecer isso. Pode haver indisponibilidade, às vezes, de alguns colegas. Mas, por exemplo, aproveitamos o intervalo. O intervalo às vezes é fundamental, então “olha o que é que tu destes?”, “ em que parte é que tu vais?”, “olha tenho esta ficha, vamos aqui pensar rapidamente se vamos adaptar?”, “o que achas?”. E ali, às vezes naqueles cinco minutos, trabalha-se bastante e definem-se ali algumas estratégias que são fundamentais.” (docente P₆)</p> <p>1.4. Colaboração e cooperação</p> <p>“há aqui uma enorme... penso uma enorme colaboração entre todos.” (docente P₅)</p> <p>“Mas muitas das vezes nós vamos muito mais além desse calendário formal. Ou seja, por exemplo um grupo de quatro ou cinco professores que trabalham para um determinado sentido, não precisam de estar reunidos, porque três ou quatro informalmente podem já avançar com essas atividades” (docente P₅)</p> <p>“Conto imenso com os meus colegas de grupo e depois também com os outros colegas. Acho que basta alguém dizer “olha eu tenho que faltar tal dia, há alguém que possa dar as minhas aulas?” Eu sei que posso contar com as pessoas. Só não vão poder ajudar-me se não conseguirem de todo.” (docente P₆)</p> <p>“há dois ou três anos o meu grupo concorreu para um projeto. E precisávamos de estar no computador, aquilo era <i>on-line</i>. Era um processo bastante complicado e o</p>
--	--

	<p>computador naquele dia esteve todo por nossa conta. Então era assim, eu tinha aulas, alguém que não tivesse aulas ia para o computador e fazia. Entretanto, no intervalo seguinte, não tinha aulas, ia eu para o computador. Aliás quem estava disponível é que ia trabalhando. Aquilo foi muito giro e interessante, porque no final do dia nós tínhamos o projeto pronto. Não sabíamos bem quem trabalhou, mas fomos trabalhando.” (docente P₆)</p> <p>“Aliás, eu lembro-me de nesta escola haver trabalho colaborativo. Eu lembro-me, e é uma situação habitual, comum, e constante, haver trabalho colaborativo.” (docente P₃)</p> <p>“Penso que o nosso trabalho é mais do que colaborativo. É cooperativo, pois isso é uma coisa diferente.” (docente P₅)</p> <p>“o trabalho colaborativo é (...) quando nós participamos no trabalho. Mas o trabalho cooperativo é quando todos contribuem para o trabalho final. (...) E portanto, aqui, fundamentalmente é trabalho cooperativo.” (docente P₅)</p> <p>“Por exemplo, estou a ter uma reunião e dispensaram-me para estar aqui. É o tal espírito de equipa e de família. Sabem que eu estou ocupada e eles estão a adiantar aquilo que eu agora vou terminar com eles.” (docente P₁)</p> <p>“Mesmo em atividades sem serem visitas de estudo. Nós tentamos que todos os departamentos se integrem nelas, participem, colaborem e cooperem.” (docente P₁).</p> <p>1.4. Como trabalham</p> <p>“Para além das reuniões formais... começamos logo pelo início do ano, há planificações para fazer? As planificações são sempre feitas, de acordo, dos colegas que têm por exemplo, sétimo ano, todas as que têm sétimo ano fazem as de sétimo, as que têm oitavo... e depois todas sabemos, e todas já passámos pelo sétimo, pelo oitavo e pelo nono. Muitas das vezes dizemos “empresta-me lá aquele material para o sétimo”, ou “o que destes aqui”, “e já conheces a turma também” (docente P₃)</p> <p>“Também partilhamos materiais, por exemplo, se já não leciono o décimo ano há muitos anos, “não tens ai material para o décimo?” E assim partilhamos, “como é que fizeste aqui neste tema?” Mesmo a pessoa não tendo nesse ano o nível, partilha os materiais.” (P₃)</p> <p>“E mesmo nas aulas! Por exemplo, eu estou a lecionar o nono ano, eu e outro colega, e então “onde é que vais?”, “o que estás a fazer?”, estamos sempre a saber se estamos a par. Para saber os conteúdos, um do outro, e para estarmos mais ou menos iguais” (docente P₂)</p> <p>“E mesmo quando fazemos testes de avaliação. Eu não faço para as minhas turmas. Eu e o meu colega, que estamos a dar o nono ano, fazemos os testes em conjunto. Por opção, não é, nós fazemos por opção, não temos que dar o mesmo teste.” (docente P₂)</p> <p>“Por exemplo para os alunos com necessidade educativas especiais, os testes não são feitos só pelo professor que os tem. São feitos pelo grupo. Todos colaboram para que saia o melhor possível. Que seja adaptado o melhor possível.” (docente P₁)</p>
--	---

	<p>“Partilhamos as experiências pedagógicas. Também é muito importante a partilha de experiências em relação aos nossos alunos que têm algumas dificuldades. Trocamos ideias.” (docente P₁)</p> <p>“Eu valorizo muito essa partilha. Como sou a mais inexperiente no grupo, quem tem mais experiência, para mim, é uma mais-valia recolher as opiniões, os conselhos, o que é que fizeram relativamente a, imaginem... uma situação, perante “essa situação o que é que fariam?” Seja se já aconteceu alguma vez, etc, etc.” (docente P₃)</p> <p>“Ajudámos. Já tive por acaso uma turma bastante difícil. (...). Eles iam ter o exame nacional e a turma também era um bocadinho fraca. E pedi, em reunião de departamento, um colega para me ajudar nas aulas, e ia às aulas e ajudava-me.” (docente P₂)</p> <p>“Há uma situação interessante, mesmo em relação às visitas de estudo, e tendo em conta a situação que nós vivemos neste momento a nível financeiro. Que é juntar, por exemplo, vai haver uma visita de estudo de português, mas se o local se proporcionar para outra disciplina. Então juntam-se, português e história. E em vez de se fazerem duas, ou três, visitas faz-se uma com vários objetivos.” (docente P₂)</p> <p>1.3. A motivação</p> <p>“[referindo-se a disponibilidade] se nós nos fossemos só cingir à parte formal, provavelmente, muitas das coisas que nós fazemos... não faríamos. Porque não haveria tempo. (...) Isto não nos chegariam nem as quarenta, nem as quarenta e cinco, nem as cinquenta horas.” (docente P₅)</p> <p>“O cansaço também aparece, mas é diferente, “trabalhar por gosto não cansa”, como se costuma dizer” (docente P₅)</p> <p>“Concorri e desisti. Arrependi-me logo de imediato, porque eu achei que não iria encontrar um “ambiente” que já nessa altura se vivia (...) Mas o ambiente que eu queria era este, portanto quis continuar.” (docente P₁)</p> <p>“É o bom ambiente da escola. Onde nos sentimos à vontade, acho que é isso, e os alunos.” (docente P₄)</p> <p>“Uma outra motivação (...) é a própria escola. (...) E a escola de hoje não é a escola do início. (...) E eu vi-a crescer. Crescer não fisicamente. Crescer enquanto escola e comunidade. (...) Sente-se um bocado orgulhoso e um bocado no seu espaço.” (docente P₅)</p> <p>“Aquilo que nós fazemos não faria sentido... as horas que nós disponibilizamos, é... quem tem filhos, então sabe perfeitamente como é. A “gente” dá o que tem e às vezes o que não tem para... porque gostamos mesmo daquilo que fazemos.” (docente P₃)</p> <p>“E eu acho que a direção também tem feito um bom trabalho. É facilitador nesse trabalho. É motivador, também, eu penso.” (docente P₆)</p> <p>“Não é uma daquelas direções que nós encontramos nas outras escolas, que está sempre fechada. A porta está sempre aberta. Neste caso há uma grande abertura ao diálogo. E isso facilita-nos muito.” (docente P₃)</p>
--	---

<p>2. Análise das atividades desenvolvidas na escola.</p>	<p>1.4. As finalidades da sua ação</p>	<p>“no aspeto de proporcionar cada vez mais atividades que vão ao encontro das expetativas dos alunos(...) digamos assim, para uma melhor educação tanto a nível pessoal como em termos pedagógicos. Porque a questão das atitudes e valores também é muito valorizada. E há um grande empenho, por parte de todos os professores, para que os alunos melhorem não só em termos de conhecimentos, ou conteúdos, mas sim em termos pessoais.” (docente P₃)</p> <p>“E muitas das coisas que faz é, também, no sentido de deixar... para bem, obviamente, dos alunos, mas para bem da própria escola” Porque sentimos que a escola cresceu de forma difícil. Não foi fácil transformar a escola. Hoje a escola tem... é a escola que é, tem a reputação que tem, mas foi a “pulso”. E muita da motivação que nós temos e também um certo estatuto, entre aspas, que nós conseguimos com muita dificuldade.” (docente P₅)</p>
	<p>2.1. Como as idealizam</p> <p>2.2. Como as avaliam</p>	<p>“As ideias têm surgido, às vezes, até em conversas informais. Outras vezes em reuniões de grupo. Depois são discutidas em grupo, depois em departamento.” (docente P₁)</p> <p>“Também pode ser ao contrário. Pode não ser propriamente dos alunos. Pode vir da direção.” (docente P₄)</p> <p>“E até dos encarregados de educação, também, às vezes...” (docente P₁)</p> <p>“Nas reuniões eles [os encarregados de educação] também têm uma palavra a dar. E no que toca às atividades extracurriculares são muito interventivos e dão a sua opinião. E participam.” (docente P₁)</p> <p>“Muitas vezes, até me estava a lembrar que algumas vezes, essas propostas até vêm de fora. Não é? E a nossa escola até é muito recetiva e acaba por aceitar esses desafios. E participar e dinamizar.” (docente P₄)</p> <p>“A avaliação delas... sempre que fazemos uma atividade temos o cuidado de fazer um inquérito aos alunos, para saber a reação deles, e se as expetativas que eles tinham em relação a essa atividade foram cumpridas ou não.” (docente P₁)</p> <p>“A avaliação normalmente é feita desta forma. Nós temos um questionário que é feito em função da atividade. Esse questionário é depois remetido aos participantes <i>on-line</i>, digamos assim. E é preenchido <i>on-line</i> e depois obtemos daí a avaliação dos diferentes parâmetros. E avaliamos a atividade em função das respostas que também obtemos do <i>feedback</i> que obtemos dos participantes.” (docente P₅)</p>

2.3. Contributo para a melhoria da qualidade educativa da escola.

“alunos motivados é sempre meio caminho para o sucesso. Para a aprendizagem. E é outra maneira de eles aprenderem” (docente P₁)

“Mais lúdica. Mais leve, digamos assim, não tão formal. Em que eles, acho que, se sentem mais... digamos assim, mais participativos.” (docente P₃)

“temos o caso daqueles que são mais tímidos, mais introvertidos, que nós na aula praticamente não os ouvimos. Enquanto que, nas atividades extracurriculares, estão sempre lá. Participam em tudo e mais alguma coisa.” (docente P₃)

“Funciona muito ao nível da motivação. Ou seja, às vezes... muitas vezes os alunos acabam por ter um bom desempenho nesse tipo de atividades e nem sequer são, normalmente, os melhores alunos na sala de aula. Mas depois, o facto de participarem nas atividades, e se sentirem úteis e participativos aumenta, digamos, o grau de motivação para as próprias atividades letivas, para os próprios programas e para as próprias disciplinas.” (docente P₅)

“Um dos objetivos... não sei se é o principal, mas é assim o que me vem à cabeça, é o gosto pela disciplina. Promover o gosto pela disciplina e por aquilo que eles estão a aprender.” (docente P₃)

“Outro dos objetivos, também, é dar aos alunos a oportunidade de crescer um bocadinho mais. (...) E também há muito mais para além dos livros. A parte mesmo da colaboração, da cooperação, da partilha entre colegas. O facto de eles se poderem relacionar entre colegas de outras turmas, e não só com os da própria turma, também é uma mais-valia para eles, e para o futuro. Muitas vezes a gente diz “você saem aqui da escola, seja qual for o vosso caminho, vão para o mercado de trabalho, mas têm que saber lidar e socializar”. (...) nestas atividades eles têm mais oportunidades de o fazer.” (docente P₃)

“facilita o convívio entre, não só, os alunos mas também entre os professores e os alunos e funcionários. E acho que a comunidade escolar toda beneficia destas atividades.” (docente P₁)

“o principal objetivo seria sempre a motivação. Motivar para a escola, para a disciplina, para aquele determinado conteúdo. Por exemplo, uma visita de estudo é sempre uma questão de motivação. O motivar para lhes dar outra visão.” (docente P₅)

	<p>grande diferença na nossa escola. Os coordenadores acabam por não ser chefes... são amigos.” (docente P₄)</p> <p>“São mais do que líderes, são amigos” (docente P₁)</p> <p>“Quando há uma atividade, “preciso alguém para” (...) E há sempre quem se oferece. Porque não quer deixar o coordenador... que depois não tenha pessoas para apresentar (...) Às vezes a atividade pode não ser a mais atraente, mas temos que fazer. Não vai ficar mal” (docente P₂)</p> <p>“É um papel ingrato.(...) Que seja acusado de não conseguir dinamizar o grupo para trabalhar.” (docente P₁)</p> <p>“Depois, leva a que os professores dos diferentes grupos disciplinares, dentro do departamento, se sintam depois também um bocadinho mais ou menos motivados. Também para participar naquilo que é solicitado, também um bocado em função do empenhamento do próprio coordenador” (docente P₅)</p> <p>“E fazer e motivar os colegas a partilhar, a colaborar em atividades propostas no departamento, e no grupo, de uma forma amigável. De uma forma cativante.” (docente P₁)</p> <p>4.2. Apreciação do empenho dos coordenadores de departamento nas práticas e atividades</p> <p>“E os coordenadores também reúnem entre eles.” (docente P₄)</p> <p>“Eu acho que de uma forma muito articulada. No meu departamento acho que as coisas correm muito bem. Portanto, a coordenadora neste caso consegue realmente gerir isso muito bem.” (docente P₁)</p> <p>“os coordenadores de departamento funcionam aqui como um elo forte de ligação entre o Conselho Pedagógico e os professores, e os grupos disciplinares” (docente P₅)</p> <p>“há um empenho fundamental nesta ligação, e na transmissão daquilo que é referido no Conselho Pedagógico, naquilo que é solicitado” (docente P₅)</p> <p>“Depois, leva a que os professores dos diferentes grupos disciplinares, dentro do departamento, se sintam depois também um bocadinho mais ou menos motivados. Também para participar naquilo que é solicitado, também um bocado em função do empenhamento do próprio coordenador” (docente P₅)</p>
--	---