



**Fernanda Paula
Fernandes dos
Reis Pinheiro**

**O Exercício da Supervisão em Estruturas de Gestão
Intermédia**

O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma



**Fernanda Paula
Fernandes dos
Reis Pinheiro**

O Exercício da Supervisão em Estruturas de Gestão Intermédia

O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Nilza Vilhena Costa, Professora Catedrática do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa

Professora Catedrática do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Maria Helena Gouveia F. Teixeira Pedrosa de Jesus

Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Doutor António Augusto Neto Mendes

Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Doutora Maria do Céu Neves Roldão

Professora com Agregação, Aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Agradecimentos

O desenvolvimento desta dissertação foi um processo de trabalho pessoal porém, enriquecido com o apoio de muitas das pessoas com quem interagi durante esta etapa, daí os meus agradecimentos:

À Doutora Niza Vilhena Costa, agradeço a amizade, a atenção, a disponibilidade e o apoio manifestados;

À Doutora Clara Vasconcelos agradeço a disponibilidade e a seu valioso apoio na utilização do programa informático SPSS;

À Doutora Helena Pedrosa pela disponibilidade e amizade reveladas;

Ao Doutor Jorge Adelino Costa a atenção e o apoio prestados.

Os meus agradecimentos destinam-se, também, a todos os docentes das Escolas envolvidas no estudo e que comigo colaboraram directa ou indirectamente. Saliento a extraordinária disponibilidade e afectividade manifestadas por todos os elementos dos Conselhos Executivos das duas Escolas.

Quero, de igual modo, agradecer aos meus pais e irmão, ao Rui, à Tia, à Avó Coca, ao Carlos, à Marta, à Isabel, ao Júlio, à Odete, ao Fernando e a todos os outros meus amigos, pelo apoio dado em diferentes momentos e por diversas vezes.

Um agradecimento muito especial à Idalina, pela sua amizade e infindável paciência, saliento, que qualquer texto que pudesse escrever era manifestamente insuficiente para lhe expressar a minha gratidão.

À Nanas e ao Dinossauro agradeço a paciência e carinho manifestados, mesmo quando privados da minha presença.

A TODOS; MUITO OBRIGADA.

Palavras-chave

Supervisão, Gestão Intermédia, Coordenador de Ciclo, Director de Turma, Reflexão, Auto-implicação, Formação Contínua.

Resumo

No actual sistema de ensino português os cargos de gestão intermédia, nomeadamente o de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, assumem um papel decisivo na estrutura e na orgânica de Escola e, por conseguinte, nos processos de ensino e aprendizagem.

Com efeito, este estudo situa-se na interface de duas linhas de análise: averiguar a consonância das práticas do quotidiano escolar destas duas figuras com a legislação em vigor e se aos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma está inerente o exercício supervísivo.

O estudo empírico que alicerçou esta dissertação foi realizado no ano lectivo de 2004/2005 e focalizou-se em duas Escolas do distrito de Coimbra. Os participantes foram os dois Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos das Escolas, os três Coordenadores de Ciclos, quarenta e quatro Directores de Turma e o Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por questionário e entrevista e análise documental. Para tratamento dos dados recorreu-se à análise estatística e à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que, no actual contexto educativo, os professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma assumem um papel fulcral na estrutura, na orgânica e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Saliente-se, no entanto, que são muitos os factores que condicionam o desempenho destes docentes e que a Supervisão, entendida segundo os pressupostos teóricos actuais, pode permitir ultrapassar muitos dos condicionalismos existentes, promovendo, ainda, um acréscimo de auto-implicação que poderá facilitar a apropriação de mudanças conceptuais e de alterações efectivas nas práticas.

Emerge, também, do estudo a necessidade de reestruturar o actual sistema de Formação Contínua associado à mera obtenção de créditos para progressão na carreira e, por conseguinte o de avaliação de desempenho docente de forma a potenciar e valorizar positivamente a auto-implicação dos professores. Todavia, enquanto tal não se concretizar é necessário continuar a privilegiar a Formação centralizada na Escola, pois possibilita uma resposta contextualizada, adequada e em tempo útil às necessidades desta organização que se pretende inteligente e apreendente.

keywords

Supervising Supervision, Middle Management, Director of Cycle, Class Mentor, Reflection, Self-engagement, In-service training.

Abstract

In the Portuguese Education System the middle management positions, such as the director of cycle and the class mentor, play an important role in the school organization and, therefore in the teaching and learning process. The intention of this study is, on the one hand, to analyse the articulation between practices of the teachers holding those positions and the existent legislation and, on the other hand, to examine whether or not these teachers assume a role of supervision

The empirical study was carried out in the school year of 2004-2005 and focused on two schools of Coimbra region; it involved two Headmasters, three directors of cycle, forty-four class mentors and the Head of the training centre of the local School Association.

Data were collected through questionnaire, interview and documental analysis and analysed using statistical and content analysis.

The results reveal that the teachers in the positions of director of cycle and class mentor have a crucial role in the structure and in the quality achieved of the teaching and learning process. Nevertheless, there are several constrains in the way these teachers act. Supervision viewed in the current theoretical framework, may lead to the overcome of many of the existing constrains, promoting teachers' self-engagement, enhancing both the achievement of conceptual changes and the changes of their school practices.

The study also discloses that in-service teacher training should be re-evaluated; it should be based on the assessment of teachers' performance, valuing their self-engagement, rather than established on the acquisition of credits to get a career promotion. In the meantime, it is very convenient to go ahead with teacher education based on school, because it provides the education system with concrete and contextual contributions.

Índice

1. Introdução	21
1.1. Contextualização da investigação	21
1.2. O Problema e as questões da investigação	24
1.3. Objectivos da investigação	25
1.4. Plano geral da investigação.....	26
2. Revisão de Literatura	31
2.1. Introdução.....	31
2.2. Percursos da Educação.....	34
2.2.1. Autonomia da Escola	45
2.2.2. Projecto Educativo de Escola enquanto instrumento de autonomia	52
2.2.3. Relações entre os Projectos Educativo, Curricular de Escola e de Turma	57
2.3. Estruturas de Gestão Intermédia	63
2.3.1. O Coordenador de Ciclo	64
2.3.2. O Director de Turma	67
2.3.3. Aspectos emergentes	69
2.4. Desafios da Profissionalidade	73
2.4.1. Profissionalidade docente	74
2.4.2. Formação contínua	84
2.5. Concepções de Supervisão.....	89
2.5.1. Supervisão em contexto profissional	93
2.5.2. Supervisão nas Estruturas de Gestão Intermédia: O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma	95
3. Metodologia	105
3.1. Desenho Metodológico da Investigação.....	106
3.2. Técnicas de Recolha de Dados.....	111
3.2.1. Inquérito por questionário	111
3.2.1.1 – Caracterização da técnica	112
3.2.1.2 – Participantes	113
3.2.1.3 – Construção e validação do questionário	114
3.2.1.4 – Aplicação do questionário.....	118

3.2.2. Inquérito por entrevista	120
3.2.2.1 – Caracterização da técnica	120
3.2.2.2 – Selecção dos entrevistados.....	122
3.2.2.3 – Preparação das entrevistas.....	123
3.2.2.4 – Condução das entrevistas	125
3.2.2.5 – Obtenção dos protocolos das entrevistas	126
3.2.3. Análise de documental.....	127
3.2.3.1 – Caracterização da técnica	127
3.2.3.2 – Documentos analisados	128
3.3. Técnicas de Tratamento de Dados.....	129
3.3.1. Análise estatística	131
3.3.2. Análise de conteúdo.....	132
3.3.3. Tratamento dos dados do questionário	135
3.3.3.1 – Tratamento estatístico	136
3.3.3.2 – Análise de conteúdo	138
3.3.4. Tratamento dos dados das entrevistas	138
3.3.4.1 – Análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas	140
3.3.5. Tratamento dos dados da análise documental	141
4. Apresentação e análise de resultados	145
4.1. Resultados do questionário	146
4.1.1. – Caracterização pessoal e profissional	147
4.1.2. – Contexto escolar e posicionamento do inquirido face ao exercício dos Cargos de Director de Turma e de Coordenador de Ciclo	154
4.2. Resultados da entrevista	171
4.2.1. – Entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico.....	171
4.2.2. – Entrevistas aos Coordenadores de Ciclo.....	184
4.2.3. – Entrevista ao Director do Centro de Formação de Associação de Escolas ...	204
4.3. Resultados da análise documental.....	208
4.3.1. – Actas do Conselho Pedagógico.....	209
4.3.2. – Actas do Conselho de Directores de Turma.....	211
4.4. Triangulação de dados	214
5. Considerações Finais	229
5.1. Considerações decorrentes do estudo	231
5.2. Limitações do estudo.....	233
5.3. Sugestões para futuras investigações.....	234

Referências Bibliográficas

Anexos (documento electrónico)

- Anexo 1** Resenha da legislação referente ao desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo
- Anexo 2** Resenha da Legislação que aborda a bonificação após aquisição de Habilitações para o exercício de outras funções educativas
- Anexo 3** Resenha da Legislação referente ao desempenho do cargo de Director de Turma
- Anexo 4** Súmula das Acções de Formação Contínua oferecidas por um Centro de Formação de Associação de Escolas
- Anexo 5** Carta Dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos
- Anexo 6** Caracterização Sumária das Escolas Envolvidas no Estudo
- Anexo 7** Objectivos subjacentes à construção do Questionário
- Anexo 8** Carta Dirigida aos Participantes no Estudo Piloto
- Anexo 9** Questionário Aplicado no Estudo Piloto
- Anexo 10** Folha para Registo de Comentários
- Anexo 11** Questionário Aplicado no Estudo Principal
- Anexo 12** Carta Dirigida aos Coordenadores de Ciclo
- Anexo 13** Guião da Entrevista aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico
- Anexo 14** Guião da Entrevista aos Coordenadores de Ciclo
- Anexo 15** Guião da Entrevista ao Presidente do Centro de Formação de Associação de Escolas
- Anexo 16** Protocolos das Entrevistas Realizadas aos Participantes no Estudo
- Anexo 17** Análise simples dos Dados do Questionário
- Anexo 18** Súmula dos dados do questionário considerados Relevantes
- Anexo 19** Análise de Conteúdo das Entrevistas
- Anexo 20** Transcrição de Excertos de Actas
- Anexo 21** Síntese dos Dados Relevantes dos Excertos de Actas

1 – INTRODUÇÃO

Uma investigação caracteriza-se pela sua complexidade e evolução não linear, pois resulta da intercepção de vários factores e neste capítulo apresentamos uma descrição global da investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Supervisão e cuja temática aborda o exercício da Supervisão em estruturas de gestão intermédia, designadamente o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma. Este capítulo inicia-se com a apresentação da contextualização da investigação, onde se relatam os factos e motivações que estiveram subjacentes ao estudo. Posteriormente, enuncia-se o problema, as questões investigativas e os objectivos da investigação. Por último, apresentamos uma breve abordagem ao plano geral da investigação, salientando as várias etapas.

1.1 – Contextualização da Investigação

Tendo em conta que a sociedade em que hoje vivemos está em constante mudança e a um ritmo acelerado salientamos que, em nosso entender, e com base em autores como Carneiro (1999), as organizações inteligentes do futuro, são, ao contrário do passado, organizações de “Vida” e não puramente mecânicas.

Até há pouco tempo, o futuro era percebido como uma trajectória inflexível, determinada pelas condições iniciais do sistema. Hoje, falamos de organizações que evoluem e estas não são inteligentes em si mesmas, mas sim aquilo que delas fizerem as pessoas e onde as lideranças assumem um papel de elevada relevância. Contudo, as lideranças efectivas resultam, essencialmente

daquilo que os seus “líderes” conseguirem fazer com o factor humano de que dispõem.

As Escolas, enquanto organizações, deverão ser inteligentes, pois as pessoas que as constituem deverão estar orientadas para o futuro. Estas têm como obrigação assumir como prioritária a relação com os alunos e o fulcro será a capacidade de motivar os professores para estabelecerem novas relações.

Face a esta obrigação, pensamos que a resposta a esse desafio se encontra, numa gestão assente na motivação das pessoas, nas suas competências, na conjugação do melhor que há nestas, tendo em linha de conta o que é denominado por conflito potencial (motivações, crenças, competição, cepticismo, medos, etc.), sobretudo quando confrontadas com processos de mudança, como é o caso do processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico, cuja implementação generalizada se iniciou no ano lectivo 2001/2002. As organizações inteligentes, orientadas para o futuro, aproveitam as aprendizagens do passado, avaliando oportunidades, riscos, desafios e destes fazem derivar respostas face às necessidades emergentes. É este tipo de organização que responde com eficiência e eficácia às novas exigências, é aberta, e está orientada para as necessidades introspectivas, mas também, prospectivas. Sabe, é capaz de gerir com inteligência organizacional a sua estrutura, articula ou sabe articular estratégias de inovação e está orientada para a qualidade.

A este propósito, diversos autores como Alarcão, Giddens, Sá-Chaves e Schön, afirmam que as pessoas, tal como as organizações, atingem o grau superior de maturidade quando desenvolvem a reflexividade. Ou seja, as pessoas, as organizações, e a escola enquanto organização, devem ser capazes de reflectir, em permanência, sobre a sua própria experiência e com ela aprender a renovar-se, o que implica a formulação de respostas criativas permanentes construindo as respostas necessárias e suficientes, acrescentando-lhes valor, sempre de forma vantajosa e eficaz.

O envolvimento dos professores no processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico, que actualmente atravessamos, é essencial para o

seu sucesso, pois, sendo esta uma mudança complexa, exige, da parte dos professores, dedicação e determinação. Segundo Hargreaves, “*se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino*” (1998: 189).

Estas dinâmicas dependem também, quanto a nós, do tempo, da capacidade e da forma de reflexão de cada indivíduo e da Escola. Pois só assim se consegue criar uma identidade de forma a tornar-se uma organização inteligente. Como vem sendo enfatizado nas últimas décadas por diversos autores, entre eles, Alarcão, Leite, Roldão, Sá-Chaves, a formação deverá ser um *continuum* ao longo da vida, intimamente ligada à especificidade dos contextos e às características dos actores que neles interagem.

Mas estaremos nós, os docentes, realmente envolvidos neste processo de mudança, e em particular os que assumem os cargos de gestão intermédia, nomeadamente o de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma? Face às novas funções consagradas na legislação, que papéis assumem na prática o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma? Não deverão os professores que desempenham estes cargos ser considerados Supervisores? Será que a relação estabelecida pelo Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma influencia o processo educativo?

A investigação vem demonstrando que a qualidade dos contextos escolares depende, em larga medida, da qualidade da formação dos professores que os integram. É aquilo que alguns autores identificam como “*escolas apreendentes e qualificantes*” (Nóvoa, 1992, Alarcão, 1998). Por isso, nesta investigação, pareceu-nos importante compreender como é que os professores que exercem os cargos de gestão intermédia, em particular os de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, realizam a sua actividade à luz do novo modelo proposto pelo processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Este modelo, pelas expectativas que criou e pelas potencialidades que se lhe reconhecem, não obstante um considerável número de críticas que sobre ele têm vindo a público, pode ser perspectivado como um meio de "construção" da autonomia que a escola portuguesa há muito vinha reclamando. Ao demarcar com clareza a administração da gestão, ao definir competências específicas para as diferentes estruturas organizacionais da escola, ao permitir que outras se possam definir de acordo com as necessidades e especificidades de cada escola enunciadas no seu Regulamento Interno, este modelo potencia práticas de Supervisão que podem convergir para a melhoria da qualidade da acção educativa dos professores.

Estas foram as principais motivações que nos conduziram à realização desta investigação, acrescentando ainda o facto da investigadora, ao longo do seu percurso profissional, ter desempenhado os diferentes cargos de gestão intermédia, em particular os de Coordenador e Ciclo e de Director de Turma. É, ainda, de realçar que a frequência da parte curricular do Mestrado em Supervisão, permitiu uma maior consciencialização para as mais-valias que poderão advir de uma formação em Supervisão, considerando os actuais pressupostos teóricos.

Do exposto, compreende-se que a problemática da nossa investigação se tenha situado, no cruzamento de dois domínios, designadamente a Escola e a Supervisão, atribuindo-se especial enfoque aos cargos de gestão intermédia, em particular os de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma.

1.2 – O Problema e as Questões da Investigação

Tendo em consideração o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e as funções atribuídas aos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, enunciámos o problema através de uma questão fulcral e aglutinadora, o qual se assumiu como linha orientadora de todo o processo de investigação. Foi nosso propósito encontrar resposta para o seguinte problema:

Considerando o consagrado na legislação relativamente ao exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, com que práticas nos deparamos no quotidiano escolar e, por outro lado, em que medida o exercício Supervisivo potencia o desempenho destes cargos e de práticas conducentes à melhoria da qualidade do processo educativo?

Subjacentes a este problema estão algumas questões que expomos de seguida:

a) No actual sistema de ensino, as orientações emanadas do poder central, relativamente aos cargos de Coordenador de Ciclo e Directores de Turma, estão em consonância com as práticas?

b) Considerando as funções desempenhadas pelos professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, não deverão estes ser considerados Supervisores, tendo em conta os pressupostos teóricos actuais?

c) Não seria uma mais-valia para a organização Escola, que a relação estabelecida entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma assumisse um carácter supervisivo?

d) Em que medida a relação estabelecida entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma influencia processo educativo?

e) Que orientações, passíveis de introduzir melhorias no desempenho dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, podem emergir da compreensão da relação estabelecida entre os mesmos?

1.3 – Objectivos da Investigação

Face às constantes alterações da sociedade e às suas implicações no actual sistema de ensino, consideramos que as concepções dos professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma são fundamentais para a construção de conhecimento útil e para a consciencialização

da necessidade de implementar mudanças e inovações capazes de promover o sucesso educativo dos alunos.

Assim, centrando-nos no contexto desta problemática, enunciámos os seguintes objectivos:

- Identificar, nas figuras de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, as articulações entre os normativos legais e o realizado nas práticas;
- Conhecer as representações dos professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma sobre o conceito de Supervisão e sua relevância no exercício dos mesmos;
- Caracterizar a relação estabelecida entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma;
- Identificar factores facilitadores ou obstativos ao desempenho das funções dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Directores de Turma;
- Averiguar em que medida, no actual sistema de ensino, o exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma influencia os processos de ensino e de aprendizagem;
- Perspectivar linhas orientadoras de desenvolvimento para a formação contínua de professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma.

1.4 - Plano Geral da Investigação

A redacção da tese resultou de um processo sistemático e continuado de pesquisa e revisão bibliográfica sobre as problemáticas previamente definidas. De modo a organizar e facilitar a sistematização dos conceitos principais, foram elaboradas e compiladas fichas de leitura e resumos de todos os documentos consultados, os quais facilitaram a redacção final do texto e permitiram

seleccionar e organizar a informação pertinente, bem como esclarecer e/ou corroborar qualquer ideia ou aspecto.

Quanto ao estudo empírico, construímos, organizámos e validámos os diferentes documentos utilizados na recolha de dados para estarem concluídos aquando da sua previsível aplicação. Foi nossa preocupação adequar estes instrumentos à sensibilidade e interesse das pessoas envolvidas no estudo.

Simultaneamente, fomos recorrendo a dispositivos que permitiram adequar o plano de trabalho e os materiais propostos às pessoas com quem trabalhámos. Como o calendário escolar do ano lectivo de 2004/2005 condicionou o estudo empírico, foram objecto de consideração as interrupções lectivas e as épocas em que os Coordenadores de Ciclo e os Directores de Turma estavam sujeitos a um maior número de solicitações.

No percurso de desenvolvimento desta investigação, foi importante manter o contacto e partilhar ideias e experiências com outros docentes, investigadores e com a orientadora. Pois, como afirma Alarcão referindo-se às relações que se devem privilegiar num *“cenário de colaboração”* é necessário que os intervenientes se consciencializem que *“os seus saberes só têm a ganhar com o confronto de ideias, o questionamento, a experimentação e a reflexão teorizante e inteligível [por forma a] pensar no carácter holístico da teoria e da prática, na interpenetração do pensamento e da acção”* (1996: 84).

Para cumprir os objectivos, o presente estudo obedece a uma organização de cinco capítulos, apresentando-se neste primeiro capítulo a introdução.

No segundo capítulo encontra-se a revisão de literatura que, num primeiro momento, salienta os aspectos mais relevantes do percurso da educação desde 1974. No segundo momento, abordamos as estruturas de gestão intermédia, nomeadamente os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, e os desafios da profissionalidade, procurando estabelecer relações entre a formação

e o desempenho destes cargos. Por último, são objecto de estudo os conceitos de *Supervisão* e de *Exercício Supervisivo*.

No terceiro capítulo fundamentamos a metodologia adoptada na investigação, em particular na recolha e análise dos dados durante o estudo empírico.

No quarto capítulo, foi elaborada a exposição e discussão dos resultados obtidos no estudo empírico.

No quinto capítulo surgem as considerações finais, as implicações e as limitações mais relevantes da investigação, prospectando algumas sugestões para futuras investigações que se proponham aprofundar o conhecimento na temática da supervisão ao nível da gestão intermédia, nomeadamente das funções inerentes aos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma.

Finalmente, apresenta-se a listagem, por ordem alfabética, das referências bibliográficas que apoiaram a organização desta dissertação e anexam-se alguns dos documentos que possibilitaram a recolha dos dados necessários.

2 – REVISÃO DE LITERATURA

2.1 – Introdução

“As pessoas estão sempre a querer que os professores mudem. Raramente isto foi tão verdadeiro como tem sido nos últimos tempos. Como todos os momentos de crise económica, os tempos de competitividade global estão a originar um imenso pânico moral sobre a maneira como estamos a preparar as gerações do futuro nos nossos países. Em momentos como estes, a educação em geral e as escolas em particular tornam-se naquilo a que A. H. Halsey chamou “o cesto de papéis da sociedade”; receptáculos e políticas nos quais são depositado, sem cerimónia, os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade. Pouca gente quer fazer algo relativamente à economia, mas todos – os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral – querem fazer algo na educação.”

(Hargreaves 1998: 5)

Se recuarmos um pouco no tempo, fazendo uma incursão pelo passado, ao tempo de juventude dos nossos pais, constatamos que em poucos anos se verificaram muitas e profundas alterações nas mais variadas vertentes da acção humana.

Actualmente, a *Sociedade de Informação*, *Sociedade do Conhecimento*, *Sociedade Pós-Moderna*, *Sociedade Informatizada*, entre outras designações, anuncia a emergência de um novo paradigma face ao declínio do paradigma tecnicista. Esta sociedade, que se configura, já não se caracteriza apenas pelo valor do trabalho, mas sim pelo valor do conhecimento, basicamente porque as causas de mudança são acima de tudo, científicas e tecnológicas. Conforme menciona Almeida *“a Sociedade da Informação confere conhecimento e a Sociedade do Conhecimento confere competências, promovendo não a gestão dos «triviais» recursos humanos, mas sim das pessoas como um todo”* (2004: 11).

Todos reflectem sobre o papel da educação face às novas realidades. Actualmente, a educação é um assunto de todos. Por esta razão, consideramos que esta deverá ser abordada numa perspectiva ecológica, atendendo à complexidade que lhe está inerente devido aos seus múltiplos intervenientes, nomeadamente o órgão de gestão, os gestores intermédios, em particular o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma, os professores, os alunos, os pais, as instituições de formação e os decisores políticos, entre outros.

A escola tem como missão educar e instruir, logo deverá organizar-se e reflectir para saber desempenhar essa função num dado contexto, ou seja, deverá ser uma organização em contínua expansão da sua capacidade de criar o futuro (Senge, 1992) e não uma escola por decreto.

Desde o seu início que a história da humanidade vem sendo um fidedigno reflexo da importância da recolha, da construção e da transmissão de conhecimento como elementos decisivos do desenvolvimento social. Nas palavras de Almeida “*o factor social do conhecimento permitiu identificar o desenvolvimento da civilização com o desenvolvimento do conhecimento*” (2004: 8).

Com efeito, este assunto tem sido analisado e estudado por diferentes autores. Sá-Chaves, citando Alarcão (1991), refere que “*que ninguém poderá fazer na vez de ninguém*” (2000: 130) e acrescenta que “*também dificilmente alguém poderá fazer sozinho*” (Ibidem). A Escola deverá, então, postular-se pelos primados da dimensão educativa e do desenvolvimento de competências, envolvendo os diferentes intervenientes e integrando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes inerentes ao “*saber-ser*”, “*saber-estar*” e “*saber-fazer*”, na expressão de um contínuo “*saber em acção*”.

O conceito de competência não deve associar-se a um mero treino, à reprodução de respostas específicas, mediante uma tarefa previamente determinada. É um conceito muito mais abrangente que apela, em cada um de nós, à capacidade de “*activar recursos (conhecimentos, capacidades e*

estratégias), em diversas situações, de uma forma dinâmica, única, pessoal e autónoma” (DEB, 2001: 9). Em síntese, é algo que nunca pode ser dado como acabado ou fechado, pois encontra-se sempre aberto a novos desenvolvimentos.

Contudo, mudar não é fácil, exige aprendizagem, e esta é um desafio exigente, quer a nível intelectual quer a nível emocional (Hargreaves, 1998). Os professores necessitam de tempo para reflectir sobre as mudanças complexas que lhe são propostas e em que estão empenhados, ou que possam vir a empenhar-se. Deverão fazê-lo individualmente e com os colegas, pelo que necessitam de apoio e de aconselhamento para atribuírem sentido e consistência às novas abordagens. Importa promover, nas escolas, culturas colaborativas, reflexivas e críticas que estimulem o crescimento pessoal e profissional dos professores e de toda a comunidade educativa.

Em nosso entender, é aqui que reside a importância da Supervisão ao nível da gestão intermédia, designadamente nos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, pois, considerando Alarcão e Tavares, a supervisão é *“um processo permanente de enriquecimento mútuo de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos”* (2003: 129). Tendo em conta as incertezas, os contextos sociais, a globalização, a heterogeneidade e a imprevisibilidade actuais, não poderíamos estar mais de acordo, logo, é fundamental valorizar o papel dos professores, em particular dos que exercem cargos, designadamente os de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, propiciando às escolas as condições necessárias à concretização das medidas desejadas.

O sistema educativo deve ser abordado na sua dimensão global, o que implica uma constante reflexão dos sujeitos que o integram, considerando permanentemente o referencial dos indicadores sociais externos e procurando antecipar respostas às questões que emergem na sociedade e que são

transferidas para a educação. A consciencialização e a compreensão destas questões são um desafio que, por um lado, aponta para novos caminhos e, por outro, permite derrubar barreiras.

2.2 – Percursos da Educação

“Num mundo em mudança, que se transforma profunda e aceleradamente, as sociedades aprendem para se adaptarem e se desenvolverem em moldes diferentes” (Tavares, 1996: 13). Com efeito, para este autor, as sociedades aprendem e reaprendem não só para renascerem mas, também, para se renovarem e refundarem.

É no meio destas mudanças vertiginosas, operadas na sociedade pós-moderna, que está a ocorrer uma transição paradigmática assente em novos referenciais que, em sentido lato, interagem de forma integrada, responsabilizando cada um de nós pelos fenómenos globais que comprometem toda a humanidade.

Ao debruçar-nos sobre a educação, verificamos que é imprescindível uma melhor educação e, com certeza, mais adequada aos novos e diferenciados contextos que se apresentam. Tavares preconiza a *“necessidade de uma educação ao longo da vida em sistemas mais abertos e interactivos, em que os sujeitos, as pessoas, se afirmem como seres unos, únicos mas, ao mesmo tempo, sócios, solidários e tolerantes, nessa relação dialéctica entre a unicidade e a alteridade, de partilha mútua e colaborativa, de parceria livre, responsável e autónoma”* (1996: 15).

Na sociedade civil, e por influência das notícias veiculadas através dos *mass media*, a escola é considerada conservadora e avessa à mudança, salientando-se não só a predominância do ensino transmissivo, onde a

informação e o conhecimento são apresentados de um modo fragmentado, desligado do mundo e descontextualizado mas, também, a manutenção de práticas pouco atractivas para os alunos e inadequadas aos desafios da actual “*sociedade de informação*”. Contudo, ao analisarmos esta situação em pormenor, podemos afirmar que as mudanças efectuadas têm sido muitas, por exemplo ao nível da política educativa, da dinâmica organizacional de escola e do desempenho profissional. Eventualmente, estas mudanças não são as suficientes ou as mais adequadas face às aceleradas transformações ocorridas na sociedade durante as últimas décadas.

Poder-se-iam enunciar inúmeras transformações e de igual forma questioná-las: Quando foram efectuadas? De que modo? A que ritmo? Porquê estas mudanças e não outras? Que resultados se obtiveram na prática? Porém, quem as idealizou e implementou defende que todas as mudanças efectuadas visaram melhorar algo no Sistema Educativo, tendo em conta referenciais ou interesses que predominavam à altura.

Uma vez que as mudanças não se fazem por decreto (Hargreaves, 1998), salientamos que existem outras vertentes de análise a efectuar como, por exemplo, as mudanças foram efectivas ou produziram apenas alterações ao nível da terminologia e do discurso adoptado?

Os actores do processo educativo, mais directamente envolvidos, não aspiram alcançar o consenso. Uns proclamam que as mudanças não foram ou não são suficientes, outros que será necessário maior empenho e clareza de todos os responsáveis, quer seja dos políticos, dos pais, dos professores, dos auxiliares da acção educativa, das autarquias e das empresas. Como afirmam Formosinho e Machado tornou-se emergente “*encarar a mudança como um fenómeno social a ter necessariamente em conta para a explicação da realidade social e que pode ser perspectivado a partir de uma multiplicidade de pontos de vista*” (2000: 17).

Ao ponderarmos sobre as mudanças que têm vindo a ser realizadas no campo da educação, devemos ter em conta:

- A sua dimensão social, enquanto processo político, ideológico e cultural;
- A sua dimensão institucional, porque sendo a escola uma organização, tem como referência não só o contexto socio-político geral mas, também, as limitações do seu “tecido vivo”. Este processo tem por base uma atitude reflexiva e crítica que a realidade institucional lhe atribui e que dela faz parte.

Assim, cada escola deve ser encarada como um elemento único que apresenta características específicas em função do contexto onde se encontra inserida sendo, por isso, portadora de uma cultura particular. A apropriação da mudança depende, fundamentalmente, do grau de envolvimento do “tecido vivo” que a compõe. Este processo de apropriação é único e singular, pois cada escola apresenta uma dimensão pessoal específica, que só se constrói com o exercício de uma efectiva autonomia (Costa, 1991, 1997; Pacheco e Morgado, 2002; Tavares, 1996).

Emerge, assim, a necessidade de ultrapassar a concepção de que à escola, tal como aos professores, apenas compete a transmissão de saberes e a preparação dos alunos para a vida futura, partindo do pressuposto de que o conhecimento é único, universal e neutro e restringindo a aceitação de manifestações culturais que, de alguma forma, se afastam de uma cultura entendida como padrão.

Em Portugal, o debate sobre autonomia e administração das escolas, cuja ênfase despontou após o 25 de Abril de 1974, apresentou o seu ponto mais alto com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), que manifesta a congregação de uma pluralidade de projectos políticos. Desde então, a problemática educacional passou a assumir relevo ao nível do debate político e social. Surgiram debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia da escola como organização, o

que conduziu a um novo princípio de valorização da pedagogia sobre a burocracia. Contudo, as mudanças verificaram-se mais a nível pedagógico do que estrutural (Leite, 2003), não estando o processo de integração de Portugal na Comunidade Europeia alheio a toda esta problemática, nomeadamente na aceitação da necessidade de maior formação e em novas áreas.

O Despacho Normativo n.º 301/ME/92, de 11 de Novembro, expressa essa vontade e nele pode ler-se: *“desenvolver uma formação profissional que permita aos docentes a aquisição de conhecimentos e competências teóricas e práticas para: o desempenho de cargos de direcção, administração e gestão das escolas (2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário) e dos centros de formação contínua de professores, a participação e animação da vida organizativa”* (art. n.º 2). Pensamos que, relativamente à formação, o efeito esperado não foi efectivo pois, consideramos que as expectativas não tiveram em linha de conta alguns factores, nomeadamente as necessidades efectivas de formação e a falta de formadores com conhecimento e perfil adequados (IESE, 2005).

Ao nível da organização do Ensino Básico, assistiu-se, após a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, ao alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, passando o 3º Ciclo, que até então integrava o ensino secundário, a fazer parte do ensino básico. Porém, na prática, manteve-se a diversidade no regime de docência e na organização do currículo de cada um dos ciclos: monodocência e organização em áreas interdisciplinares, no 1º Ciclo; organização em áreas multidisciplinares e um professor por área, no 2º Ciclo; organização por disciplinas/grupos disciplinares no 3º Ciclo. Esta diversidade não favoreceu a articulação efectiva entre os três ciclos, preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

O processo de implementação do estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo foi conduzido pelo poder central mas numa perspectiva desarticulada e desintegrada, uma vez que os ideólogos elaboraram os currículos e os programas das diferentes disciplinas e os professores aplicaram-nos, sem um prévio envolvimento efectivo. Como sublinha Roldão, *“a insatisfação e desmotivação de*

muitos docentes e escolas face à reforma, prende-se com a sua pouca participação a nível das decisões” (1999: 44). Apesar da reforma preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo apontar no sentido da articulação entre as disciplinas e da valorização das experiências de vida dos alunos, o que permaneceu foi a valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção e numa concepção de cultura em mosaico (Leite, 2003). De facto, a divulgação dos programas das mesmas foi efectuada num *continuum* que se alargou progressivamente: dos autores a um grupo restrito, destes a um grupo de professores de cada escola e, finalmente, a todos os professores. Contudo, a maioria só tomou conhecimento destes aquando da sua chegada às escolas, isto é, quando confrontados com a sua aplicação prática. Esta forma de concepção e de aplicação contribuiu para uma atitude de algum desinteresse e de pouco empenho, pois muitos professores entenderam que a reforma não lhes concedeu qualquer espaço de participação. Torna-se, pois, indispensável que os professores assumam maior protagonismo na discussão e implementação de mudanças no Sistema Educativo.

O “currículo” nacional era, então, prescritivo e entendido, sobretudo, num sentido restrito (os programas das disciplinas), mantendo-se no seu desenvolvimento o paradigma técnico (recurso a processos de planificação detalhadas e estruturados em torno de objectivos específicos). Embora este tenha incluído áreas consideradas inovadoras como a Área Escola, as Actividades de Complemento Curricular, o Desenvolvimento Pessoal e Social, entre outras, os objectivos que se pretendiam não foram, na sua maioria, atingidos (Roldão, 1999; Leite, 2003).

Quanto à formação de professores, não podemos esquecer que durante muitas décadas o que esteve em causa foi o *quê* e o *como ensinar*, ou seja, conteúdos, metodologias, estratégias e materiais a utilizar inerentes a cada disciplina, não se questionando aspectos como *para quem*, *porquê*, ou *como ensinar*. Como lembra Pacheco, “*sem uma nova mentalidade curricular, sem uma formação de professores, perspectivada nas suas mais variadas vertentes, mas*

sempre subordinada à formação contínua, não pode, de facto, existir uma reforma educativa” (1996: 167).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e o conseqüente aumento da heterogeneidade da população escolar, promover o sucesso educativo dos alunos, revelou-se uma grande dificuldade. Com efeito, um currículo “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987), fragmentado, revelou-se desadequado à diversidade dos alunos e dos contextos, não lhes permitindo um envolvimento efectivo na construção dos saberes, logo os conhecimentos adquiridos não são transpostos a novas situações nem mobilizados para os problemas do dia-a-dia. Para muitos alunos não existiam quaisquer paralelismos e conexões entre as aprendizagens efectuadas na escola e o mundo que os rodeava. As escolas ao não inovar, tornam-se um espaço fechado, sendo poucas as que conseguem estabelecer laços efectivos com a comunidade envolvente (Tavares, 1996; Pacheco e Morgado, 2002).

O reconhecimento dos problemas atrás enunciados leva a que, no ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, desencadeie o Projecto de *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, publicando um conjunto de documentos enviados às escolas e disponíveis na Internet, em simultâneo. Uma das inovações deste projecto foi a introdução de uma “*perspectiva curricular diferenciada* e gerida pelas escolas, a par da proposta de *aprendizagens/aquisições nucleares comuns para cada ciclo (core curriculum)* de acordo com o *perfil de competências a garantir à saída do ensino básico*” (Roldão, 1999: 45).

A implementação deste Projecto enquadra-se num contexto amplo que contempla, para o ensino básico, medidas de combate ao insucesso escolar e à exclusão, nomeadamente a criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e os Currículos Alternativos. Paralelamente, é lançado o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e as escolas vêem a sua autonomia reforçada com a publicação do novo Regime de Autonomia,

Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), que abrange também o 1º Ciclo e a Educação Pré-escolar.

O *Relatório do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* (DEB, 1997) apresentava alguns aspectos inovadores, salientando-se:

- O perfil de competências à saída do Ensino Básico – entendendo-se “*competência*” como um saber agir/reagir, um saber mobilizar/transferir variados recursos para equacionar e resolver problemas;
- As aprendizagens nucleares – constituição de critérios de gestão, organização e orientação das aprendizagens dos alunos;
- Os saberes de referência – definição de um leque de saberes estruturantes que viabilizem e expressem os saberes que um aluno “*competente*” necessita de mobilizar para agir/reagir;
- A criação de três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Educação para a Cidadania e Projecto Interdisciplinar.

Face a este enquadramento, as escolas deveriam procurar construir processos que lhes permitissem responder, de forma adequada, aos problemas concretos dos alunos e dos contextos, o que implica **assumir maior responsabilidade e autonomia**.

Esta postura é, pois, “*substancialmente diferente da que atribui à escola o mero papel de transmitir uma herança cultural, na lógica da reprodução, e da que admite a existência de um currículo uniforme e igual para todo o território nacional e para todas as crianças e jovens, currículo esse construído à prova do professor e, portanto, de tal modo estruturado que lhe deixa apenas lugar para pôr em prática o que os outros pensaram e organizaram sem terem oportunidade de incluir nessa organização as diversas realidades*” (Leite, 1999: 20-26).

É evidente que estes aspectos inovadores implicam a mudança de mentalidades, não só quanto ao modo de encarar a actividade docente como,

também, a própria escola. Sá-Chaves reforça esta ideia afirmando que “*a formação de professores, pelas expectativas sociais que na sua função se projectam, deverá acompanhar o fluxo de mudança que atravessa essas expectativas, para que a qualidade das suas concepções e das correspondentes práticas possa, efectiva e criticamente, contribuir para um continuado e sustentado desenvolvimento das pessoas, social e culturalmente organizadas*” (2003: 8).

Em 1998, no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, o Ministério da Educação sintetizou todos os aspectos a ter em conta, de forma a garantir um efectiva ligação e coerência entre os três ciclos do Ensino Básico. De acordo com o perspectivado nesse documento, e como resultado dos debates realizados e da experiência adquirida pelas escolas que aderiram ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo, foi apresentada em Março de 2000 uma *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico* que esteve na origem da redacção do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

A publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 visa atribuir às escolas condições para a concepção, desenvolvimento e gestão dos seus próprios projectos curriculares. Assim, no quadro do **desenvolvimento da sua autonomia**, as escolas devem estabelecer estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, adequando-o ao seu **contexto real e específico**. Estas estratégias, à semelhança do desenho curricular, especificando as cargas horárias a atribuir às diferentes componentes, devem estar contempladas no **Projecto Curricular de Escola** cuja concepção e aprovação são da responsabilidade dos órgãos de administração e gestão de cada Escola (DL n.º 6/2001, Cap. II, art. 5, ponto 7).

Importa salientar que o Departamento da Educação Básica, apoiando o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, publicou e enviou alguns documentos para todas as escolas. Note-se que num desses documentos Abrantes, seu director na altura, apelou à “*necessidade de se romper com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de se apoiar, no contexto da crescente*

autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (2001: 37).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, poder-se-á concluir que as escolas devem encontrar soluções de inserção, assumindo como objectivo proporcionar o sucesso escolar a todos os alunos. Com efeito, pensamos que inerente à promulgação deste decreto está o pressuposto de que a Escola é uma organização capaz de construir a mudança necessária. Ora, sendo esta a meta a alcançar era necessário repensar a forma de ser e de estar na escola.

“Uma escola para todos [capaz de proporcionar o sucesso educativo a todos os alunos] tem de reconhecer a diversidade e, por isso, organizar-se em torno da diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento” (Leite, 2000: 7). Logo, para que todos os alunos atinjam as competências definidas pelo Currículo Nacional é necessário facultar-lhes a possibilidade de vivenciar diferentes experiências educativas, ou seja, é necessário definir diferentes percursos para que todos atinjam o sucesso. A função primordial da avaliação das aprendizagens é, assim, contribuir para a melhoria da formação dos alunos, privilegiando a evolução global dos mesmos e tendo como referência as aprendizagens e competências essenciais de natureza transversal e disciplinar. Considerando uma perspectiva de coerência e de consistência com o currículo, é essencial promover práticas de avaliação adequadas e diversificadas.

Em consonância com alguns dos princípios já anteriormente expressos, designadamente no Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, se reiterava a ênfase no carácter formativo da avaliação, bem como na valorização de uma lógica de ciclo. Por exemplo, no final do ensino básico, recomendava-se uma avaliação global que é da responsabilidade de cada escola e de cada Conselho de Turma.

A escola, os professores e em particular os que exercem cargos de gestão intermédia, nomeadamente os de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, passam a exercer um papel primordial na gestão do processo de ensino e aprendizagem, o qual se situa, essencialmente, nas áreas de decisão e de organização.

Num primeiro patamar, a escola, tendo por base as suas características específicas, as prioridades estabelecidas e os recursos de que dispõe, elabora o seu **Projecto Curricular de Escola** e, dentro dos limites prescritos pelo **Currículo Nacional**, toma decisões **sobre a organização** das áreas disciplinares e não disciplinares bem como da **distribuição dos tempos lectivos e do serviço docente**, entre outras.

Num outro patamar, surge o **Projecto Curricular de Turma** que é da responsabilidade dos professores que compõem cada Conselho de Turma, por sua vez cada professor adopta as decisões que considera pertinentes e adequadas ao trabalho que desenvolve com os seus alunos. **O objectivo é promover aprendizagens significativas**, valorizando as actividades experimentais, o trabalho prático, a utilização de diferentes materiais e a pesquisa, entre outras.

O processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico integra alguns aspectos considerados inovadores, tais como: a inclusão de formações transdisciplinares, actividades de enriquecimento do currículo e de três novas áreas curriculares não disciplinares. O quadro I apresenta, de uma forma sumária, os aspectos anteriormente mencionados para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

2º CICLO	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none">• Formações transdisciplinares<ul style="list-style-type: none">- Educação para a Cidadania- Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação	
<ul style="list-style-type: none">• Actividades de Enriquecimento do Currículo<ul style="list-style-type: none">- Com carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural	
<ul style="list-style-type: none">• Novas áreas curriculares não disciplinares<ul style="list-style-type: none">- Estudo Acompanhado- Área de Projecto- Formação Cívica	
Áreas curriculares disciplinares	
<ul style="list-style-type: none">• No 2º Ciclo <p>(Nota: Não se verificam quaisquer alterações no quadro das disciplinas e áreas disciplinares).</p>	<ul style="list-style-type: none">• No 3º Ciclo<ul style="list-style-type: none">- Obrigatoriedade de iniciar uma segunda língua estrangeira;- Sequencialidade de disciplinas ao longo do ciclo;- Abertura do leque de opções, nos domínios da Educação Artística e da Educação Tecnológica.

Quadro I: Reorganização Curricular – Aspectos Inovadores (Adaptado de Abrantes, 2001)

Ao nível do desenho curricular também se verificaram algumas alterações nos 2º e 3º Ciclos, nomeadamente na duração e organização dos espaços lectivos. Estas alterações encontram-se sintetizadas no quadro II:

2º CICLO	3º CICLO
16 a 17 blocos de 90 minutos	17 a 18 blocos de 90 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos horários em blocos de 90 minutos; • Cada bloco corresponde a um tempo dedicado a uma área disciplinar ou a dois períodos de 45 minutos de áreas disciplinares diferentes; • Existência de cargas horárias semanais mínimas nas diversas áreas; • A escola tem margem de decisão quanto à distribuição das cargas horárias dentro de cada ciclo e no interior das áreas disciplinares e à utilização de um período de 45 minutos, em cada ano; • A escola pode adoptar diferentes modos de organizar os tempos lectivos. 	

Quadro II: Reorganização Curricular – Carga horária e tempos lectivos (Adaptado de: Abrantes, 2001)

2.2.1 – Autonomia da Escola

A reflexão sobre a autonomia da Escola tem merecido, nas últimas décadas, a atenção de muitos autores e investigadores, uma vez que, para responder aos desafios que lhe são colocados, a escola depende, em larga medida, da sua capacidade de afirmação de autonomia.

Etimologicamente, o conceito de autonomia relaciona-se com a capacidade que os indivíduos ou as organizações possuem de se regerem por regras próprias (Barroso, 1996) porém, é um conceito que pode assumir diversos significados. No âmbito do discurso político emerge, normalmente, o conceito de autonomia de carácter jurídico-administrativo. Deste ponto de vista, o conceito de autonomia apresenta um conteúdo que, de acordo com Fernandes (1992), citado por Sarmiento, “*varia consoante a natureza da actividade sobre a qual incide*” (1996: 10).

Quando transpomos o conceito de autonomia para o contexto das escolas temos de identificar o tipo de autonomia a que nos referimos. Actualmente, afirma-se que as escolas são autónomas em relação ao Estado, contudo, este é um conceito de autonomia que se verifica, apenas, num sistema de relações e exprime um certo grau de relatividade. Conforme, Fernandes (1992), citado por Sarmiento, “*o conceito de autonomia tem uma natureza dimensional. Num primeiro sentido, o mais compreensivo, ela caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que usufrui de total independência quanto à definição dos seus interesses, quanto à designação dos seus órgãos e quanto ao estabelecimento da sua ordem social, cujo exemplo paradigmático é o estado nacional. Num segundo sentido, autonomia significa descentralização, ou seja, caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que dispõe de poderes para definir os seus interesses, designar os seus órgãos e estabelecer a sua ordem social, dentro de limites estabelecidos por um ordenamento social mais amplo – o Estado – e sujeitos ao controlo da legalidade por parte desta, mas não à subordinação hierárquica. Num terceiro sentido, o mais restrito, a autonomia caracteriza as unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade para regular a sua ordem social concreta, sem prejuízo de esta poder vir a ser alterada ou definida de forma diferente pelos órgãos que dirigem essa colectividade ou agrupamento*” (1996: 9-10).

Considerando a gestão dos recursos humanos e dos recursos financeiros como os dois grandes pilares de construção de autonomia das organizações (Lendrevie, Lindon, Dionísio e Rodrigues, 1995)., verificamos que nas escolas esta está extremamente condicionada. Com efeito, e de acordo com o consignado no artigo 6º, ponto 1, da Lei n.º 8/1990, de 20 de Fevereiro (Bases da Contabilidade Pública) proclama-se que “*os serviços e organismos da Administração Central só poderão dispor de autonomia administrativa e financeira quando este regime se justifique para a sua adequada gestão e, cumulativamente, as suas receitas próprias atinjam um mínimo de dois terços das despesas totais, com exclusão das despesas co-financiadas pelo orçamento das Comunidades Europeias*” e na Lei n.º 91/2001, de 20 de Agosto, (Lei do Enquadramento orçamental), artigo 2º, ponto 2, “*Os serviços do Estado que não disponham de autonomia administrativa e financeira são*

designados, para efeitos da presente lei, por serviços integrados”, temos a constatação clara da não existência de uma autonomia efectiva.

Como afirmam Formosinho e Machado, nas Escolas *“há uma diminuição do controlo, mas não uma alteração significativa do tipo de controlo, e do modo de relacionamento com as escolas, o que pode configurar uma situação actual de algum desconforto, pois nem a Administração da Educação já parece capaz de governar eficazmente as escolas, nem estas ainda parecem capazes de concretizar uma gestão significativamente mais autónoma, dentro da margem de autonomia relativa que as escolas terão sempre”* (2000: 25).

Assistimos a um discurso de contextualização das políticas educativas e da mobilização dos actores locais pela ideia de autonomia mas, na prática, sucede o típico Estado Administrativo com a sua respectiva lógica burocrática que induz a uma actuação em conformidade. Pensamos que qualquer processo de mudança nas escolas e, em particular, o que está a ser implementado, deverá promover soluções autónomas de acordo com as diferentes realidades (não é mais viável o *“tamanho único”*). Em paralelo, deverá promover e assumir as novas competências, nomeadamente no âmbito da estabilização dos professores, no incentivo à continuidade pedagógica e à formação, entre muitas outras.

Face ao que nos é possível verificar, os sistemas educativos fazem o seu percurso a *“reboque”* das mudanças ocorridas, tendo dificuldades prospectivas em desenvolver processos, organizar e lançar visões antecipadas que respondam, em tempo útil, aos novos desafios.

Tavares é peremptório ao afirmar que se fala *“de prioridade das prioridades, da paixão da educação, discursos de boas intenções que atingem aqui e ali verdadeiros arroubos poéticos e até patéticos, face às enormes contradições que existem na prática”* (1996: 21).

Estamos, a nosso ver, diante de uma sociedade que não só tem de aprender mais, melhor e a um ritmo extremamente acelerado, como de um modo

substancialmente diferente. Não será este o grande desafio com que nos deparamos no dia-a-dia?

Há mudanças de atitudes que são urgentes. Não só por parte dos responsáveis políticos, dos professores, dos educadores, dos formadores como, também, dos pais e encarregados de educação.

O diagnóstico está realizado, sendo vários os autores que se debruçaram e continuam a debruçar sobre a problemática da autonomia enquanto garante de introdução de mudanças efectivas, pelo que salientamos algumas afirmações que nos parecem pertinentes e contundentes. No entender de Hargreaves, *“muitas das estratégias administrativas de mudança não só se limitam a fragilizar os próprios desejos dos professores relativamente ao ensino, mas também ameaçam o próprio desejo de ensinar”* (1998: 3). Por sua vez, Tavares advoga que *“sem os professores e os educadores e muito menos contra eles, não é possível inovar, transformar, reformar os sistemas de formação e o próprio sistema educativo. É igualmente doutrina assente que em relação aos professores será preciso reconhecer e valorizar, dignificar a sua função docente que passa pelo reconhecimento do seu estatuto social, a sua carreira (...). Em contrapartida, os professores e os educadores terão de ser mais competentes científica, pedagógica, pessoal e socialmente, mais responsáveis, melhores profissionais”* (1996: 22-23).

Pelo atrás exposto, torna-se evidente que não basta promulgar directivas, ordens, que informem o que se deve fazer e especifiquem como se deve fazer, tem de ser o próprio, no seu contexto específico, a descobrir o que fazer, qual a melhor forma de agir e qual a responsabilidade que lhe está inerente. É um processo de total comprometimento, onde estar envolvido é sinónimo de sentir-se uma parte integrante, fundamental e crucial desse mesmo processo, logo há que tomar decisões e assumir as intrínsecas responsabilidades e implicações.

Sem dúvida que também é necessária uma conjuntura política e, em particular, vontade de implementar verdadeiras medidas estruturais de forma coerente, organizada e sem continuar a mascarar as situações com propostas

avulso que, muitas vezes, apenas visam satisfazer processos eleitorais ou *loobbies* instalados.

Assistimos, também, a um contínuo questionamento da formação como questão nuclear todavia, em nosso entender, esta problemática entronca, igualmente, na valorização e dignificação profissional, pois só assim será possível e correcto exigir dedicação e responsabilidade num contexto de efectiva autonomia.

A escola, enquanto organização que se pretende inteligente e apreendente, e por conseguinte autónoma, tem, igualmente, a incumbência de, por parte das suas lideranças, designadamente as de gestão intermédia e, em particular, o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma, proferir uma retórica mobilizadora da acção. Assim, quando se equacionar uma mudança, deve-se colocar como referencial de chegada as finalidades a alcançar, partindo de uma visão globalizante, integradora, humanista, holística e multirracial, que identifique todos os meios possíveis, tendo em vista a promoção da qualidade e não a subserviência de interesses. Em concomitância deveriam ser analisados temas como a, supervisão, a avaliação dos professores, das escolas, dos serviços regionais e centrais, entre outros.

Das afirmações anteriores não deve, contudo, trespassar a ideia de que um processo com esta complexidade poderá, eventualmente, obedecer a um trajecto pré-definido, sem alterações de rota durante o percurso. Todavia, acreditamos que os fins devem ser bem claros de modo a melhor identificar os meios, para que quando existam desvios estes possam ser aceites como “normais” e, considerando que a ênfase está no ser humano, não se perder o rumo em função de uma qualquer incerteza cujo ponto de chegada não é preciso.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 Fevereiro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, salientam que a Inspeção Geral da Educação deverá ser um instrumento de apoio à autonomia das escolas, ou seja, a sua avaliação deverá deixar de contemplar o verificável e o pré-definido, passando a enfatizar uma

educação de responsabilidade, contextualizada, reflectida e ponderada na sua intenção relativamente aos fins. Esta actuação suscitaria o aniquilamento da uniformidade e da conformidade, abrindo espaço à tomada de iniciativas, aos projectos de acção singulares.

Importa salientar, que os relatórios da Inspeção Geral da Educação indiciam uma actuação com base em referenciais burocráticos, enfatizando o critério de adequação da actividade das escolas e dos professores, o que não acrescenta qualquer mais-valia na promoção da almejada qualidade que tanto necessitamos na actual sociedade. Acrescentamos, ainda, que a tipificação de eventuais situações garante a uniformidade, a rigidez e a impessoalidade, em detrimento da reflexividade, da criatividade, da inovação e da pessoalidade, objectivos de um mundo em acelerada transformação.

Formosinho e Machado, abordando a questão da actuação com base em referenciais burocráticos, afirmam que *“a acção burocrática é uma acção insensata porque não valoriza os «empreendedores da mudança» aqueles que conduzem a sua acção em direcção a fins pré-definidos por si ou pela administração ou aqueles que procuram utilizar a margem de autonomia que lhes é concedida e que introduzem práticas diferentes. É evidente que a própria existência de práticas diferentes é algo de suspeito dentro da lógica de conformidade que subjaz à lógica burocrática e, portanto, a burocracia põe logo sob suspeita aquelas escolas que tenham práticas diferentes, mesmo que essas práticas sejam mais conformes com objectivos definidos pelo governo”* (2000: 27).

A autonomia da escola não se refere apenas à “independência” face ao poder central, antes de mais, apela à capacidade de decidir em função dos objectivos específicos da própria escola, sendo essa capacidade limitada por diversos detentores de influência como, por exemplo, a administração, os pais e outros agentes do meio em que a escola está inserida (Barroso, 1996).

Em Portugal, e à semelhança de outros países, o reforço da autonomia jurídico-administrativa das escolas (atribuindo ao conceito de autonomia, o

sentido de descentralização) desenvolveu-se durante a década de 80 do século XX e enquadrou-se no âmbito de um conjunto mais vasto de medidas de política educativa que procuraram resolver a “crise” de governabilidade do sistema educativo (Barroso, 1996; Costa, 1997, 2003). Na origem desta “crise” estiveram, entre outros factores, o alargamento da escolaridade a todos os cidadãos; a crescente complexidade das situações gerada pela heterogeneidade dos alunos e as restrições orçamentais decorrentes da crise económica que perduravam desde meados da década anterior. Assistiu-se, também, a um aumento crescente dos níveis de insucesso escolar, o que coloca em questão a acção educativa da escola – uma organização em “crise” por não ser capaz de dar uma resposta adequada às finalidades que lhe são atribuídas.

No intuito de solucionar a “crise”, assiste-se, a partir de finais da década de 80 do século XX, a uma redefinição do papel do Estado no sistema educativo. Admitindo uma incapacidade funcional em gerir de forma centralizada a crescente complexidade do sistema educativo, o aparelho burocrático do Estado *“vai transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisão”* (Barroso, 1996: 9).

Na sequência do discurso jurídico-administrativo começam a ouvir-se expressões como “descentralização” e “autonomia”. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) propõe, no seu Capítulo VI, art. 43º que *“o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade”* devendo para esse efeito, serem adoptadas *“orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado [...] garantir a necessária eficácia e unidade de acção”*.

Depois da promulgação desta Lei, inicia-se um processo de *“reforma”* da administração do sistema educativo, que Costa (1997: 40) entende classificar como *“desconcentração territorial”*, uma vez que as alterações consistiram basicamente na criação de órgãos desconcentrados da administração, as

Direcções Regionais de Educação (Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro), na transferência de algumas competências para os estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) e na reestruturação do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril).

Averiguamos que na década de 80 do século XX, foram esboçados alguns passos no sentido de descentralização do sistema educativo, mas que na prática se traduziram numa transferência de responsabilidades do Estado Central para as entidades locais. Apesar de submetida a um vasto quadro normativo, emerge, assim, uma nova concepção de escola, ou seja, uma organização capaz de tomar decisões estratégicas, no contexto de uma autonomia que se traduz na elaboração de um Projecto Educativo próprio. O modelo de autonomia de escola proposto pelo ordenamento jurídico é o de uma escola onde o Projecto Educativo se assume como o expoente.

Ao professor, enquanto elemento integrante desta organização, é-lhe solicitada competência profissional. Competência entendida como um conjunto de **qualidades pessoais e profissionais** que lhe permitam incrementar situações de ensino e de aprendizagem adequadas às características individuais dos alunos e aos novos desafios impostos pela sociedade.

2.2.2 – Projecto Educativo de Escola enquanto instrumento de autonomia

“Um projecto (...) pressupõe uma partilha e uma negociação de interesses e de recursos e a vivência de processos que proporcionem a identificação de novos sentidos e a construção de novas racionalidades. Não se trata, portanto, de algo que é concebido isoladamente, mas sim, de um conjunto de processos que são construídos colectivamente” (Leite, 1999: 20-26).

Actualmente, o Projecto Educativo de Escola, enquanto documento pedagógico, é, pelo menos a nível legislativo, um dos elementos basilares da vida organizativa da escola, exprimindo o modo como esta se identifica. Segundo Costa, este projecto caracteriza “*o modo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto documento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa*” (1991: 10). Contudo, o efectivo desenvolvimento de um Projecto Educativo que responda às especificidades locais implica o exercício de autonomia.

As primeiras alusões ao Projecto Educativo de escola surgem em vários documentos (alguns não promulgados em Diário da República) elaborados com a finalidade de preparar legislação subsequente. Costa (1997, 2003) salienta os seguintes:

- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) – não menciona o termo “*Projecto Educativo*”, mas alvitra um novo modelo de organização de escola, através da participação e da integração comunitária (art. 45º), da descentralização e da desconcentração dos serviços de administração educativa (art. 44º e 45º) e da autonomia da escola em alguns conteúdos e componentes curriculares (art. 47º);
- Documentos Preparatórios I e II (1987, 1988) solicitados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSS) – referem em diferentes contextos, o termo “*Projecto Educativo*”;
- Proposta Global da Reforma – relatório final da CRSS (1988) – vaticina um conceito de escola como “*comunidade educativa*”, com “*autonomia suficiente*” para colocar em acção os princípios da “*diversidade*” curricular pedagógica e administrativa, inscrita num sistema administrativo “*descentralizado*”, constituindo o Projecto Educativo, um “*direito*” de cada escola e uma competência da sua “ *direcção participada*”.

Na continuidade da divulgação dos documentos mencionados, são promulgados diferentes diplomas que se referem ao Projecto Educativo de Escola, em particular, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro; o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que consagra

a sua operacionalização. A promulgação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, consagra o Projecto Educativo de Escola, estabelecendo inter relações entre os conceitos de Projecto Educativo, Autonomia e Participação. No preâmbulo podemos ler que *“a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído de forma participada...”*. O artigo 2º refere que se entende *“por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”*.

Contudo, importa salientar, que algo nos parece contraditório, pois o funcionamento das escolas continuava “prisoneiro” de um enorme conjunto de normativos legais que são emanados pelas Direcções Regionais de Educação e pelo Ministério da Educação. Por outro lado, consideramos que as práticas educativas autónomas não se geram por Decreto, logo não é suficiente conceder às escolas a possibilidade de se regerem por normas próprias. É imperativo dotá-las de recursos (humanos, físicos e materiais) para que, de acordo com as suas capacidades, possam concretizar essa autonomia. Como assinala Sarmiento, embora legalmente tenham sido criadas condições para o exercício da autonomia, nada garante *“a realização de uma escola assente no princípio da autonomia”* (1996: 35).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, intenta *“estabelecer o ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, conforme determina o Artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo”* (Preâmbulo).

Este diploma acresce, uma concepção pluridimensional da escola, apresentando-a como uma organização que, com o apoio e a participação da comunidade, deve *“garantir simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios”* (Preâmbulo). Distingue, ainda, o Projecto Educativo de outros documentos, tais como, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Projecto Orçamental.

A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário) revoga o Decreto-Lei n.º 172/91 e operacionaliza o Projecto Educativo de Escola.

No seu preâmbulo pode ler-se que é através do Projecto Educativo que a escola, enquanto centro das políticas educativas, constrói a sua autonomia *“a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local”*. Todavia, algumas interrogações emergem, nomeadamente a questão da sua viabilidade enquanto instrumento globalizador da política e cultura educativas de cada escola. Costa, salienta que o Projecto Educativo de Escola, tratando-se *“de um objecto de estudo passível de apreciação por várias perspectivas teóricas do campo educacional (...) e, por outro lado, pelo facto desta realidade organizacional poder ser parcialmente visualizada pelo investigador”* (1997: 56) não se caracteriza por uma só definição. Contudo, para alguns autores, o Projecto Educativo é um documento de planificação estratégica da acção educativa da Escola. Seguindo esta óptica, Costa descreve o Projecto Educativo de Escola como um *“documento de carácter pedagógico que (...) apresenta o modelo geral da organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”* (1991: 10).

Barroso também define o Projecto Educativo de Escola como sendo um *“documento orientador da acção da escola”* (1992: 30), ressaltando contudo que este não pode confundir-se com o Plano Anual de Actividades, uma vez que o primeiro define princípios, políticas e estratégias e o Plano Anual de Actividades resulta de um conjunto pouco articulado de diferentes projectos *standard*, melhor dizendo, é um *projecto mosaico*. Defende, ainda, que o Projecto Educativo de Escola só faz sentido se for um instrumento de transformação do núcleo duro da organização escolar, designadamente da gestão de programas, do pessoal, dos tempos e dos espaços, o que não se tem verificado.

Macedo, dois anos mais tarde, afirma que *“o Projecto Educativo de Escola como projecto da organização, deveria corresponder à decisão do colectivo da escola sobre o sentido da sua política educativa”* (1994: 23).

Também Carmen e Zabala, citados por Leite (2003), definiram o Projecto Educativo de Escola como um *“conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional, em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico”* (115-116).

Alarcão, por seu lado, defende que qualquer projecto, incluindo o Projecto Educativo de Escola, *“deve basear-se numa visão prospectiva e estratégica do que se pretende para a escola, uma visão interpretativa da sua missão e alicerçada nos valores assumidos pelo colectivo dos actores sociais presentes na vida da escola. (...) A construção do projecto é um processo de implicação das pessoas, (...), uma vez aprovado tem de passar a constituir-se como referência para a acção* (2003: 91).

Pelo atrás exposto, constata-se que nos normativos legais se anuncia a autonomia como um investimento nas escolas e na qualidade da educação e esclarece-se que o Estado não pretende, desta forma, declinar as suas funções. Antes, pelo contrário, aspira a que, sob algumas condições, se adequem, de forma equilibrada, os recursos educativos ao projecto educativo: *“O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo (...) o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas”* (Art. 3º, pontos 1e 2).

Desta análise é-nos dado a perceber que o Projecto Educativo, como documento autónomo, atribui a ênfase à identidade de cada escola ou agrupamento. Em simultâneo, mas de *“forma contratualizada”*, proclama-se a

criação de condições (materiais, profissionais, administrativas) às quais as escolas e/ou agrupamentos de escolas possam aceder de modo a atingirem algum grau de autonomia. Isto significa que as escolas e/ou os agrupamentos de escolas devem celebrar contratos de autonomia, constituindo estes contratos “*o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas*” (Art. 48º, ponto 1).

Se tivermos presente que estes contratos podem ou não ser homologados, constatamos que as margens de autonomia atribuídas, em diversos domínios, são fictícias. Efectivamente, o poder continua na mão do Estado, a quem compete, após parecer de cada Direcção Regional de Educação, aprovar ou rejeitar os contratos apresentadas pelas escolas. Com efeito, e como salienta Barroso, “*a maior parte dos decretos sobre autonomia não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (...) bem como pelas práticas dos diversos actores que na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas*” (1996: 19).

2.2.3 – Relações entre os Projectos Educativo, Curricular de Escola e de Turma

O aparecimento dos termos *Projecto Educativo de Escola*, *Projecto Curricular de Escola* e *Projecto Curricular de Turma* pressupõe o reconhecimento de que a qualidade no ensino depende da dinâmica das escolas e do envolvimento do seu “tecido vivo”. É a legitimação da escola enquanto organização capaz de criar percursos próprios, tendo por base as suas

especificidades e as orientações nacionais, na procura de soluções contextualizadas e conducentes a uma aprendizagem efectiva.

O Projecto Educativo de Escola, conforme se referiu anteriormente, visa definir a política educativa da Escola, ou seja, os princípios e as linhas orientadoras. Além da política educativa (metas a alcançar, opções estratégicas) deverá incluir, a caracterização da Escola e do seu meio envolvente, os problemas e potencialidades que possam influenciar as decisões tomadas ou a tomar e as orientações para a construção do Projecto Curricular de Escola. Compete ao Conselho Pedagógico (Lei nº 24/99 de 22 de Abril, artigo 26º, alínea b)) a responsabilidade da sua elaboração, apresentando-o em forma de proposta ao Conselho Executivo. Todavia, enquanto instrumento globalizador da política e cultura de escola, deverá ser construído por todos de forma a promover uma efectiva mudança de valores, de normas, de concepções e de comportamentos. A sua aprovação é efectuada em reunião da Assembleia de Escola (Lei nº 24/99 de 22 de Abril, artigo 17º, alínea a)).

Contudo, é necessário não esquecer que sendo um instrumento de mudança de mentalidades, implica a sua interiorização, e esta, frequentemente, colide com rotinas implementadas dentro e fora do espaço escolar. Logo, *“o Projecto é um processo de mudança desigual entre escolas, entre comunidades educativas e entre regiões, quer quanto à interiorização dos princípios que preconiza, quer quanto à sua implementação como prática social”* (Madeira, 1994: 35).

Se o Projecto Educativo de Escola for percebido como mais um conjunto de tarefas que devem ser acrescentadas às já existentes, ou como um projecto que o Presidente da Escola, ou uma equipa, elaborou, sem a participação e o envolvimento de todos, seguramente não contribuirá para a transformação pretendida. Continuaremos, dessa forma, com uma organização incapaz de definir uma política educativa própria e ajustada às suas especificidades. Todavia, se o Projecto Educativo de Escola se assumir como o referencial das tomadas de decisão da acção educativa da escola, o Projecto

Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma são construídos, como nos afirmam Leite, Fernandes e Gomes, com o objectivo de conferir “voz aos(às) alunos(as) a que se destinam e de gerarem aprendizagens significativas para esses(as) alunos(as)” (2001: 17).

Do ponto de vista normativo, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, é o diploma que, no quadro da autonomia curricular concedida às escolas, procede à introdução e operacionalização dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma, atribuindo-lhes carácter obrigatório e definindo-os como “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (Art. 2º, ponto 3). Anteriormente, já o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, tinha atribuído competências às escolas no domínio da gestão flexível do currículo, ao referir a possibilidade “de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional” (Art. 49º, alínea a)).

Todavia, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no que concerne aos planos curriculares do Ensino Básico, considera que estes “devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (Art. 47º, ponto 4).

Tendo em vista que a grande finalidade da escola é garantir a igualdade de acesso a oportunidades educativas que assegurem o sucesso educativo de todos os alunos, “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (Art. 2º, ponto 4).

O Projecto Curricular de Escola tem como objectivo adequar o Currículo Nacional à Escola, definindo as prioridades curriculares e assumindo-se como base de suporte para a elaboração dos diversos Projectos Curriculares de Turma.

A responsabilidade da sua concepção, aprovação e avaliação compete aos órgãos de administração e gestão da escola (preâmbulo do Decreto-Lei, nº 6/2001, de 18 de Janeiro) devendo no seu conteúdo estar mencionadas as opções curriculares, nomeadamente no que respeita a: 1) Distribuição da carga lectiva; 2) Organização das aulas/blocos; 3) Especificações sobre desdobramento de aulas e o seu regime de funcionamento; 4) Orientações sobre a atribuição, ou não, do meio bloco (a decidir pela escola); 5) Actividades de enriquecimento curricular aprovadas, objectivos e regime de funcionamento; 6) Orientações para alunos com necessidades educativas especiais; 7) Orientações para apoios curriculares (APA/Clubes/Projectos). Deverá contemplar, igualmente, os critérios de distribuição do serviço lectivo, incluindo a definição do perfil do Director de Turma e dos professores que leccionem as áreas curriculares não disciplinares; a articulação das competências essenciais, por ciclo e por ano, com os respectivos conteúdos disciplinares (programas/orientações curriculares), incluindo as etapas e as metas a atingir; bem como as orientações para as Áreas Curriculares não Disciplinares, para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os critérios gerais de avaliação, por área disciplinar, para as áreas curriculares não disciplinares e para a área de Tecnologias de Informação e Comunicação.

O Projecto Curricular de Turma, por sua vez, visa adequar o currículo definido para a escola ao contexto de cada turma, sendo o Conselho de Turma responsável pela sua elaboração. A sua construção deverá contemplar itens como: a caracterização da turma; a definição de prioridades educativas e de orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido nas áreas curriculares não disciplinares e na área de Tecnologias de Informação e Comunicação; bem como, as articulações entre as diferentes áreas disciplinares, as competências essenciais a adquirir, os modos operativos de as concretizar e os critérios e instrumentos de avaliação a privilegiar.

É a nível do Projecto Curricular de Turma que é possível responder às especificidades concretas dos alunos que integram cada grupo/turma, definindo opções e intencionalidades próprias e delineando modos e estratégias específicas

de organização e gestão curriculares, adequadas à consecução das aprendizagens desses alunos.

A elaboração dos Projectos Curriculares de Turma, como já referido anteriormente, tem como objectivo adequar o currículo definido para a escola ao contexto de cada turma, a sua construção deve basear-se numa avaliação criteriosa de cada turma, através de uma sustentada caracterização da mesma e da definição das prioridades educativas daquele grupo de alunos em particular. Todo o Conselho de Turma deve participar activamente na elaboração deste projecto que, entendendo-se como dinâmico e ajustável, será sujeito a reformulações de modo a garantir uma plena formação de cidadãos activos, conscientes, competentes e com condições de se integrarem na sociedade. No entanto, *“o Director de Turma desempenha sempre um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular, embora isso não significa que se substitua ou imponha as suas decisões aos professores; pelo contrário, o seu papel de gestor deste processo terá de ser o de animador, organizador, coordenador, da dinâmica criada pelos docentes do Conselho de Turma”* (Roldão, 1995: 15).

Face a estas explanações, verifica-se que o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma são documentos fundamentais na estrutura organizacional de cada escola. No entanto, a elaboração do Projecto Educativo de Escola deve ser prioritária, visto que dele depende o trabalho a realizar por todos os outros intervenientes, nomeadamente no que diz respeito ao Projecto Curricular de Escola e aos Projectos Curriculares de Turma. O Projecto Curricular de Escola não deve ser encarado como o mero somatório dos Projectos Curriculares de Turma, mas sim o suporte necessário à elaboração dos diversos Projectos Curriculares de Turma.

Em nosso entender, o processo de implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico só irá tornar-se verdadeiramente efectivo se assentar num trabalho cooperativo entre professores, situando-se uma grande parte da sua concretização ao nível dos órgãos de gestão intermédia, em particular dos

professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma. Caso isto não se verifique este processo será apenas mais um a restringir-se à introdução de mudanças na terminologia utilizada no discurso educativo.

Com efeito, Alarcão preconiza, “o professor [e, em particular, o Coordenador de Ciclo e os Directores e Turma] *não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com os seus colegas, a profissionalidade docente*” (2003: 79). Segundo esta autora “*é necessário uma escola que reflecta sobre os seus próprios processos e as suas formas de actuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua acção curricular. Uma escola que saiba criar as suas próprias regras. Mas que, ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas da sua actuação, justificar os resultados e auto-avaliar-se para definir o seu desenvolvimento (...) Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional*” (2003: 82).

Tavares, por seu lado, salienta que “*as sociedades modernas e pós-modernas rejeitam as formas tradicionais e clássicas de aprender e querem aprender optando por modalidades menos estruturadas e mais pessoais que atendam aos níveis de desenvolvimento, aos ritmos, aos estilos, às características de cada pessoa e aos seus contextos*” (1996: 91).

Seguindo esta linha de pensamento, Roldão (2001), citada por Alarcão, fala-nos “*da necessidade de ruptura com os princípios de homogeneidade, segmentação, e sequencialidade, perante as novas realidades*” (2003: 89). Alarcão e Tavares, por sua vez, “*alertam para a necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais da educação e formação*” (ibidem).

2.3 – Estruturas de Gestão Intermédia

O actual processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, cujos alicerces se situam no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que promulgou, entre outros princípios, a descentralização de poderes de decisão curricular, veio evidenciar os cargos de gestão intermédia e acrescer-lhes responsabilidades. Roldão, reflectindo sobre este processo, afirma que *“a deslocação de poderes de decisão curricular para a escola, na sua lentíssima marcha, traz, na medida em que se concretizar implicações muito relevantes para estas estruturas de gestão intermédia, até agora predominantemente acomodadas a uma lógica executiva de gestão corrente, e desdobramento ou mera transmissão de decisões emanadas dos níveis hierárquicos superiores”* (2003: 137).

Contudo, parece-nos importante salientar que a este processo de mudança estão subjacentes pressões exógenas ao sistema educativo, decorrentes das necessidades de inovação das organizações empresariais e de transformações acentuadas que ocorrem continuamente na economia e na vida social. Com efeito, este processo de mudança em que a escola, deixando de ser perspectivada como a instituição que assegura a transmissão de conhecimentos, passa a ser concebida como instituição vocacionada para o desenvolvimento de competências e de potencialidades nos indivíduos, requer políticas e práticas de liderança inovadoras.

Actualmente, nas estruturas de gestão intermédia, em particular os professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, *“representam a malha central da organização e, ao mesmo tempo, estão formalmente investidas do poder de a gerir, na medida em que supostamente supervisionam as áreas do saber [...] e o agrupamento turma”* (Roldão, 2003: 136-137).

Observando, com acuidade, os documentos legais e as competências neles atribuídas ao Coordenador de Ciclo e ao Director de Turma, verifica-se que estas intersectam diferentes domínios da acção. O Coordenador de Ciclo, por exemplo, deve proceder a um acompanhamento diário dos Directores de Turma (relações interpessoais horizontais), e simultaneamente articular (verticalmente) o seu conhecimento sobre esse acompanhamento com as decisões e concepções educativas dos outros órgãos com os quais é solicitado a cooperar. Fernandes, aludindo a esta missão do Coordenador de Ciclo, em nosso entender, de alguma forma complexa, descreve-a como, *“além de tudo, ele vive o conflito de, ao mesmo tempo ser professor e coordenador; ligar-se ao director [Conselho Executivo], assessorando-o no cumprimento de tarefas administrativo - burocráticas de que esse se ocupa e ao professor, que dele espera “receitas milagrosas” para seu fazer pedagógico”* (1998: 117).

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, postula que o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma se devem assumir como elementos fulcrais da organização pedagógica da escola, visando a coordenação pedagógica e a conseqüente articulação curricular, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos e a ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto elementos das estruturas de gestão intermédia, a sua acção desenvolve-se numa perspectiva de cooperação entre os docentes e destes com o conselho executivo, adequando o processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos diferentes alunos.

2.3.1 – O Coordenador de Ciclo

A legislação em vigor, cujos aspectos que nos parecem mais pertinentes se encontram no Anexo 1, permite-nos constatar que o Coordenador de Ciclo é eleito de entre os membros que integram o Conselho de Directores de Turma. Preferencialmente, deverá ser portador de formação especializada no âmbito da

orientação educativa ou da coordenação pedagógica contudo, na prática, o Coordenador de Ciclo, em situação limite, poderá ser um docente não profissionalizado e com pouca experiência lectiva (ponto 1, artigo 9º, D.R. 10/99, de 21 de Julho).

Ao Coordenador de Ciclo compete, por um lado, coordenar a acção do Conselho de Directores de Turma, articulando estratégias e procedimentos e harmonizando as actividades desenvolvidas pelos alunos das turmas de um mesmo ano de escolaridade ou ciclo. Por outro lado, deverá submeter ao Conselho Pedagógico todas as propostas emanadas do Conselho de Directores de Turma, nomeadamente as que se referem aos critérios de avaliação dos alunos e, de acordo com as orientações deste, planificar actividades e projectos a desenvolver (artigo 9º, D.R. 10/99, de 21 de Julho).

Na qualidade de Presidente do Conselho de Directores de Turma, estão inerentes ao Coordenador de Ciclo múltiplas competências, nomeadamente: assegurar a planificação de actividades e projectos a desenvolver anualmente, respeitando as orientações do Conselho Pedagógico; promover a articulação dos conteúdos programáticos e objectivos de aprendizagem com os diferentes Departamentos Curriculares; cooperar com serviços especializados e outras estruturas de orientação educativas; coordenar os projectos interdisciplinares das diversas turmas, assegurando a sua dinamização e realização; propor, em reunião de Conselho Pedagógico, acções de formação no âmbito da direcção de turma que visem colmatar necessidades de formação anteriormente identificadas, quer ao nível do trabalho desenvolvido com os Directores de Turma, quer ao nível do trabalho desenvolvido com outros docentes da escola ou agrupamento, e conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio (artigos 8º e 9º, D.R. 10/99, de 21 de Julho).

Saliente-se, contudo, que em Regulamento Interno de Escola (Anexo 1), a legislação contempla a definição de outras funções para as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com a Direcção Executiva e, em

particular, para o Coordenador de Ciclo e para o Conselho que preside (ponto 1, artigo 8º e ponto 2, artigo 9º, D.R. 10/99, de 21 de Julho).

O desempenho deste cargo é contemplado, na legislação, com uma bonificação que se converte em redução da componente lectiva. A totalidade destas horas de redução tem de ser marcada no horário do docente, salvaguardando-se as situações em que sob proposta, devidamente fundamentada, pelo Conselho Executivo se solicita ao Director Regional de Educação a marcação parcial das mesmas, a qual nunca poderá ser inferior a 50% do número total de horas.

Recentemente, legislou-se o previsto no artigo 57º do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, através da publicação do Ofício Circular n.º 5/2003, de 8 de Setembro (Anexo 2), o qual consagra que nas situações em que o docente que desempenha o cargo de Coordenador de Ciclo, durante um período de quatro anos consecutivos ou interpolados e, cumulativamente, seja portador de formação qualificada, se atribua a bonificação de um ano de tempo de serviço. Contudo, esta bonificação nunca poderá exceder um total de três anos de serviço.

A análise dos normativos legislativos que consagram a formação qualificada apresenta, em nosso entender, algumas incongruências, pois no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, salienta-se que o Coordenador de Ciclo deve, preferencialmente, ser portador de formação especializada no âmbito das áreas de orientação educativa ou da coordenação pedagógica, porém o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, que especifica as áreas contempladas para qualificação de desempenho, não consagra a área de coordenação pedagógica. A aquisição de formação qualificada pelos docentes implica que estes sejam, preferencialmente, eleitos ou designados para o desempenho dos cargos e, caso isso se verifique, terão de os exercer efectivamente. Apesar do artigo 60º do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, contemplar para estes docentes o abono de uma remuneração superior à que é auferida, em termos a definir em decreto regulamentar, constata-se que, até ao momento, esta situação ainda não foi legislada.

O Ofício Circular n.º 5/2003, de 8 de Setembro, não ratifica a incongruência supracitada e formaliza uma outra, pois estabelece que os docentes portadores de formação qualificada na área de Administração Escolar e Administração Educacional estão habilitados para o exercício qualificado do cargo de Coordenador de Ciclo o que, em nosso entender, não é adequado face às competências que lhe são atribuídas.

2.3.2 – O Director de Turma

A análise da legislação em vigor referente ao cargo de Director de Turma, cuja resenha dos aspectos mais relevantes se encontra no Anexo 3, permite-nos concluir que o docente que exerce este cargo é designado pelo Conselho Executivo, de entre os diferentes docentes de cada turma, atribuindo-se preferência aos docentes profissionalizados. Todavia, segundo o nosso ponto de vista, na prática organizativa das Escolas existem muitas incongruências na designação deste cargo, salientando-se, entre outras, a necessidade de gerir os horários de acordo com as imposições superiores que, em nosso entender, atribuem maior ênfase a questões económicas em detrimento da qualidade do ensino.

Ao Director de Turma compete a coordenação das actividades do Conselho de Turma a nível das relações estabelecidas entre os alunos, professores e pais e encarregados de educação. Esta coordenação concretiza-se através da articulação e promoção da comunicação e de formas de trabalho cooperativo entre professores, alunos, pais e encarregados de educação. A outro nível, é-lhe exigido que coordene, adequadamente e em colaboração com os restantes docentes do Conselho de Turma, actividades, conteúdos, estratégias, métodos de trabalho específicos a cada aluno e à situação concreta do grupo/turma, bem como o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu

carácter global e integrador. Enquanto coordenador do plano de trabalho da Turma (Projecto Curricular de Turma) é, particularmente, responsável pela promoção de um bom ambiente educativo e pela adopção de medidas que conduzam à melhoria das condições de aprendizagem. Compete-lhe, ainda, promover a participação dos pais e encarregados de educação através da articulação de actividades a realizar pelos alunos da turma (artigo 6º e 7º, D.R. 10/99, de 21 de Julho).

O exercício deste cargo contempla uma colossal carga de aspectos burocráticos, entre os quais salientamos, por exemplo, o Processo Individual do Aluno. Este visa documentar o percurso escolar de cada aluno, proporcionando uma visão global que possibilite um acompanhamento e uma intervenção adequados. Saliente-se, ainda, que em Regulamento Interno de Escola poderão ser contempladas outras funções (Anexo 3).

O exercício do cargo de Director de Turma é bonificado através da redução da componente lectiva que se concretiza na atribuição de um crédito horário cujas horas correspondentes são marcadas no horário do docente, salvaguardando-se as situações em que, sob proposta devidamente fundamentada pelo Conselho Executivo, se solicita ao Director Regional de Educação a marcação parcial das mesmas, a qual nunca poderá ser inferior a 50% do número total de horas.

O Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, consagra, através do artigo 3º, ponto 1, alínea d), a formação especializada em Orientação Educativa como aquela que visa qualificar docentes para o exercício de funções de coordenação pedagógica no âmbito da direcção de turmas e da orientação escolar e vocacional. A alínea f) do ponto 1 do artigo 56º do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, confirma esta área de formação especializada como uma das qualificantes para o exercício de funções educativas. O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, reforça e que o cargo de Director de Turma é um cargo de orientação educativa. Contudo, o Ofício Circular n.º 5/2003, de 8 de Setembro, que atribui a bonificação de um ano de serviço docente para efeitos de

progressão na carreira, após a aquisição de habilitações para o exercício de outras funções educativas, não contempla o cargo de Director de Turma. Concluimos, desta análise que, apesar da sua importância nas estruturas das escolas e das inúmeras competências que lhe estão subjacentes, existem incoerências na legislação, salientando-se que o exercício do cargo de Director de Turma, não beneficia de qualquer bonificação.

2.3.3 – Aspectos emergentes

A análise anteriormente efectuada dos diferentes normativos legais referentes aos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, torna imprescindível que o poder central reconheça claramente a importância da formação especializada, nomeadamente em Supervisão, para que esta reverta na melhoria da qualidade educativa. Todavia, o texto jurídico não reconhece a formação especializada em Supervisão como um requisito para o exercício do cargo de Coordenador de Ciclo e, relativamente, ao de Director de Turma nem tão pouco é mencionado. Em nosso entender, este tipo de formação gera concepções de educação de escola mais adequadas face à provisoriedade do conhecimento e da acção docentes, pelo que consideramos pertinente o reconhecimento claro desta formação por todos os intervenientes no processo educativo. O conceito de Supervisor aponta para a co-construção do conhecimento profissional dos professores, simultaneamente *distanciada* e presente, com validade para adoptar as metodologias consentâneas à particularidade do seu contexto. Daí a relevância de reconhecer o Coordenador de Ciclo como supervisor, logo portador de um estatuto de “parceiro” político estratégico, dada a “visão” abrangente, integradora e sistemática que detém.

Sem pretendermos enumerar ou circunscrever as competências exigidas para o desempenho eficaz dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de

Turma, é útil ter presente as que obviamente lhe são solicitadas, designadamente a nível de comportamento, de capacidade de comunicação, de capacidade organizativa e de capacidade de auto-avaliação.

A nível de comportamento salientamos: a sensibilidade perante os valores e atitudes do grupo; o reconhecimento das suas necessidades; a capacidade de escutar as posições expressas pelos diferentes membros e de valorizar o contributo de cada um.

Quanto à capacidade de comunicação destacamos: a definição e actuação sistemática nos canais de comunicação estabelecidos no grupo com o intuito de averiguar se todos os elementos compreendem os conteúdos de eventuais decisões e o porquê das mesmas.

A capacidade organizativa apela à estimulação e interajuda do grupo quanto à definição de objectivos; à decomposição de problemas; à subdivisão de responsabilidades e à individualização de estratégias oportunas que permitam a resolução de problemas. Relativamente à capacidade de auto-avaliação, destacamos, entre outras, a consciência das motivações que estão na base das decisões tomadas e o nível de hostilidade ou de aceitação expresso pelos membros do grupo.

Do que foi dito até ao momento, emerge que o clima interno de uma escola pode ser, em larga medida, influenciado pelo estilo de Supervisão adoptado pelas estruturas de Gestão Intermédia, em particular pelo Coordenador de Ciclo e pelos Directores de Turma, embora se saliente que não existe um estilo definido. A aspiração de um Supervisor deve ser delinear novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização, assumindo-se como um garante de inovação que deverá criar, arriscar, inovar, servindo-se da sua “visão” de um plano “superior”, construída pelas reflexões individuais. Este conhecimento é, necessariamente, sistémico e holístico – contextual, organizacional, pessoal, comunicativo e ético. O conhecimento que emerge de

uma inserção, articulada e progressiva, do reconhecimento da diferença e da consciencialização da sua importância introduz certamente melhoria na educação.

Se, para alguns autores, o impacto da formação especializada em Supervisão na qualidade da educação ainda pode constituir objecto de alguma discordância, contrapomos com as potencialidades de que se reveste no processo de desenvolvimento dos professores. Alonso, baseando-se em estudos diz-nos que *“a supervisão em contextos de formação contínua deve ser desenvolvida numa perspectiva de «colaboração organizacionalmente induzida» a partir de dentro, única forma que propicia o envolvimento activo e autónomo dos professores no processo de supervisão, seja ela realizada entre colegas (coaching; peer coaching), seja com o recurso a especialistas em supervisão”* (1998: 225).

Mais do que das funções, das competências ou dos papéis a desempenhar, é das *peessoas e das relações interpessoais*, que dependem as formas de colaboração, para Medina *“o trabalho do supervisor, centrado na acção do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento”* (1998: 31). Pelo referido, pode concluir-se da complexidade que está inerente ao perfil dos docentes que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, pois a sua acção formal encontra-se, ou pode encontrar-se, estatuída, mas o espaço da personalidade deve permanecer em aberto.

Segundo os estudos de Damásio, as emoções estão ligadas *“às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter”* (2000: 55). Compartilhamos ainda, a importância do *“conhecimento de si”*, procurando não perder de vista que *“é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente. Mas o impacto completo e duradouro dos sentimentos exige também a consciência, pois só com o advento do sentido do si podem os sentimentos tornar-se conhecidos do indivíduo que os experimenta”* (idem: 56).

Se no quadro teórico da Supervisão tem importância a dimensão dos afectos e das emoções, isto é, o auto conhecimento do professor como um dos conhecimentos profissionais (Elbaz, 1988; Sá-Chaves, 2000), interessa igualmente compreender as questões de cultura na sua dimensão comunicativa/discursiva, ideológica (crenças e concepções) e pragmática (relações de poder e de autoridade afectadas pelo esquema organizacional adoptado). É, pois, urgente que usemos pensar a aprendizagem (pessoal, profissional, organizacional) como um processo – complexo, inacabado – que nos conduza à realização pessoal, dando uma resposta de qualidade às necessidades da sociedade, uma vez que a Escola, enquanto organização apreendente, é constituída por um “tecido vivo” capaz desse nome.

Para Senge as organizações apreendentes são aquelas em que *“os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto”* (citado por Bolívar, 1997: 83-84). Para esse fim importa adoptar um *“pensamento sistémico”* que permite *“organizar la complejidad en una exposición coherente que ilumine las causas de los problemas y el modo de remédialos de forma duradera”* (Senge, 1992: 164-165).

Bolívar (1997), reflectindo sobre a Escola como organização que aprende, apresenta, com base em outros autores como Argyris & Schön, Garvin, Lewitt & March, Senge, algumas definições que nos possibilitam compreender as características das organizações apreendentes, sendo que de entre elas destacamos:

- A aprendizagem organizacional é o processo pelo qual uma organização obtém e utiliza novos conhecimentos, habilidades, condutas e valores;
- As organizações são vistas como contextos de aprendizagem para extraírem inferências da história das rotinas que orientam a sua acção;

- Uma organização inteligente é uma organização que aprende e expande continuamente a sua capacidade para criar no futuro. São organizações capazes de se sobreporem às dificuldades, de reconhecerem as ameaças e de enfrentarem novas oportunidades;
- Uma organização de aprendizagem é uma organização especializada em criar, adquirir e transferir conhecimento e em modificar a sua acção para reflectir os novos conhecimentos e compreensões;
- Uma organização que aprende é um grupo de pessoas que perseguem metas comuns (incluindo aí os objectivos pessoais) com um compromisso colectivo de rever regularmente os valores dos referidos objectivos, modificá-los e desenvolver continuamente modos mais efectivos e eficientes para os atingir.

Deste conjunto de definições emergem saberes e competências a que a Escola, enquanto organização apreendente, apela para a resolução eficaz dos seus problemas. Salientamos, assim, a determinante influência que o exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Directores de Turma possuem neste contexto, destacando, igualmente, a importância que assume a colegialidade e a colaboração entre os diferentes actores da comunidade educativa. O *continuum* de aprendizagem e de reflexão conjunta sobre a aprendizagem destacam-se como força motriz de uma organização que constrói a mudança, isto é, o futuro.

2.4 – Desafios da Profissionalidade

Ser professor é muito mais que dar aulas. Contudo, a imagem generalizada desta “*profissão*” é: quem dá aulas é professor. É premente contrariar a visão tecnicista e reducionista do trabalho do professor. As práticas docentes não se circunscrevem ao espaço da sala de aula, nem à sua acção didáctica específica. São muito mais abrangentes, ultrapassando-a em larga

medida. Na escola, os professores são chamados a intervir em tarefas de supervisão, de gestão, de coordenação, de construção, de animação, de orientação e desenvolvimento de projectos, estabelecendo relações, quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos pais e da comunidade, entre outros.

As competências profissionais desenvolvem-se com base na relação entre a prática e a teoria. Actualmente, a actividade docente não é susceptível de uma rotina, o professor não pode ser um simples executor de princípios e directrizes que outros conceberam. Detentor de convicções próprias deve procurar colocá-las em prática em função do seu “*público-alvo*” do momento, que apresenta características específicas e uma singularidade própria. No seu dia-a-dia e na perspectiva de melhorar o seu desempenho, deve reflectir sobre o seu trabalho trocando opiniões com os seus colegas. A reflexão sobre a sua própria acção é uma componente essencial e um processo de aprendizagem permanente, sendo várias as evidências de mudança (Sá-Chaves 2002, Alarcão 2003).

As constantes mudanças e a imprevisibilidade dos contextos impõem que os professores adquiram novas competências e que se apropriem das mudanças de paradigma, sendo-lhes exigido que estejam sempre paradigmaticamente actualizados. Entendemos que é nestas adaptações sucessivas e permanentes que residem os dilemas e as angústias, pelo que é imprescindível que os contextos formativos contribuam como agentes de desenvolvimento global do profissional docente, nomeadamente daqueles que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma.

2.4.1 – Profissionalidade docente

A profissionalidade é também uma construção pessoal através da formação. A formação profissional não se pode mais limitar à formação inicial.

Acreditamos que esta acontece ao longo da vida como uma exigência dos tempos modernos e que está intimamente relacionada com a qualidade. Por outro lado, além de “bons” profissionais, são necessário, igualmente, “bons” cidadãos.

Apesar de não ser fácil definir com rigor o conceito de profissionalidade, Nóvoa considera que, numa profissão estão sempre presentes dois critérios: o saber – *“a posse de um corpo de saberes e de saberes–fazer próprio, específico e autónomo em relação aos outros domínios do conhecimento é uma das dimensões essenciais do processo de profissionalização de uma actividade”* e a ética ou deontologia – *“o exercício de uma profissão faz apelo a normas e comportamentos éticos que orientam a prática profissional e as relações, tanto entre os próprios práticos como entre estes e os outros autores sociais”* (1987: 52-53).

Sacristán admitindo a dificuldade de definir o conceito de profissionalidade e considerando que o mesmo *“está em permanente elaboração, devendo [...] ser contextualizado”*, define profissionalidade docente como *“a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”* (1991: 65).

Roldão, tendo por base autores como, por exemplo, Zeichner (1993), entende que a profissionalidade se organiza em torno de eixos, aludindo como os mais significativos: *“a natureza específica da actividade exercida; o saber requerido para a exercer; o poder de decisão sobre a acção e, ainda, o nível de reflexividade sobre a acção que permite modificá-la”* (1999: 112). Segundo o mencionado, um profissional é aquele que desempenha uma actividade reconhecidamente necessária. Para o exercício da mesma detêm um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos específicos, tem margens de autonomia que simultaneamente implica a responsabilização pelas suas decisões. A sua acção sobrevém num quadro de desenvolvimento, o que provoca uma análise reflexiva constante que lhe faculta alterar decisões, ajustar procedimentos e actualizar os saberes necessários a cada situação concreta. Estas características não se coadunam com as de um funcionário ou de um técnico. Na identificação de uma profissão estão sempre

presentes os eixos função, saber, poder e reflexividade, articulados de diferentes formas.

Roldão reflectindo sobre a actividade docente considera-a como um “grupo de actividade marcada por indefinições e ambiguidades de estatuto, a caminho de um reforço da dimensão de profissionalidade, mas ainda estrangido por lógicas que a inviabilizam ou pelo menos dificultam” (2000: 13). Para a autora a actividade docente tende para a profissionalidade, pois a generalidade dos professores ainda não se consciencializou dos eixos que distinguem o profissional do funcionário, designadamente:

- *Função* – O professor exerce uma função específica que o distingue de outras profissões: gerar e gerir formas de fazer aprender. A aprendizagem não ocorre de uma forma espontânea e passiva: é um processo complexo e interactivo que exige um profissional de ensino;
- *Saber* – Existe um saber específico da função profissional de ensinar, o saber educativo, que consiste na mobilização de diferentes saberes (científicos, metodológicos, pragmáticos), em torno de cada situação educativa concreta, numa dialéctica permanente entre esses saberes e a especificidade de cada situação;
- *Poder* – O grau de poder profissional do professor pode ser limitado por razões de carácter extrínseco (sistema educativo centralizado, imposição de manuais ou outros materiais...), ou intrínseco (prevenir riscos, adoptar procedimentos passivos...). Porém, estas razões podem ser modificadas ou condicionadas por factores culturais ou organizacionais, com reflexos positivos na identidade profissional do professor;
- *Reflexividade* – No exercício da sua profissão, o professor tem a necessidade e é capaz de reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas, questionar-se e questionar a acção que desenvolve.

O exercício da profissionalidade envolve uma consciência crítica dos profissionais, em relação às componentes da profissionalidade: função (ensinar –

como?); saber educativo (centrado em que domínios?); poder de decisão (decidir – a que níveis?); reflexividade (reflectir – sobre que aspectos?).

As mudanças sociais, políticas e económicas que caracterizam a actualidade alteraram profundamente o trabalho docente, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui ao seu estatuto de profissional. O significado da profissionalidade docente só pode equacionar-se com exactidão, situando-o neste contexto de transformação da sociedade e do sistema educativo. Como exprime Roldão, *“o contexto de mudança actualmente visível na educação em todos os sistemas ocidentais não é, por si só, orientado para o reforço da profissionalidade. Oferece sim situações e problemas novos que possibilitam a emergência de condições mais favoráveis a esse reforço ou que podem, pelo contrário, conduzir à redução maior dos docentes a um estatuto passivo de simples executantes de políticas massificadoras”* (1999: 118).

Não podemos deixar de referir pequenas passagens de um passado recente que eventualmente ainda emergem e condicionam a noção de profissionalidade. Segundo Nóvoa (1987), o primeiro momento de deterioração da actividade docente acontece aquando da implantação do Estado Novo, verificando-se:

- O encerramento das Escolas de Magistério (entre 1936 e 1942) e a sua reabertura caracterizada pela redução dos conteúdos curriculares;
- A desvalorização do estatuto económico dos professores;
- A proibição das associações profissionais e de os professores se associarem em instituições de carácter pedagógico ou profissional;
- Uma crescente feminização do corpo docente;
- O recrutamento de pessoal não habilitado para exercer funções docentes.

Toda esta política de desvalorização, segundo o mesmo autor, conduz à:

- Acumulação de funções e/ou de emprego;
- Desvalorização da licença de professor outorgada pelo Estado;
- Descida do nível de formação dos professores;
- Proibição das associações profissionais de professores;

- Negação da existência de um saber próprio da actividade docente;
- Imposição externa aos professores, de uma ética e de um comportamento deontológico.

Sarmiento (1994) considera que o processo de proletarização dos professores poderá estar associado ao desenvolvimento da escola de massas, pois o aumento da escolaridade básica obrigatória originou, também, um aumento do número de professores, sobretudo a partir dos anos 70, tendo-se verificado uma descida do nível das habilitações exigidas para a docência. Também, como menciona Formosinho (1992), o recrutamento massivo de professores deu origem a uma certa indiferenciação, de que terá resultado uma certa concepção laboral do professor, traduzida numa auto-imagem de trabalhador pouco diferenciado e mal remunerado. Logo, a massificação docente conduz a uma crise de valorização da docência, com reflexos negativos, quer ao nível da imagem, quer da identidade profissional do professor. *“Chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu ambiente de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista”* (Nóvoa, 1989: 66).

Na mesma linha de pensamento, Esteve refere vários trabalhos de investigação onde afirma que o professor está sobrecarregado por uma série de actividades, exercendo simultaneamente uma série de funções *“nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da actividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem simultaneamente, um enorme leque de funções”* (1991: 108).

A ambivalência e a diversidade das competências que estão inerentes à actividade docente acentuaram, nas últimas décadas do século XX, o desajustamento da classe docente, suscitando o debate em torno desta actividade e da sua desprofissionalização *versus* (re)profissionalização.

Tendo por base que existe uma interacção permanente entre as relações de trabalho (salarial e profissional), a que equivalem duas procedências distintas de poder (capital e saber profissional), estas noções inviabilizam um olhar simplista sobre organização e estruturação de actividades numa economia capitalista. Loureiro, mencionando a análise de Legault (1988) considera que também na actividade docente se têm vindo a delinear três correntes principais, designadamente:

“Uma primeira corrente, pessimista, ancorada numa sobredeterminação da centralidade do Estado, defende a inevitabilidade do processo de proletarização e desprofissionalização dos professores e, por consequência, a separação acrescida entre funções de concepção e de execução, a redução do salário e do status e a intensificação do trabalho dos professores” (Ginsburg, 1989; Apple e Jungk, 1990);

“Uma segunda corrente que defende a tese da polarização das qualificações, i. e., a desqualificação da maioria e a sobrequalificação de uma minoria. Ancorada nas possibilidades de melhoria da posição profissional, particularmente daqueles que participarem nas tarefas de gestão da escola e na concepção dos projectos educativos e no acesso a cursos pós-graduados. Conclui-se que a diferenciação horizontal implica uma hierarquização vertical maior” (Formosinho, 1992);

“Uma terceira corrente, optimista, defende a hipótese da não proletarização e da profissionalidade crescente através da autonomia das escolas, do aumento da diversificação profissional dos professores ao nível vertical, mas simultaneamente, da requalificação dos restantes professores (Nóvoa, 1987; Formosinho, 1992)” (2001: 75-76).

Segundo a primeira corrente conclui-se que se valida uma maior dependência do estado, quer do ponto de vista ideológico, quer do ponto de vista técnico. Segundo Loureiro, citando Pérez Gomez (1993), existe um *“enfoque técnico-academicista em que o professor aplica conhecimentos produzidos por*

especialistas externos, a partir de uma controlo remoto da prática docente” (2001: 76).

A segunda corrente *“implica o controlo do saber, a criação e a institucionalização de subuniversos de significados relativamente autónomos, que partilham stocks comuns de conhecimentos especializados, restringindo o seu acesso a outros profissionais”* (Loureiro, 2001: 77). Tendo presente as políticas educativas actuais, em que o Estado estimula a tomada de decisão local dando ênfase aos seus actores, esta poderá levar a uma maior hierarquização que implicará uma estrutura mais dividida.

A terceira corrente, a da profissionalização, preconiza maior margem de autonomia ao professor que lhe permite controlar o seu próprio trabalho tendo por base a realidade dos contextos. Nesta óptica, certamente assistiríamos à emancipação dos professores das diversas instâncias políticas e sociais e à legitimação do conceito de profissionalidade.

Subsiste, porém, um enorme conjunto de dificuldades para que a profissionalidade docente se possa efectivar, das quais salientamos:

- O poder estabelecido da burocracia administrativa;
- A dificuldade de persuadir a sociedade, em geral, e os seus “utentes/clientes”, em particular, de que o saber pedagógico traduz uma especificidade profissional exclusiva;
- A variedade de locais onde se realiza a formação de professores e o débil estatuto que algumas destas instituições de formação e do seu corpo de formadores são detentores;
- As resistências dos políticos, dos cidadãos, e dos pais. (Labaree, 1992, In Loureiro, 2001).

Este conjunto de limitações justifica uma reflexão crítica em relação aos diferentes discursos sobre a docência, quer do discurso oficial – que advoga as vantagens e a necessidade de reconceptualizar o profissionalismo docente – quer

do discurso que se baseia na procura de similaridades com o modelo de profissionalização das profissões estabelecidas.

O futuro da profissionalidade docente provirá, segundo Sacristán, da capacidade dos docentes adoptarem uma atitude profissional que não seja uma simples adaptação às condições impostas. *“O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistente”* (Sacristán, 1991: 74).

Dos debates que têm sido efectuados, quer ao nível científico, quer ao nível das associações profissionais, não existe uniformidade concepções. No nosso entender, e perante o actual contexto económico e social, o ensino não deve ser encarado sob uma perspectiva meramente tecnicista, onde o professor se limita a desempenhar a função de um técnico, estando-lhe reservada a função de transmissor de conhecimentos aos alunos, que são entendidos como depositários passivos e reprodutores mecânicos de conhecimentos compartimentados e desfasados da realidade, não havendo cabimento para a reflexão ou autonomia. Alunos e professores ficam limitados a um currículo planeado pela administração central, que se caracteriza pela uniformidade e se consubstancia pelas editoras, através dos manuais escolares e de outros materiais curriculares, sendo o professor um dos elementos que integram um sistema burocrático e hierarquizado. Emerge, assim, a imagem de um professor que actua de uma forma racional, técnica e passiva em relação às orientações dos especialistas curriculares e políticos, isto é, *“um executor, um profissional técnico, cuja missão não é senão a de realizar um projecto planeado por peritos, da maneira mais fidedigna possível”* (González, 1987, In Pacheco, 1996: 139).

Todavia, desde a década de 70 que surgiram movimentos de renovação pedagógica e curricular que concorrem, em nosso entender, com as necessidades da actual sociedade, onde se veicula no professor um papel activo autónomo e transformador na condução do processo de ensino e aprendizagem, isto é, alguém que toma decisões, formula hipóteses, actua no contexto prático e

responde pelas suas decisões. Subjacentes a estes movimentos surgiram expressões como “o professor como investigador” (Stenhouse, 1987), “o professor como profissional reflexivo” (Shönn, 1983 In Alarcão, 1996, 2001a), “mediador reflexivo” (Alonso e Branco, 1989 In Alonso 2003); “agentes de desenvolvimento curricular” (Bolivar, 1992 In Flores e Flores 1998); “construtores de currículo” (Alonso, 2000, 2003). Qualquer destas expressões assentam no pressuposto de que o professor não é, nem pode ter um papel de mera reprodução, sem qualquer sentido crítico, caso contrário jamais será parte integrante de uma organização inteligente, pois, em nosso entender, uma organização deste tipo, e virada para os desafios do século XXI, nunca poderá ser composta por pessoas acríticas.

Nesta concepção, as competências básicas envolverão, sem sombra de dúvida, a capacidade de análise, reflexão e de tomada de decisão. Com efeito, a concepção de currículo não poderá ser mais a de “pronto-a-vestir”, será a de uma construção múltipla, em que a tomada de decisões podem e devem ocorrer em diferentes contextos. Os professores deverão ser os principais actores na tomada destas decisões.

Em nosso entender, a diversidade de concepções que existe no campo do desenvolvimento curricular completam-se e encaminham-nos para uma concepção de professor como um profissional capaz de diagnosticar problemas, de reflectir e de investigar sobre os mesmos, de decidir e gerir de forma crítica o currículo. No dizer de Sacristán, o professor é “*um agente activo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se ensinam e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando toda a gama de aprendizagens dos alunos*” (1988: 197). Ou seja, é alguém capaz de reflectir, investigar, gerir ou seja, tomar decisões e de adequar a sua acção educativa à especificidade do contexto num quadro de aceitação da diversidade e das diferenças, de colaboração e de diálogo com diversos intervenientes.

Nesta óptica e segundo Alonso, “o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à

diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro.” (2003: 173). A autora acrescenta que o sentido do saber profissional como saber prático aponta, numa óptica cultural da profissionalidade docente, para as dimensões grupais e sociais onde se gera toda a prática pedagógica. Assim, o desenvolvimento profissional ocorre no seio do grupo profissional, em contextos de colaboração, de comunicação e de partilha de experiências, o que permite a *“transformação dos saberes práticos, em saberes comunicacionais”* (Sarmiento, 1996: 15).

Recentemente, e tendo certamente por base algumas ópticas mencionadas, foi aprovado o *Perfil Geral de Desempenho Profissional* do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) que, em articulação com os *Padrões de Qualidade da Formação Inicial e Contínua de Professores*, pretende criar um quadro orientador da organização dos projectos de formação de professores e do reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Este perfil está ordenado em quatro dimensões interrelacionadas, que constituem os espaços de exercício da função docente:

- *A dimensão profissional e ética;*
- *A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;*
- *A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;*
- *A dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.*

Tendo em vista uma interpretação das competências e atitudes, que preconizam os documentos, e que caracterizam o perfil de desempenho profissional do professor, salientamos a concepção de professor como um profissional de educação com a *função* específica de ensinar, pelo que recorre ao *saber próprio da profissão* e que, ainda que enquadrado em orientações de política educativa, tem o *poder* de decidir e gerir o currículo, baseado em atitudes de investigação e de *reflexão* partilhada da prática educativa (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Em nossa opinião, esta definição de perfil de desempenho contempla os quatro eixos que, segundo Roldão (1999), definem o professor como um *profissional* da educação.

Através destes processos de construção do conhecimento prático (em contextos de colaboração, negociação e comunicação) entendemos ser possível abrir caminhos para que os professores se tornem decisores/gestores, construtores do currículo, da sua profissionalidade, fazendo emergir a tão almejada resposta às actuais necessidades da sociedade.

Acreditamos que a ausência de formação especializada no âmbito da Supervisão, nomeadamente para o exercício de cargos de gestão intermédia, em particular dos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, tem contribuído para que, na prática, o perfil profissional de muitos professores ainda não se tenha adaptado ao perfil emergente dos normativos legais, quer pelas eventuais dificuldades inerentes ao contexto onde está inserido, quer porque, ao longo dos anos, sempre se assumiu como um funcionário do Ministério da Educação, recebendo deste orientações precisas que tentou cumprir com brio.

A consciência de que os professores detêm um conhecimento próprio que os distingue dos outros profissionais e de que são agentes de intervenção na gestão do currículo tornará possível *“a edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns”* (Gomes, 1993 In Alarcão, 2001a: 9).

2.4.2 – Formação contínua

“Os conteúdos disciplinares, os conhecimentos, as actividades a desenvolver, as estratégias, os meios e os materiais de ensino-aprendizagem, ainda que sejam muito importantes e não devam, de forma alguma, ser descuradas, não são as mais determinantes para desenvolver a dinâmica de mudança que se torna cada vez mais premente e urgente na nova sociedade que terá de ser mais reflexiva e dialogante, em que os cidadãos na sua grande maioria, não apenas alguns, serão induzidos e, em certa medida, forçadas a aprender a pensar, a desenvolver elevadas capacidades de adaptação e de reconversão que lhe possibilitem fazer frente aos problemas que a vida lhes irá certamente colocar dos modos mais variados e imprevistos.”

(Tavares, 1996: 24)

Se reflectirmos um pouco, verificamos que as profissões que vão existir, num futuro próximo, ainda hoje não estão definidas, mas os indivíduos que as irão desempenhar são os que já nasceram, logo não nos é difícil entender que é crucial dotarmo-nos de competências para estarmos aptos a fazer, o que posteriormente, for delineado como necessário fazer.

Esta sociedade em permanente mudança exige ao professor uma constante formação que não deverá terminar no momento da sua profissionalização, pelo contrário, deverá ser uma realidade ao longo do seu percurso profissional. Por outro lado, a Supervisão não deverá restringir-se ao contexto da formação inicial, deverá acompanhar todo o percurso profissional docente, todavia assumindo novas formas. Por exemplo, ao realizar-se no seio do grupo de colegas torna-se um dos elementos cruciais à mudança, pois com a ajuda de um colega Supervisor, no contexto do grupo de disciplina, de turma e/ou de escola, adquire uma nova dimensão.

Este processo exige que o professor se envolva, se sinta verdadeiramente responsável, com poder para arriscar na inovação, tomando decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida. A consciência da necessidade de mudança e de conseqüente formação não deve ser imposta pelo exterior, antes pelo contrário, deve ser uma descoberta própria, a qual lhe permitirá construir e desenvolver novos percursos adaptados à sua realidade.

A Escola é uma organização onde não existem soluções pré – formatadas, é necessário que a comunidade educativa seja capaz de lidar com os novos problemas e com a complexidade e imprevisibilidade das realidades, tentando encontrar as soluções adequadas. Não se podem resolver novos problemas com soluções do passado ou, pior ainda, esperar que “alguém” os resolva. O conhecimento construído de forma colegial surge, intrinsecamente, ligado à concepção de formação centrada na escola, isto é, a uma formação

vocacionada para a resolução dos problemas inerentes à ecologia singular dos contextos (Portugal, 1992).

O Estado, como Instituição poderosa capaz de resolver toda uma série de coisas... é um mito, pois o modelo de Sociedade para o qual foi criado já não existe. A comunidade escolar tem mais poder do que imagina, há que tomar consciência dele e agir, pois, como afirma Marques (Alto Comissário - Adjunto para a Imigração e Minorias Étnicas), *“os professores são, simultaneamente, a energia e o ponto de apoio para mudar o mundo”* (2005: 6).

Actualmente, na legislação, encontramos indícios de concretização desse poder, nomeadamente através do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que no seu artigo 18º consagra que a formação contínua de professores deve ter em conta as necessidades reais de cada contexto escolar e privilegiar as modalidades de formação centrada na Escola e nas práticas profissionais. A formação especializada de professores deve centrar-se nas áreas de Desenvolvimento Curricular, de Supervisão Pedagógica e de Orientação Educativa.

Em contexto de formação contínua, centrada na Escola, a Supervisão, actuando de dentro para fora e colocando o seu enfoque na observação e reflexão sobre o próprio ensino e sobre a colaboração e entreatajuda, possibilita ao professor a tomada de consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adequação da Escola ao mundo em mudança. Com efeito, desenvolve-lhe a capacidade de se interrogar *“sobre o quê”, o “como” e o “porquê”* do que acontece, isto é, contribui para a sua evolução facilitando a mudança e a inovação no ensino e na própria escola.

O âmago da actividade docente reside na colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre a problemática inerente ao seu contexto escolar, analisando as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar. Segundo Alarcão e Tavares, este *“processo de envolver os professores na análise da sua praxis de*

modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (1987: 139).

Aos Centros de Formação compete, entre outras funções, e de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro, promover a realização de acções de formação de acordo com as necessidades identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados ou pelos educadores e professores, a nível individual. A partir destes elementos, o Centro de Formação, através da sua Comissão Pedagógica, elabora o seu plano de formação anual que apresenta aos professores.

Todavia, efectuando uma análise superficial dos planos de formação dos Centros de Formação, constata-se que, na prática, a formação oferecida não parece corresponder às necessidades efectivas dos docentes, da especificidade do contexto escolar e das exigências preconizadas pelo processo de Reorganização Curricular. A formação disponibilizada surge, assim, como um conjunto pouco articulado e sem uma perspectiva global, traduzindo-se numa oferta que, em nosso entender, não responde às necessidades reais de formação. Se, por um lado, deveria responder às necessidades de formação das Escolas, verifica-se que estas, na maioria dos casos, têm dificuldade em perspectivar e definir um pacote de Formação de acordo com as necessidades dos seus docentes. Por outro lado, a oferta disponibilizada pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE`s) deveria distinguir, claramente, o que é oferta de Formação Contínua (função primordial dos CFAE`s) daquilo que é Formação Cultural, pessoal ou de outro tipo que, embora necessária e profícua, não deverá ser entendida como prioridade dos Centros de Formação. Por isso, muitas vezes, o Plano de Formação (ver exemplo apresentado no Anexo 4) apresenta-se como uma mera listagem de acções que mais parece facultar aos professores associados a obtenção dos créditos necessários à progressão na carreira docente.

Segundo Sousa (2003), no IV Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas, realizado em Lagos, em 2001, analisou-se e discutiu-se esta problemática e concluiu-se que as ofertas de formação dos Centros deverão estar adequadas às dificuldades, às necessidades e às expectativas resultantes das prioridades definidas nos Projectos Educativos de Escolas ou Agrupamentos. Alertou-se, ainda, para a necessidade de valorizar e aproveitar as competências dos elementos da comunidade educativa.

Em nosso entender, isto implica que a Escola tem de diagnosticar necessidades, definir prioridades e escolher modalidades de formação que dêem resposta aos seus Projectos Educativos. O Plano de Formação dos Centros de Formação será, deste modo, o aglutinador dos diferentes projectos locais, oferecendo uma resposta conjunta aos problemas diagnosticados pela comunidade educativa que representam.

A grande revolução introduzida pela Formação Contínua de Professores foi a possibilidade da deslocalização do processo formativo para o interior da escola, o que significa um reforço da formação baseada nas práticas profissionais, contudo pouco explorada, quer por desconhecimento, quer por incompatibilidades inerentes à orgânica escolar. Nesta perspectiva, é urgente que a formação contínua assuma como objecto preferencial os actos profissionais dos professores, recorrendo a modalidades formativas que possam atribuir o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos.

As comunidades educativas devem, a partir destes pressupostos, organizar os seus Planos Globais de Formação e definir as modalidades formativas que favoreçam a formação centrada na vida escolar e nas práticas profissionais, assumindo como finalidade a melhoria da qualidade dos serviços prestados, quer a nível educativo e das aprendizagens, quer a nível da interacção da escola com a comunidade.

Assim, as modalidades de formação a privilegiar deverão ser os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação, os Projectos e os Estágios, em detrimento

das modalidades de Seminário, de Curso ou Módulo de Formação, uma vez que o formando não pode ser entendido apenas como o objecto da formação, mas como parte interveniente e activa, permitindo uma articulação entre o acto de formar e de ser formado (IESE, 2005).

Isto implica, claramente, a verificação de alguns pressupostos básicos, designadamente no concerne:

- À problematização, na realidade da comunidade educativa, dos deveres e papéis profissionais do professor, identificação dos problemas sentidos nas diferentes comunidades escolares;
- À assumpção, por parte, dos professores da necessidade de trabalhar em grupo e da partilha de experiências entre os participantes;
- Ao reconhecimento da necessidade de aprofundamento teórico dos temas tratados nos contextos experimental, reflexivo e investigação-acção;
- À definição de metodologias de avaliação dos projectos.

Em nosso entender, um modelo de formação que assente nos pressupostos atrás enunciados, é o que trará mais valias, ou seja, melhores resultados na formação dos docentes, considerados como profissionais integrados numa realidade escolar concreta, irrepetível noutros lugares e ligada aos projectos educativos das escolas, enquanto organizações autónomas.

2.5 – Concepções de Supervisão

É em tempo de mudança que urge dar vez e voz à Supervisão (interna ou externa à escola), processo de acompanhamento e de ajuda para ultrapassar os conflitos e os constrangimentos que a inovação e a mudança sempre acarretam consigo (Alonso, 1998).

O conceito de formação ao longo da vida admite que a ele se cole o de Supervisão para que esta se possa instituir efectivamente como um contributo permanente e sistemático para a acção reflexiva e metareflexiva dos professores. Não fará sentido reconceptualizar/reinventar a formação se, concomitantemente, não reinventarmos o conceito de Supervisão nas suas vertentes de acompanhamento, aconselhamento, inspecção ou mesmo de controlo, ancoradas às vertentes administrativas e pedagógica da escola.

O conceito atribuído ao termo “Supervisão”, como mencionam Alarcão e Tavares, “*era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas*” (2003: 3). Actualmente, esta palavra já não é encarada, ou não deverá ser, desta forma, mas sim, como sendo um aspecto fulcral da formação de cada pessoa, daí reconhecermos a necessidade da Supervisão, enquanto activadora de processos de desenvolvimento e aprendizagem dos intervenientes.

Segundo Alarcão (1996), a função supervisiva poderá traduzir-se no desenvolvimento qualitativo do local de trabalho e dos que nele desempenham as suas actividades, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos elementos. O Supervisor poderá assumir-se como um agente fomentador de contextos de formação, como líder ou facilitador da aprendizagem que, ao reflectir, constrói o seu futuro, qualificando a equipa e levando-a a alcançar um maior desenvolvimento profissional e pessoal.

A construção do conhecimento pessoal e profissional resulta da *reflexão na acção, na reflexão sobre a acção* e da *reflexão sobre a reflexão na acção* (Alarcão, 1996). Entenda-se por *reflexão na acção* o diálogo permanente com a situação, no decorrer da mesma, onde esta é formulada e reformulada enquanto decorre. *Reflexão sobre a acção* é efectuada à posteriori, é uma acção retrospectiva, onde se elabora uma análise tendo por base várias perspectivas. A *reflexão sobre a reflexão na acção* é originadora de formulação de acções futuras,

de construção do conhecimento pela desconstrução e reconstrução, da compreensão do que fazer e porque fazer, ou seja, o *“processo que leva o profissional a progredir no desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”* (Alarcão, 1996: 17).

Sendo uma das finalidades da Supervisão a integração de novos conhecimentos e o desenvolvimento contínuo, este princípio relembra a multidimensionalidade do conhecimento, a capacidade de aprendizagem, a percepção e tomada de decisão do outro num processo de complexidade cada vez maior, onde este princípio se constitui como um todo e uma parte do sistema. Os recursos de cada indivíduo fazem parte integrante da sua estrutura e nesta estão inclusas as suas experiências, as suas aprendizagens decorridas, competências de resolução de problemas e o seu estado mental. Derrubar barreiras, estabelecendo um fácil acesso a esses recursos, é o objectivo para que se possam desenvolver ao longo dos tempos.

Com efeito, consideramos que subjacente ao exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma está inerente o exercício supervisiivo. Todavia, constatamos que a estrutura organizativa escolar, não contempla a existência de alguém que, através de uma Supervisão sustentada, se relacione, dê apoio, ajude a construir o outro, oriente na construção do EU profissional e conseqüentemente pessoal.

Cada pessoa é única, singular e insubstituível, ao relacionarem-se várias pessoas, esta singularidade transforma-se numa imensa diversidade humana. Sob outro ponto de vista, cada pessoa, para a sua construção profissional e pessoal, tem de se auto-implicar, isto é, tem de se envolver activamente e, ao implicar-se de forma activa, tem de tomar consciência daquilo que é e do que poderá vir a ser. Sá-Chaves (2000b), diz-nos que o homem, através da sua memória, pode despertar e tornar presente o que até ao momento era passado e, com a sua imaginação o futuro tenderá a acontecer, sendo que todo o conhecimento que possamos obter é incluso naquilo que vivemos.

Tendo por base estas linhas orientadoras, poderemos dizer que é possível estabelecer uma relação entre uma ou várias pessoas, em que uma delas é mais experiente, permitindo que esta oriente ou dirija este processo de construção. Esta relação poderá ser designada de relação supervisiva ou de supervisão. Por outras palavras, poderemos afirmar que a supervisão é um processo de relacionamento com os outros, tendo por base uma monitorização sistemática da formação pessoal e profissional, ou seja, uma regulação processual e que, neste contexto, está inerente ao exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Directores de Turma.

Não podemos jamais esquecer, que cada processo de Supervisão é único, devido à singularidade da pessoa humana e ao facto de que cada indivíduo estar inserido num dado contexto. A relação supervisiva não se processa só entre os indivíduos, toda ela se estabelece num contexto onde os indivíduos estão inclusos. Assim, poderemos inferir que é uma relação ecológica, pois tem em consideração a ecologia das situações, logo, nunca é finita, pois se tal acontecer, deixará de ter interacção com o mundo que a rodeia.

É-nos permitido afirmar, que uma relação supervisiva tem como objectivo promover o enriquecimento pessoal e, conseqüentemente, o profissional do ou dos indivíduos supervisados de uma forma continuada, incrementando uma construção única do conhecimento e desenvolvendo processos de reflexão sobre atitudes e acções, assumindo-se o supervisor como um orientador sempre presente e amigo.

Em consequência desta conceptualização, a Supervisão tem como principal função *“fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”* (Alarcão, 2001: 19).

2.5.1 – Supervisão em contexto profissional

Embora tenhamos consciência de que as preocupações económicas existentes no nosso País pressionam para uma generalizada e drástica redução de custos administrativos e de recursos humanos, implicando algumas vezes o “esquecimento”, não o desconhecimento, de necessidades prementes, é nossa convicção de que a implementação efectiva da Supervisão é urgente.

As frequentes transformações ocorridas no tecido económico e social têm chamado à atenção para a necessidade de se produzirem mudanças, sobretudo mudanças qualitativas que permitam a aquisição de competência profissional.

O conceito de Supervisão tem vindo a adquirir novas dimensões que nos são facultadas pelas diversas investigações. Na revisão sobre os modelos de Supervisão Escolar, Alarcão e Tavares (2003) dão-nos conhecimento de nove cenários, designadamente: os de imitação artesanal; descoberta guiada, behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; dialógico e um outro possível que denominaram por integrador. Os cenários apresentados não se excluem, antes pelo contrário, interpenetram-se e contêm, todos eles, elementos válidos. Cada um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno. Mas não nos parecendo importante, neste estudo, analisar cada um dos cenários, optamos por atribuir realce ao conceito que consideramos pertinente para este estudo, salientando que: **a Supervisão coloca toda a sua ênfase no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional.**

Desta forma, as conotações de supervisão com poder e relacionamento sócio-profissional, contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas, estão ultrapassadas, novas roupagens lhe

foram atribuídas. Sá-Chaves reflectindo sobre este assunto refere que “o aprofundamento do conhecimento sobre a natureza da relação supervisiva pode, no entanto, permitir-nos uma compreensão mais abrangente e mais aberta a novas interpretações se considerarmos, por exemplo à partida, as definições disponibilizadas pelo dicionário para os conceitos de supervisão, supervisionar e supervisor. Relativamente ao conceito de supervisão, esta fonte reme-nos para o acto ao efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar [...]. Quanto ao acto de supervisionar, a mesma fonte mantém as hipóteses de direcção, orientação ou inspecção, porém acrescenta que, tais acções são realizadas a partir de uma posição superior [...]. Por último, [...] o supervisor não é considerado apenas aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (2000: 124).

Na verdade, o acto de supervisionar não está assente em nenhuma relação de superioridade, mas sim no “conceito de distanciamento entre o observador e o observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da compreensão sistémica e contextualizada” (idem: 125).

Logo, supervisionar estimula um conjunto de competências que possibilitam construir sentidos e se baseada numa atitude colaborativa, permite-nos ver o outro, negociar, reflectir para consolidar ou para (re)conceptualizar, crescer num clima de afecto (necessário a qualquer ser), gerindo a(s) relação(ões) interpessoal(ais). É na junção dinâmica das diferentes competências técnicas e científicas com as intrínsecas ao ser humano, como a emoção, a criatividade e a imaginação, entre outras, que qualquer profissional se desenvolve, nomeadamente os que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma. Estes são os profissionais que reúnem as melhores condições para a troca de saberes, pois podem e devem, em contexto de formação, transportar saberes adquiridos das práticas e vice versa, sendo assim estão criadas as condições de interacção entre a caminho pedagógico e o caminho experiencial da supervisão.

Contudo, não podemos olvidar que qualquer ser humano primeiro é pessoa, e só depois profissional, o que implica que a Supervisão terá como incumbência a construção do conhecimento, tendo por base um clima relacional de afecto, amizade crítica e respeito pela dimensão pessoal do outro. Qualquer lógica de punição é incompatível, sendo a consciencialização a condição *sine quo non* do crescimento, associada a um clima relacional de afecto e respeito onde se pode vivenciar harmonia nas relações interpessoais.

Em contexto profissional, poderemos entender por conhecimento profissional o conjunto de habilidades e conceitos inerentes ao mesmo. Este apresenta alguma complexidade e, sendo multidimensional, não é passível de ser detido por um Supervisor para transmissão posterior. No entanto, este também não é um processo que se desenvolva sem controlo, aleatoriamente, é um processo estruturado e estruturante onde, apesar dos objectivos comuns, cada um dos intervenientes tem papéis, tarefas e funções gerais e específicas a desempenhar.

2.5.2 – Supervisão nas Estruturas de Gestão Intermédia: O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma

O conhecimento é algo em permanente construção, numa perspectiva universal e, ao mesmo tempo, individual. Universal porque fica à mercê da humanidade e individual porque cada um lhe deverá atribuir o significado que melhor lhe aprouver para o seu desenvolvimento.

“A Supervisão não é mais que um processo de desenvolvimento, que se realiza através da edificação do conhecimento, como aprendizagem da vida pessoal e/ou profissional” (Sá-Chaves, 2000a: 88). Como é de algum senso comum, a formação de qualquer pessoa é contínua, sistemática, não é circunscrita a uma formação inicial, deve visar a melhoria, ou seja, os

profissionais devem implicar-se activamente no processo formativo, por forma a adquirirem novos conhecimentos, novas competências, desenvolvendo ou consolidando práticas ou conceitos já adquiridos, facultando-lhes, assim, a possibilidade de uma intervenção a nível profissional.

A prática profissional constitui um recanto muito importante de construção de conhecimento, pois a partir das experiências profissionais e reflectindo sobre as mesmas induz a um crescimento pessoal e colectivo. Poderemos concluir que a construção de conhecimento não é extrínseca ao indivíduo. Pelo contrário, pressupõe uma intervenção directa relativamente ao objecto sobre o qual se constrói o conhecimento. Como aos profissionais lhe é reservado um papel fulcral no seu processo formativo, compete-lhes a eles definir os conteúdos ou temas que melhor se adequem às suas necessidades e aos seus interesses, após um processo reflexivo sobre conteúdos ou situações problemáticas com que os mesmos se debatem, numa postura dialógica, de partilha e negociação.

Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional está directamente relacionado com a reflexão sobre o dia-a-dia em contexto de trabalho, o que leva o profissional a ter a capacidade de enfrentar novas e diferentes situações da sua prática com soluções mais ajustadas e por vários reflectida.

A aprendizagem experiencial tem lugar pela interacção entre o indivíduo e a situação que o faz aprender e/ou compreender a experiência, originando um conhecimento de natureza mais intuitiva e outro de natureza mais reflectida e distanciada, conhecimentos esses *“válidos, relevantes e complementares para a compreensão dos complexos processos em que intervém a dimensão humana, como é o desenvolvimento das pessoa”* (Alarcão, 2002: 227).

Nesta dimensão humana, a aprendizagem decorre da reflexão que emerge da acção, das emoções, dos sentimentos, das vivências e da experiência de vida que envolve toda a experiência. Poderemos considerar que a relação que se estabelece entre o professor que exerce o cargo de Coordenador de Ciclo e os que exercem o cargo de Director de Turma, entre o Director de Turma e o

Conselho de Turma, ou mesmo entre professores e alunos, é uma relação supervisiva. A relação entre os diferentes intervenientes do processo supervisivo pretende estabelecer e melhorar a qualidade das experiências, apoiando o desenvolvimento de práticas, de saberes e de valores.

Sá-Chaves (2002) refere que a capacidade de reflexão sobre as práticas supervisivas deve ser efectuada com algum distanciamento, pois só assim é possível aperfeiçoar intervenções futuras cada vez mais conscientes. Podemos, assim, concluir que ao reflectir e conceptualizar sobre as experiências profissionais se atingirá um valor formativo e que a compreensão dos contextos profissionais é produto dos intervenientes, enquanto observadores participantes e implicados. Contudo, a formação ou o desenvolvimento profissional, designadamente dos professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, só serão possíveis se o supervisando se auto-implicar, uma vez que para Sá-Chaves *“ninguém poderá fazer na vez de ninguém”* (2000: 130).

Para serem atingidos objectivos, o supervisor deve ser responsável, disponível, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de crescimento mútuo, ser um bom mediador, quer a nível da relação quer a nível da instituição. Para além do já mencionado, deve possuir um grau de competência, formação específica, e experiência, reconhecido pela equipa e ser aceite por esta. À semelhança de Katzenbach e Smith (1993), entendemos que uma equipa é mais do que grupo, e que os grupos só se transformam em equipas quando desenvolvem um sentimento de implicação partilhada, procurando estabelecer sinergias entre todos os seus membros. Verificamos que quando existe uma equipa, não um aglomerado de pessoas, esta tenderá a ser coesa, existindo interdependência entre os elementos que a constituem, desenvolvendo um trabalho que poderá ser avaliado e fundamental a qualquer processo, pois não obedece a pré-determinismos, carece de reflexão sistemática e de crescimento continuado. O sucesso de uma equipa de trabalho – Coordenador de Ciclo/Directores de Turma ou Director de Turma/Conselho de Turma – e a sua satisfação são proporcionais à comunicação existente e, para que esta seja clara

e eficaz, é necessário remover todos os ruídos, estabelecendo uma relação aberta e de confiança. O olhar do Supervisor, Coordenador de Ciclo e/ou Director de Turma, mais experiente e mais informado, deve despertar e alargar o campo de análise, permitindo uma nova visão sobre a situação, o que pela comunicação entre todos e pela troca e partilha de informação, permite construir e reconstruir o conhecimento.

Nesta relação, o Supervisor, Coordenador de Ciclo e/ou Director de Turma, deve assumir diferentes papéis, de acordo com as situações ou as necessidades específicas das mesmas, promovendo actos de mudança. Tendo presente a construção do EU, a auto-estima do supervisor e dos supervisandos dependerá da qualidade das relações interpessoais que se estabelecerem, uma vez que ao promover o desenvolvimento pessoal do outro facilita, em simultâneo, a relação consigo próprio.

A relação de ajuda, como forma de relação interpessoal, permite “ver” as pessoas por dentro, senti-las, respeitá-las, ... criando verdadeiras relações empáticas, visando estabelecer apoio para o desenvolvimento das práticas e do conhecimento, melhorando a qualidade das mesmas e fomentando a inovação nos contextos escolares, através do desenvolvimento da auto-estima e de um suporte emocional. Com efeito, segundo Vieira (1993), o supervisor desempenha um papel extremamente importante, devendo ter características pessoais como simpatia, sensatez, disponíveis, inovadores, etc. e alguma experiência profissional.

Alarcão e Tavares (2003) defendem que a atitude de bom senso deve fazer parte da figura do Supervisor. Por seu lado, Casanova refere que o Supervisor *“deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso”* (2001: 16). Também o saber do profissional é, segundo Alarcão, *“um saber fazer sólido, teórico prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala”* (1996: 6).

A actividade profissional é, para Schön, uma *“actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura da ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de **artistry**”* (citado em Alarcão, 1996: 6)

Tal como já mencionado, a construção do conhecimento consolida-se numa aprendizagem constante, que acontece ao longo da vida, enquanto processo de formação e desenvolvimento humano (pessoal e profissional). Sá-Chaves sublinha, ainda, que os *“processos de construção pessoal e colectiva dos saberes”* só são possíveis pelo *“efeito multiplicador da diversidade”* (1999: 16-17), devido ao potencial que se verifica com a troca de perspectivas. Ora, em nosso entender, o efeito multiplicador da diversidade está inerente, entre outras, às relações estabelecidas entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma e entre estes e o Conselho de Turma.

Ninguém é completa e eternamente competente, pois os saberes degradam-se a alguma velocidade, impondo-se um processo de crescimento profissional com base na consciencialização, na reflexão e numa procura constante de respostas, consoante a ecologia das situações. Para Tavares (1997), a *“competência científica, pedagógica, pessoal”* assenta no *“saber, saber-fazer, saber ser e estar”*, aspectos que obrigam a um desenvolvimento ininterrupto e ao longo da vida.

Mas o próprio conceito de Supervisor também se alarga e *“surge como líder facilitador de comunidades apreendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”* (Alarcão, 1996: 19). Alarcão e Tavares salientam, ainda, que *“a nova concepção de supervisor em situações organizacionais e educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas; a) interpretativas; b) de análise de avaliação; c) de dinamização da formação; d) de comunicação e relacionamento profissional”* (2003: 151).

O acto de Supervisionar comportou interferências de correntes sociais e humanas, que postulavam o conceito de aprendizagem, de construção do conhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional, segundo uma matriz conceptual histórica e culturalmente contextualizadas. Corroborando Sá-Chaves, pretendemos *“contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas”* (2000: 185). Pelo que, consideramos ser este o caminho que nos pode levar do racionalismo técnico à supervisão humanizada.

Para Alarcão e Tavares (2003), existe uma espiralidade entre a supervisão e o desenvolvimento pessoal e profissional, a qual pressupõe uma aprendizagem permanente, sistémica e imprescindível aos aspectos que caracterizam o contexto actual do sistema educativo. Efectivamente, o processo de desenvolvimento pessoal e profissional passa pela formação que decorre de um cenário que se interliga com um significativo número de factores e que influencia, no sentido de uma transformação permanente. Pelo que nos parece ter de existir uma ligação entre a problemática pessoal e profissional e a necessidade de medidas de acompanhamento nesta dimensão, onde podem estar inseridas as figuras de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma. Daí a relevância de reconhecer o Coordenador de Ciclo como supervisor, logo portador de um estatuto de “parceiro” político estratégico, dada a “visão” abrangente, integradora e sistemática que detém.

Para clarificar e esclarecer a importância da relação supervisiva no contexto escolar, transcrevemos, de seguida, dois excertos de textos que consideramos pertinentes:

“Só uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-construtivo, inovador, flexível psicológica e profissionalmente desenvolvido [...] identificando e ajudando na solução de problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande” (Alarcão, 1995: 7).

“[...] a dinâmica de inovação requer uma dinâmica de acompanhamento e de relacionamento que se institua na e pela prática...” (Alarcão, 1991: 30).

Alcançar a mudança no sistema educativo é, segundo Perrenoud, tarefa difícil e demorada, isto é, *“um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à lua é uma brincadeira de crianças”* (1993: 113). Todavia, acreditamos que a formação em Supervisão poderá contribuir grandemente para colmatar as dificuldades inerentes a este *empreendimento*.

3 – METODOLOGIA

Na sociedade actual, a escola concebe-se como uma organização incumbida de desenvolver, no seu seio, estratégias que a façam “prosperar”, à semelhança de outras organizações pós-modernas, contudo sem reprimir as especificidades que a consagram como uma conquista e um bem colectivo. Para Hargreaves, *“está amplamente difundida a ideia de que as organizações que têm maiores probabilidades de prosperar num mundo pós-industrial e pós-moderno são as que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes, bem como si próprias”* (1998: 71).

Nesta linha, pretendeu-se com este estudo compreender como no actual processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, as estruturas de gestão intermédia, especificamente os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, afectam a organização, a dinâmica de trabalho dos professores e a influência das suas representações no exercício de funções.

Logo, a metodologia adoptada no desenvolvimento desta investigação fundamentou-se em critérios que possibilitassem, de uma forma coerente e sustentada, atingir os objectivos definidos. Considerando que as finalidades do estudo intersectam o campo da compreensão do fenómeno estudado com o seu contexto, entendemos haver necessidade de utilizar abordagens qualitativas e quantitativas, porém sem qualquer preocupação explícita de estabelecer generalizações.

3.1 – Desenho Metodológico da Investigação

Neste espaço, justificam-se as opções metodológicas que orientaram o presente estudo e descrevem-se os instrumentos de recolha e análise de dados. Consideramos, que a escolha de uma metodologia de investigação implica que o investigador tenha a noção do que pretende estudar e do conhecimento que pretende construir, tendo em conta a realidade envolvente. Segundo Pardal & Correia, *“os métodos e as técnicas ligam-se indissociavelmente à intencionalidade, enquadram com relação à teoria, o plano de trabalho de investigação, inspirando o percurso global de pesquisa, bem como os procedimentos técnicos de recolha de informação sobre o objecto do estudo”* (1995: 7).

As metodologias utilizadas neste estudo inseriram-se num tipo de investigação qualitativa, pautando-se pela reconceptualização paradigmática de matriz investigativa/reflexiva, construtiva e ecológica. Sendo o conhecimento entendido como um projecto de vida, dinâmico, inacabado e como um processo de desenvolvimento pessoal, ou seja, como um construir-se para formar e ajudar outros nas construções dos seus percursos, obviamente não poderá ser algo standard e de *“tamanho único”*.

Com efeito, pensámos que o Estudo de Caso era a metodologia mais adequada a esta investigação, pois viabiliza o conhecimento pormenorizado da situação, recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos. Esta abordagem possui uma grande capacidade para gerar hipóteses e descobertas, permitindo compreender a complexidade inerente ao exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, a relação supervisiva existente entre ambas; a relação entre o prescrito e a prática, a sua influência no actual sistema de ensino e possíveis contributos para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, abriu-nos caminho, porém sob condições

limitadas, a algumas generalizações empíricas de validade transitória. Segundo Pardal & Correia o Estudo de Caso é “*um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização*” (1995: 23).

Este método de investigação possui várias características que o diferenciam de outros. O facto de existirem várias definições, levou Garcia (1995) a considerar importante estabelecer diferenças e aspectos comuns entre as diferentes definições. Assim, agrupou essas características através de palavras-chave: (1) *totalidade*, (2) *particularidade*, (3) *realidade*, (4) *participação*, (5) *confidencialidade*, (6) *negociação* e (7) *acessibilidade*. Estas palavras, segundo o autor, enformam as dimensões mais genuínas e específicas do Estudo de Caso, pois: (1) *totalidade* - tem a ver com a necessidade de que exista acordo entre a delimitação natural do caso, tal como a define o investigador, e os sujeitos que a enformam; (2) *particularidade* - relaciona-se com a imagem real e única que o estudo de caso descreve da situação estudada; (3) *realidade* - cria imagens da realidade e em simultâneo faz parte da mesma realidade; (4) *participação* - a participação do investigador no caso deve ser activa; (5) *confidencialidade* - o uso que se vai dar à informação obtida não pode pôr em causa os participantes no estudo, devendo-se, para tal, assegurar a veracidade do caso sem, no entanto, perder o rigor analítico; (6) *negociação* - todo o caminho que se percorre passa, quer pela negociação da informação a ser utilizada, quer pela negociação de perspectivas e significados entre os participantes; (7) *acessibilidade* - a linguagem empregue deve ser comum, reflectindo a realidade estudada nos seus próprios termos, garantindo que a informação passe para as pessoas, possíveis leitores que não possuem conhecimentos especializados no que respeita a este tipo de literatura, mas que, no entanto, a ela devem ter acesso.

Também Merriam (1988), citado por Arnal *et al.* (1994), assinala quatro características, ou seja, quatro propriedades essenciais que os Estudos de Caso devem possuir, nomeadamente ser particular, descritivo, heurístico e indutivo. O Estudo de Caso assume carácter particular quando se centra numa situação

particular, evento, programa ou fenómeno; carácter descritivo quando pretende fazer uma descrição o mais completa possível do fenómeno estudado; carácter heurístico quando leva o leitor à compreensão do caso e, por último, carácter indutivo quando, a partir dos dados recolhidos, chega a generalizações, conceitos ou hipóteses. Resumidamente, podemos dizer que as principais características do Estudo de Caso são as apresentadas por Garcia (1995), nomeadamente: totalidade, particularidade, realidade, participação, confidencialidade, negociação e acessibilidade. Apesar desta abordagem apresentar limitações para alguns autores, apresenta também muitas vantagens. Stake (1998), citado em Garcia, (1995), afirma que esta permite o conhecimento e a compreensão em profundidade do caso e não da totalidade dos indivíduos que o compõem.

Por outro lado, consideramos que os estudos de caso são o tipo de investigação que melhor se adapta à nossa situação de investigador principiante, dado que *“podem ter graus de dificuldade variável: tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam”* (Scott, 1965, in Bogdan & Biklen, 1994: 89).

Pardal & Correia (1995), recusam as críticas ao Estudo de Caso que apontam como limitação o poder de generalização e a desvalorização da utilização de quadro teóricos, uma vez que consideram que não é só o poder de generalização que dá rigor científico a uma metodologia. Consideram, ainda, que um estudo com rigor poderá dar origem a outros estudos mais profundos, desde que a recolha de dados seja apoiada por um quadro teórico e que aqueles tenham como apoio hipóteses construídas de forma metódica.

Sabendo-se que as acções das pessoas estão impregnadas de subjectividade, por serem construídas sob relações que se estabelecem entre os sujeitos, e que as mesmas são influenciadas pelo contexto onde se desenvolvem, considerámos ser o paradigma interpretativo aquele que melhor nos permitiria compreender o modo como os sujeitos experimentam, percebem, criam, modificam e interpretam a realidade em que estão envolvidos.

Segundo Estrela (1994), o recurso a uma metodologia qualitativa exige, do investigador qualidades como: treino e manejo de uma grande diversidade de técnicas; organização estruturada do processo metodológico, comportando a selecção de técnicas e instrumentos adequados ao objecto de estudo e a sua ordenação sequencial pertinente, as quais configuram modelos específicos de investigação; reformulação da "linha" inicialmente traçada, em função do feedback constante que oferece o Estudo de Caso na sua particularidade e circunstancialidade e tratamento de dados complexos, sobre os quais se constrói, finalmente, a indução das conclusões particulares.

Este estudo decorreu no ano lectivo de 2004/2005 e foi, geograficamente, enquadrado no Concelho da Figueira da Foz, em duas Escolas públicas do Ensino Básico e Secundário que, após solicitação de autorização através de carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos (Anexo 5), prontamente acederam a colaborar. A Escola que designámos por Escola A é do Ensino Básico e Secundário e a que designámos por Escola B é dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Através da consulta dos Projectos Educativos e Curriculares destas Escolas e dos Regulamentos Internos elaborou-se uma caracterização sumária das mesmas (Anexo 6). A escolha destas duas escolas foi uma opção intencional, uma vez que as suas equipas docentes desenvolvem algum trabalho em parceria e, por outro lado, facilitou o estabelecimento de contactos, a distribuição e recolha de questionários, a realização de entrevistas e a análise documental.

Face ao desenho metodológico apresentado, os participantes foram os Presidentes dos Conselhos Executivos que, em ambas as escolas, acumulavam igualmente a Presidência dos Conselhos Pedagógicos, os professores que desempenhavam os cargos de Director de Turma nos 2º e 3º Ciclos e respectivos Coordenadores de Ciclo. O nosso papel foi o de observador não participante, todavia, naturalmente preocupado com as questões deontológicas inerentes a uma investigação em Educação. Assim sendo, informámos os intervenientes sobre a finalidade da investigação, o modo de utilização dos dados obtidos e

disponibilizámo-nos para ceder toda a informação, no sentido de fazer com que os sujeitos obtenham proveito da sua participação.

Os Coordenadores de Ciclo e os Directores de Turma foram solicitados a responder a questionários, elaborados de forma a permitir identificar as suas representações e práticas sobre o desempenho dos cargos, averiguando a sua influência nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito do actual contexto educativo, bem como, as suas concepções relativamente ao conceito de supervisão e da sua importância no cargo que desempenham.

Os Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos e os Coordenadores de Ciclo foram entrevistados, através de uma entrevista semi-estruturada, com o intuito de perceber as suas representações sobre a problemática da Supervisão e suas implicações no dia-a-dia da Escola, o perfil subjacente aos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, os critérios subjacentes à sua eleição e nomeação e questões inerentes à formação contínua. Para completar e esclarecer dados obtidos relativamente à formação contínua realizamos uma pequena entrevista ao Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local.

Com a análise documental, foi nossa pretensão obter informação que possibilitasse a caracterização dos contextos escolares e a recolha de alguns indicadores sobre o modo como os professores que exercem os cargos de gestão intermédia, em particular os de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, se posicionam face as funções que lhe são designadas, e ao exercício supervensivo no dia-a-dia escolar.

Considerando o atrás mencionado, a presente investigação assentou na recolha de informação através das técnicas de inquérito por questionário e entrevista e de análise documental. Para analisar os dados recolhidos, recorreremos às técnicas de análise estatística e de análise de conteúdo.

3.2 – Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são um instrumento de trabalho que permitem, junto de pessoas ou de unidades de investigação definidas, coligir e organizar o maior número de informações para realização de uma pesquisa, logo, devem ser escolhidas em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho, pois influenciam os resultados. Saliente-se, ainda, a importância do investigador ter uma visão global do seu trabalho, prevendo em todas as etapas interrogações acerca de implicações posteriores. À semelhança de Pardal & Correia, consideramos que *“a verificação empírica, enquanto conjunto de operações através do qual o corpo de hipóteses se sujeita ao teste de verificação, para que seja levada a bom termo, passa pela selecção criteriosa de técnicas, pela construção cuidada dos respectivos instrumentos e sua administração”* (1995: 49).

Conforme se referiu anteriormente, na recolha foram utilizados instrumentos diversificados que consistiram na utilização das seguintes técnicas: inquérito por questionário e entrevista na modalidade semi-estruturada e análise documental. A aplicação destas técnicas e instrumentos ocorreu em diferentes momentos ao longo do ano lectivo 2004/2005, embora com uma maior incidência no início do segundo período.

3.2.1 – Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é considerado como o instrumento de recolha de informação mais utilizado no âmbito da investigação sociológica (Pardal & Correia, 1995). Tal como afirma Gil um questionário pode ser definido *“como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de*

questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas,” (1995: 124).

3.2.1.1 – Caracterização da técnica

A técnica de inquérito por questionário permite a obtenção de um número representativo de respostas de um grupo, sabendo-se, no entanto, que a sua *“representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas, isto é, aquelas que têm sentido para a totalidade da população em questão”* (Quivy & Campenhoudt, 1998: 189). Segundo Pardal & Correia (1995) e Quivy & Campenhoudt (1998), após a delimitação da população alvo, o questionário permite-nos seleccionar uma amostra representativa do universo em análise, procedendo-se depois ao tratamento estatístico dos dados recolhidos.

A utilização de qualquer técnica de recolha de dados apresenta vantagens, limites e problemas, e compete ao investigador tomar decisões e ter os devidos cuidados, recorrendo sempre aos meios mais adequados à situação para uma recolha o mais rigorosa possível de informação. Pardal & Correia (1995), Quivy & Campenhoudt (1998), salientam como vantagens do inquérito por questionário: a quantificação de inúmeros dados que possibilitam várias análises e correlações; a possibilidade de anonimato, condição *sine qua non* para a autenticidade das respostas; o preenchimento em função das disponibilidades do inquirido e a necessidade de escassos recursos financeiros. As vantagens supra citadas estão perfeitamente adequadas ao estudo realizado.

No que respeita aos limites e problemas desta técnica, Pardal & Correia (1995), Quivy & Campenhoudt (1998) salientam que: a sua aplicação não é exequível em pessoas que não dominem técnicas de leitura e escrita; não é possível adaptar questões às características individuais do inquirido; não permite

solicitar esclarecimentos sobre qualquer assunto que tenha ficado menos claro; quando “*administrado de forma directa*”, permite respostas em grupo ou com recurso a consulta de documentos, dado que o inquirido tem acesso a todas as questões, o que pode perturbar a informação e, por último, é usual existirem atrasos na devolução dos mesmos. É nossa convicção, que algumas das limitações acima mencionadas foram atenuadas, tendo em conta a relativa homogeneidade que caracterizou a população inquirida, bem como, os cuidados que estiveram subjacentes na elaboração do questionário e na formulação das perguntas.

3.2.1.2 – Participantes

Na senda do preconizado por Guba & Lincoln (1981), citado em Tuckman, (2000), sublinhamos a necessidade de circunscrever limites à nossa investigação, salientando que não pretendemos investigar a organização Escola, no seu todo, mas antes situar a análise num aspecto particular. Com efeito, para Bogdan & Biklen, uma circunscrição “*é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo*” (1994: 91).

O questionário foi aplicado a todos os professores que desempenhavam o cargo de Director de Turma. Na Escola A foi aplicado aos 12 Directores de Turma do 3º Ciclo e, na Escola B, aos 26 Directores de Turma do 2º Ciclo e aos 11 do 3º Ciclo, ou seja, a um total de quarenta e nove professores, incluindo-se neste grupo os três professores que, cumulativamente, exerciam o cargo de Coordenador de Ciclo. Saliente-se que estes responderam ao questionário na qualidade de Directores de Turma.

Neste caso, o questionário, como já referido anteriormente, foi elaborado de forma a permitir identificar as representações e práticas sobre o desempenho

dos cargos de Director de Turma e de Coordenador de Ciclo, averiguando a sua influência nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito do actual contexto educativo, bem como, as concepções que afirmavam possuir, relativamente ao conceito de supervisão e da sua importância no cargo que desempenhavam.

3.2.1.3 – Construção e validação do questionário

No primeiro momento da investigação, o inquérito por questionário foi o principal instrumento de recolha de dados, pelo que a sua construção se revestiu de grande ponderação e de particular atenção. A sua construção baseou-se em literatura da especialidade, designadamente Pardal & Correia (1995), Quivy & Campenhoudt (1998), Gil (1995) e Hill & Hill (2000), no que respeita aos aspectos formais, nomeadamente: às secções; às sugestões sobre a aparência estética; à clareza; às instruções; à extensão; à introdução; às modalidades das perguntas e à respectiva formulação; ao número e ordem e à prevenção de deformações.

Tal como salientam Pardal & Correia, para preparar e construir *“um questionário válido, isto é, capaz de recolher a informação necessária, pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos não necessariamente faseados, mas de preferência interactivos, que vão desde a formulação do problema até à aplicação, numa amostra reduzida similar à amostra estudo, no que se refere à distribuição de características, ao pré teste que, constituindo um estudo-piloto, faculta dados empíricos susceptíveis de melhoramento do questionário”* (1995: 53).

O questionário distribuído aos Coordenadores de Ciclo e Directores de Turma, em termos de formato, integraram questões de diversas modalidades: fechadas; de escolha múltipla em leque aberto e fechado e abertas. As perguntas abertas, pensadas em função de objectivos concretos, pretendiam fazer o levantamento de dados, da forma mais aprofundada possível, sem querer dar

qualquer sugestão de resposta, dando-se, por isso inteira liberdade de resposta aos sujeitos.

Tal como refere Bell (1997), as questões abertas, muitas vezes, fornecem indicadores úteis para identificar os assuntos que vale a pena aprofundar em entrevistas e ainda utilizar os dados recolhidos num processo de triangulação. O processo de definição dos conceitos, das dimensões, das variáveis e dos indicadores que, de alguma forma, se relacionavam com a problemática central da investigação e a finalidade do questionário caracterizou-se por alguma morosidade e foi emergindo do quadro teórico de referência, de conversas informais com colegas e de um permanente diálogo com a orientadora. Posteriormente, conceberam-se os objectivos que, sem delimitar excessivamente, nortearam, balizaram e serviram de referência para a organização do questionário e para a formulação de questões (Anexo 7).

O questionário encontrava-se estruturado em duas secções distintas e apresentava uma pequena nota introdutória, onde se pretendia contextualizar a investigação; se pedia cooperação para o seu preenchimento, se assegurava a confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos e se anunciava a disponibilidade de ceder os resultados dos dados obtidos.

Com a primeira secção – Caracterização Pessoal e Profissional – pretendia-se caracterizar a amostra em estudo e, para tal, formularam-se perguntas fechadas e de escolha múltipla em leque fechado e aberto. Assim, na primeira questão relativa à idade, criámos intervalos de tempo de cinco anos, para, de alguma forma, garantir o anonimato dos professores participantes. Nas questões números três, quatro e oito que se referem, designadamente, ao tempo de serviço docente, ao número de anos consecutivos na escola e ao tempo decorrido após a profissionalização, optou-se por delimitar os intervalos de tempo de acordo com um estudo realizado por Huberman (1992, 1995). O autor, considerando os factores internos e externos à instituição escolar e as necessidades básicas dos professores, elaborou uma escala onde se identificam as fases principais que os professores atravessam ao longo da carreira docente.

Em síntese, destaca cinco fases, a saber: Fase 1 – Entrada na Carreira: sobrevivência ou descoberta (1 a 3 anos de serviço); Fase 2 – Estabilização (4 a 6 anos de serviço); Fase 3 – Diversificação/Experimentação (7 a 18 anos de serviço); Fase 4 – Serenidade (19 a 30 anos de serviço); Fase 5 – Desinvestimento (31 a 40 anos de serviço). Para Huberman (1992, 1995) estas fases são interdependentes e a última pode culminar em desinvestimento sereno ou amargo, dependendo da forma como o professor se apropria dos desafios que encontra.

Com as questões números dois, cinco, seis e sete pretendíamos caracterizar os professores quanto aos seguintes aspectos: género; nível de ensino que leccionavam; habilitações académicas e profissionalização, respectivamente.

Nas questões números nove, dez e onze, procurámos identificar possíveis razões que levariam os professores que já desempenharam o cargo de Director de Turma a não o exercer, caso lhes fosse facultada a hipótese de escolha. Na questão número doze, pretendemos saber se os inquiridos tinham desempenhado cargos de Coordenação e Supervisão antes e depois do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Nas questões números treze e catorze, procurámos averiguar se os professores inquiridos tinham frequentado acções de formação e a sua relevância para a melhoria do seu desempenho profissional e, em particular do cargo que desempenhavam. No que concerne às questões números quinze e dezasseis era nossa pretensão saber se os inquiridos possuíam formação no âmbito da Supervisão.

Através do preenchimento das questões apresentadas na segunda secção – Contexto Escolar e Posicionamento do Inquirido Face ao Exercício dos Cargos de Director de Turma e Coordenador de Ciclo – pretendia-se conhecer a opinião dos inquiridos sobre a escola onde leccionavam; averiguar sobre as características inerentes ao contexto escolar; auscultar os inquiridos sobre concepções e práticas inerentes ao exercício supervisivo estabelecido entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma e os Directores de Turma e o

Conselho de Turma e suas implicações face às necessidades emergentes da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, bem como eventuais razões limitativas ou facilitadoras da sua implementação.

Como se pode verificar, as questões formuladas nesta secção assumiram como enfoque a obtenção de indicadores que permitissem caracterizar a opinião dos inquiridos sobre alguns aspectos, nomeadamente o clima de escola, as funções que consideravam relevantes no exercício dos cargos de Director de Turma e Coordenador de Ciclo, a influência do professor que desempenha o cargo de Coordenador de Ciclo no desenrolar do trabalho dos Directores de Turma e da generalidade dos professores, o entendimento do conceito de Supervisão, suas implicações no exercício destes cargos e, conseqüentemente, na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros. Nesta secção privilegiámos, não só a formulação de questões fechadas de escolha múltipla em leque aberto e fechado, como também a formulação de uma questão aberta, permitindo ao inquirido total liberdade de resposta.

A clareza e a objectividade foram preocupações constantes na formulação das questões. As instruções para o preenchimento do questionário foram escritas de forma sucinta, clara e precisa e precederam as questões. O número de questões foi limitado de modo a não tornar o questionário demasiado extenso, considerando-se, igualmente, alguns aspectos formais e éticos, designadamente a configuração das páginas, o espaço entre as questões, a qualidade da impressão, a nota introdutória e os agradecimentos.

Depois de construída a primeira versão do questionário e, para nos assegurarmos que através dele recolheríamos informação necessária e fiável, procedemos à sua validação. A validação interna foi assegurada por investigadores do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro que, tendo por base o conhecimento prévio da problemática em estudo, das questões e objectivos da investigação e dos participantes a inquirir, se pronunciaram sobre a clareza, o rigor e a adequação

das questões. Com base nas sugestões proferidas, o questionário, inicialmente construído, foi devidamente reformulado.

Posteriormente, redigimos uma carta dirigida aos participantes no Estudo Piloto (Anexo 8), anexámos o questionário piloto (Anexo 9) e aplicámo-lo a um conjunto de professores que se encontravam a leccionar em Escolas do Distrito de Aveiro e que exerciam cargo similar àquele sobre os quais incidiria o estudo principal. Aos professores envolvidos neste estudo foi-lhes, igualmente, solicitado que, considerando a sua experiência profissional e a problemática em estudo, sugerissem outras questões que considerassem úteis (Anexo 10).

Com este estudo piloto pretendeu-se, realizar uma validação externa aferindo, novamente, a adequação, a fiabilidade, o rigor e a clareza das questões formuladas e, por outro lado, recolher dados empíricos susceptíveis de as melhorar, caso necessário. Este estudo envolveu um conjunto de dezoito professores, nove Directores de Turma do 2º Ciclo e nove Directores de Turma do 3º Ciclo. As respostas obtidas através da aplicação do questionário piloto permitiram detectar a existência de algumas limitações, designadamente a nível das instruções de preenchimento, uma vez que os inquiridos nem sempre respeitaram o solicitado no enunciado de algumas questões.

Com efeito, as alterações efectuadas no questionário consideraram os aspectos já mencionados e contemplaram as sugestões que, em nosso entender, enriqueciam e se traduziam numa mais-valia para o estudo. A versão final do questionário (Anexo 11), depois de devidamente revista, foi reproduzida em número suficiente para distribuir pelos professores que constituíam a amostra.

3.2.1.4 – Aplicação do questionário

Após alguma ponderação e auscultação antecipada da opinião dos Presidentes dos Conselhos Executivos de cada uma das escolas sobre a melhor

forma de fazer chegar os questionários a todos os professores envolvidos no estudo e, por outro lado, assegurar a sua colaboração através da resposta ao questionário, optámos por nos dirigir pessoalmente aos Coordenadores de Ciclo solicitando-lhes a sua colaboração na entrega e recolha dos questionários. Para formalizar este pedido foi-lhes entregue uma carta com informações que facilitavam a abordagem aos Directores de Turma (Anexo 12).

Tendo em conta o calendário escolar do ano lectivo de 2004/2005, e procurando conciliar o desenvolvimento do estudo com um período de poucas solicitações por parte dos professores, a aplicação do inquérito por questionário decorreu durante o mês de Janeiro de 2005. De modo a garantir que os mesmos eram preenchidos pelo maior número possível de professores, sensibilizámos, antecipadamente, os Presidentes dos Conselhos Executivos e os Coordenadores de Ciclo para a importância do estudo e da sua participação.

Conscientes das enormes solicitações a que os professores estão sujeitos, em particular dos que exercem o cargo de Director de Turma, quer no contexto da escola, quer no contexto de estudos e investigações em curso, e conhecendo-se as dificuldades de mobilização dos professores, na resposta a inquéritos por questionário, procurámos fazer tudo o que estava ao nosso alcance para que, em tempo útil, se obtivesse uma razoável percentagem de respostas.

No final de Abril de 2005, do total de 49 questionários entregues, em mão, aos três Coordenadores de Ciclo, havíamos recebido 44 preenchidos. Atendendo a que apenas 5 Directores de Turma não devolveram o questionário preenchido, consideramos que a nossa amostra é representativa da opinião da generalidade dos Directores de Turma que participaram neste estudo. Apesar dos atrasos verificados na devolução dos mesmos, salientamos o empenho dos Coordenadores de Ciclo e dos Presidentes dos Conselhos Executivos que, junto dos Directores de Turma, muito se esforçaram para, em tempo útil, obterem o seu preenchimento. No 2º Ciclo dos 26 questionários aplicados foram preenchidos 23, ou seja, obtivemos uma taxa de 88,5% de devolução; no 3º Ciclo, dos 23

questionários aplicados foram preenchidos e devolvidos 21, o que corresponde a uma taxa de 91,3%.

3.2.2 – Inquérito por entrevista

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista apresenta-se como uma etapa fundamental para complementar e aprofundar qualitativamente outras formas de recolha de dados, nomeadamente a do inquérito por questionário. Neste estudo optou-se pela entrevista semi-estruturada (Pardal & Correia, 1995), com um grau de estruturação médio, evitando a acumulação excessiva de informação e, simultaneamente, permitindo alguma liberdade de intervenção ao entrevistado.

A opção por este tipo de entrevista explica-se pelo facto de ser nossa intenção possibilitar aos entrevistados a hipótese de alargarem, com espontaneidade, os temas propostos, sem contudo perdermos de vista os objectivos a alcançar.

Em suma, a entrevista foi orientada para a obtenção de resposta, na medida em que os dados recolhidos se reportaram a áreas temáticas pré-identificadas. Em termos metodológicos optou-se por fazer incidir a análise em cada uma das áreas, procurando destacar a pertinência das informações nelas contidas, bem como interpretar e compreender as ideias que os docentes têm sobre os temas incluídos nessas mesmas áreas.

3.2.2.1 – Caracterização da técnica

A entrevista é um instrumento frequentemente utilizado na recolha de dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver uma ideia sobre o modo como os sujeitos interpretam aspectos sobre os quais foram entrevistados.

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se pelo facto de não ser inteiramente livre e aberta e de não ter por base um referencial inflexível de perguntas previamente definidas. Neste tipo de entrevista, o investigador apresenta-se, geralmente, com uma série de perguntas-guia, relativamente abertas e flexíveis, sobre as quais pretende obter informação da parte do entrevistado, e incentiva-o a falar abertamente sobre os assuntos, intervindo, apenas, quando considera que o diálogo está a afastar-se dos objectivos da entrevista.

Neste caso em concreto, pretendia-se recolher dados que nos permitissem a compreensão das representações e práticas sobre Supervisão, inerentes às figuras de Presidente dos Conselhos Executivos e Pedagógicos, Coordenador de Ciclo e Director de Turma, a sua influência na organização e consequentemente nos processos de ensino e aprendizagem face ao actual processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, bem como, o grau de satisfação no exercício dos cargos e os contributos da formação contínua no desempenho de cargos.

O investigador, durante a conversa estabelecida com o entrevistado, recorreu a um guião de perguntas previamente concebido, ou seja, a um conjunto de perguntas-guia relativamente abertas e subordinadas a temáticas específicas (*entrevista semi-estruturada*), cuja sequência poderia ser alterada, uma vez que, tal como referem Quivy & Campenhoudt (1998), o entrevistador deverá "*deixar andar*" o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. Assim, no decurso das entrevistas, tentou-se adaptar cada nova questão à resposta que os entrevistados deram, de modo a aprofundar a informação para, posteriormente, facilitar a sua compreensão.

O número de entrevistados no contexto de uma investigação deste género é restrito, pois a sua aplicação e o tratamento dos dados são processos morosos, os quais se tornam pouco viáveis a amostras de alguma dimensão. Contudo, salientamos que as respostas obtidas poderiam ser diferentes num outro momento ou contexto, sendo de igual forma condicionadas pela interpretação que o entrevistado faz, em função dos seus quadros de referência e das suas vivências.

Optámos pela gravação das entrevistas em áudio digital, após autorização do entrevistado, o que facilitou a sua aplicação, pois dispensou o registo de notas e possibilitou ao entrevistador uma maior concentração e disponibilidade para encaminhar o diálogo de forma a obter informação necessária e relevante.

3.2.2.2 – Selecção dos entrevistados

O critério que fundamentou a selecção dos docentes a entrevistar, foi o cargo que desempenhavam, dentro das escolas que foram escolhidas para a realização do estudo. Deste modo, entrevistámos o Presidente do Conselho Executivo e Pedagógico de cada Escola e os Coordenadores dos 2º e 3º Ciclos.

Na Escola que, anteriormente, designámos por Escola A, entrevistámos o Presidente do Conselho Executivo e Pedagógico e Coordenador do 3º Ciclo. Na que designámos por Escola B entrevistámos o Presidente do Conselho Executivo e Pedagógico, o Coordenador do 2º Ciclo e o do 3º Ciclo. Posteriormente, e no desenvolvimento da investigação, existiu a necessidade de realizar mais uma entrevista com a finalidade de confirmar algumas inferências obtidas através dos dados do questionário e de algumas entrevistas. Uma vez mais, o critério de selecção utilizado foi o cargo desempenhado pelo entrevistado.

3.2.2.3 – Preparação das entrevistas

As entrevistas visavam recolher dados para completar e enriquecer o estudo em causa. Assim, considerando como ponto de partida o mesmo sistema conceptual que esteve na origem da construção do questionário, procurámos identificar os aspectos mais relevantes que pretendíamos explorar durante a realização das entrevistas e, para tal, elaborámos guiões estruturados em blocos temáticos, formulando possíveis questões que serviriam de base à entrevista que se pretendia desenvolver de modo a atingir os objectivos definidos. As entrevistas realizadas aos Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos e aos Coordenadores de Ciclo foram organizadas em seis blocos temáticos (Anexos 13 e 14). A entrevista ao Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local que, como referido anteriormente, surgiu da necessidade de completar e esclarecer dados obtidos relativamente à formação contínua, foi organizada em dois blocos temáticos (Anexo 15).

O primeiro bloco temático de todas as entrevistas efectuadas visava a sua legitimação, estabelecer alguma empatia e motivar o entrevistado, informando-o sobre o tema e objectivos gerais da investigação e solicitando-lhe o seu apoio. O entrevistado foi, ainda, informado sobre as condições de realização da entrevista, designadamente quanto à duração prevista, à garantia de confidencialidade, à sua gravação em áudio e à importância do seu contributo para o êxito do estudo, em particular através da partilha de experiências e vivências pessoais.

Relativamente à entrevista efectuada aos Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos (Anexo 13), foi nosso objectivo, através do segundo bloco temático, obter alguns indicadores sobre o perfil profissional e as motivações do entrevistado para o exercício dos cargos.

Quanto ao terceiro e quarto blocos temáticos foi nossa intenção, identificar: a) quais as funções que o entrevistado mais privilegia no desempenho dos seus cargos; b) o seu entendimento de Supervisão, o modo como implementa o exercício superviso nas suas práticas, a que cargos pedagógicos considera que a Supervisão está inerente e quais os factores facilitadores e ou constrangedores ao seu exercício; c) os processos de articulação existentes entre o entrevistado e o Coordenador de Ciclo; d) as funções que considera relevantes no exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma e o processo de eleição e nomeação destes cargos.

No que concerne ao quinto e sexto blocos temáticos foi nosso intuito reconhecer as percepções do entrevistado sobre o actual processo de formação contínua e a importância no desempenho de cargos de gestão intermédia, especificamente os de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma no desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens face ao actual processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico. O diálogo terminou com os respectivos agradecimentos.

Nas entrevistas efectuadas aos Coordenadores de Ciclo (Anexo 14), com o segundo bloco temático visávamos caracterizar o entrevistado relativamente ao tempo total de serviço e de desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo e eventuais motivações para o exercício deste.

Com os terceiro e quarto blocos temáticos, foi nosso objectivo obter indicadores sobre: a) o entendimento que atribui ao conceito de Supervisão, a forma como implementa o exercício superviso nas suas práticas, a que cargos pedagógicos considera que este está inerente e quais os factores facilitadores e ou constrangedores ao desenvolvimento do mesmos; b) as funções que o entrevistado mais privilegia no desempenho do seu cargo; c) o modo como se processa a articulação entre o entrevistado, os Coordenadores de Departamento e os Directores de Turma; d) o processo de eleição do cargo de Coordenador de Ciclo e de nomeação do cargo de Director de Turma e qual a sua intervenção na

nomeação destes; e) actividades e projectos que o Conselho de Directores de Turma se propôs desenvolver durante o ano lectivo 2004/2005.

No que concerne ao quinto e sexto blocos temáticos a sua finalidade foi identificar as percepções dos entrevistados sobre o actual processo de formação contínua, sua relevância no desenvolvimento profissional e a influência do desempenho de cargos de gestão intermédia, especificamente os de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, na promoção de práticas lectivas que, face ao actual processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico, conduzam à apropriação de aprendizagens significativas nos alunos. A entrevista foi concluída com os respectivos agradecimentos.

Na entrevista efectuada ao Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local (Anexo 15), a elaboração do segundo bloco temático teve como objectivo caracterizar o nível de participação das Escolas no plano de formação, auscultar sobre a adequação das acções de formação oferecidas face às necessidades surgidas pelo processo de Implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

3.2.2.4 – Condução das entrevistas

As entrevistas foram realizadas nos Estabelecimentos de Ensino em que efectuámos o estudo e ainda no Centro de Formação da Associação de Escolas local. Na fase inicial da sua realização preocupámo-nos com a motivação e legitimação da entrevista, explicando aos entrevistados os objectivos pretendidos, e ainda com a criação de um clima de descontração que fosse favorável ao fluir da informação.

Antecipadamente, foi combinado o dia, o local e a hora com todos os entrevistados por telefone ou pessoalmente. Uma vez que as actividades lectivas estavam a decorrer, respeitámos a disponibilidade dos interlocutores e, sempre

que necessário, adiámos e combinámos novas datas. No dia e hora combinados a investigadora deslocou-se à Escola onde o entrevistado se encontrava e, dialogaram informalmente durante alguns minutos sobre vários assuntos.

As entrevistas realizadas aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico da Escola A e da Escola B decorreram no mês de Dezembro de 2004 e a sua duração foi de 43 e 25 minutos, respectivamente. As entrevistas às Coordenadoras de Ciclo, também se efectuaram no mês de Dezembro, sendo que a da Escola A – 3º Ciclo durou 38 minutos, a da Escola B – 2º Ciclo 22 minutos e a da Escola B – 3º Ciclo 16 minutos. A entrevista ao Director do Centro de Formação de Associação de Escolas realizou-se no mês de Julho de 2005 e a sua duração foi de 17 minutos. Com o consentimento prévio dos entrevistados optámos pela gravação de todas as entrevistas em áudio digital.

Consideramos oportuno elogiar o empenho de todos os entrevistados que, pela sua simpatia e fluidez de discurso, em muito facilitaram a tarefa da ainda pouco experiente entrevistadora. É importante salientar que após o terminus da entrevista ainda permanecemos a conversar por mais algum tempo, trocando ideias gerais sobre o ensino.

As gravações áudio foram transferidas para o computador, e cada ficheiro áudio recebeu uma designação de modo a possibilitar a sua identificação e, posterior tratamento pela investigadora.

3.2.2.5 – Obtenção dos protocolos das entrevistas

Após a realização das entrevistas e sua transferência para o computador, as mesmas foram ouvidas em ritmo lento e repetido de modo a permitir a sua transcrição por escrito num programa de processamento de texto, neste caso o Word.

As entrevistas foram transcritas pela ordem da sua efectivação, sendo codificadas com as designações A, A1, B, B1, B2 e C. As designações A e A1 correspondem às transcrições das entrevistas realizadas ao Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico e ao Coordenador de Ciclo da Escola A. As designações B, B1 e B2 correspondem às transcrições das entrevistas efectuadas ao Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico, ao Coordenador do 2º Ciclo e ao Coordenador do 3º Ciclo da Escola B. A designação C refere-se à transcrição da entrevista realizada ao Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local. O processo de transcrição das entrevistas foi moroso e originou seis protocolos (Anexo 16), onde omitimos todas as referências a dados de índole pessoal ou outros que pudessem identificar os entrevistado ou as Escolas.

3.2.3 – Análise documental

A análise documental, enquanto técnica de recolha de dados, assume, segundo Ketele & Roegiers (1995), formas muito diversas, consoante o número e a natureza dos documentos a analisar, do objecto e dos objectivos da investigação.

3.2.3.1 – Caracterização da técnica

A análise documental, segundo Pardal & Correia, é uma *“técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”* (1995: 74). Esta técnica permite ao investigador aceder a um conhecimento mais profundo e detalhado de determinadas realidades.

3.2.3.2 – Documentos analisados

Os Projectos Educativo e Curricular de Escola e o Regulamento Interno, enquanto documentos orientadores e normativos da organização Escola, apresentam diversas informações que permitem um melhor conhecimento do contexto e da realidade de cada Escola. Estes documentos foram analisados na tentativa de compreender e encontrar justificações para as informações obtidas nos questionários e entrevistas sobre os contextos e realidades escolares e para caracterizar as duas escolas em estudo (Anexo 6).

Outros documentos que, perante os objectivos definidos para este estudo, mereceram a nossa atenção foram as actas, designadamente as de reuniões de Conselho Pedagógico e de Conselho de Directores de Turma, referentes ao período de tempo compreendido entre Setembro de 2001, início da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, e Junho de 2005. Nestas actas procurámos identificar registos de indicadores sobre o desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo, sobre o exercício supervisiivo que, em nosso entender, está subjacente ao desempenho deste cargo e sobre o processo de articulação entre os Projectos Educativo e Curricular de cada Escola e o Regulamento Interno. Foram, ainda, objecto de análise os boletins informativos do Centro de Formação de Associação de Escolas local, uma vez que nos permitiram inferir alguns aspectos da relação entre o desempenho dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma e a oferta de formação contínua. Analisámos, igualmente, a legislação promulgada e em vigor considerada necessária e útil a esta investigação.

3.3. – Técnicas de Tratamento de Dados

A nossa investigação comportou alguma variedade de técnicas de recolha de dados, salientando-se o inquérito por questionário e por entrevista e a análise documental. Assim, depois da recolha de dados a fase seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos. Estes dois processos estão estreitamente ligados e completam-se, sendo que na fase de análise se organizaram e sumariaram de forma a encontrar respostas para o problema investigado e na fase de interpretação procurou-se o sentido das respostas, estabelecendo-se ligação com outros conhecimentos anteriores.

O tratamento dos dados recolhidos, implicou, de igual forma, a aplicação de técnicas diversas. Assim, no inquérito por questionário, utilizámos técnicas de carácter quantitativo, recorrendo à estatística descritiva, de modo a encontrar regularidades, averiguar relações e aspectos particulares, relativamente à problemática em estudo. Utilizamos, também, técnicas de carácter qualitativo para analisar os dados das questões abertas do questionário e o conteúdo das transcrições resultantes dos inquéritos por entrevista, por forma a caracterizar o desempenho dos professores que exercem o cargo de Coordenador de Ciclo, as suas concepções sobre Supervisão, o modo como se traduzem nas suas práticas, suas influências na dinâmica organizacional da Escola e, por conseguinte, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Garcia (1995), a análise dos dados qualitativos é um processo que consiste na redução de notas de campo, descrições e explicações, de modo a permitir a obtenção de uma quantidade de unidades significativas, passíveis e fáceis de manusear. Para o autor, este processo visa, ainda, estruturar e representar os conteúdos, garantindo, à posteriori, a possibilidade de extrair e confirmar conclusões. Dependendo das necessidades do processo de investigação, existem três fases que se relacionam e influenciam mutuamente,

nomeadamente: a *redução, apresentação e a interpretação/verificação das conclusões*. Estas três fases, em conjunto com a fase de recompilação dos dados, constituem um processo interactivo e cíclico.

Relativamente aos documentos disponibilizados pelas duas Escolas e pelo Centro de Formação de Associação de Escolas, estes foram analisados na perspectiva de encontrar possíveis indicadores das concepções e práticas privilegiadas pelos Coordenadores de Ciclo, bem como, indícios que remetam para processos de articulação entre os diferentes documentos da organização Escola e da oferta de Formação Contínua. A informação obtida com a análise destes documentos foi confrontada com a respectiva análise do questionário e das entrevistas.

Na sequência do atrás mencionado, expomos, de seguida, o modo como decidimos organizar e analisar os dados dos inquéritos por questionário e entrevista e dos documentos:

- Codificámos 44 questionários, com a designação N1, N2, N3,..., N44. Destes 44 questionários codificados, 23 referem-se a Directores de Turma do 2º Ciclo da Escola B, e 21 a Directores de Turma do 3º Ciclo, sendo 12 da escola A e 9 da escola B;

- Das entrevistas efectuadas, gravadas e transcritas, resultaram seis protocolos, codificadas pelas letras A, A1, B, B1, B2 e C, conforme se referiu anteriormente;

- Os documentos disponibilizados pela Escola A, nomeadamente Actas de reuniões de Conselho Pedagógico, de Conselho de Directores de Turma, Projectos Educativo e Curricular de Escola e Regulamento Interno, foram codificados com as seguintes designações AD, AD1, ADA, ADB e ADC, respectivamente. Os documentos disponibilizados pela Escola B, nomeadamente Actas de reuniões de Conselho Pedagógico, de Conselho de Directores de Turma, Projectos Educativo e Curricular de Escola e Regulamento Interno, foram codificados com as seguintes designações BD, BD1, BD2, BDA, BDB e BDC, respectivamente.

Em primeiro lugar, foram tratados os dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário, de modo a obtermos um conjunto de informações gerais, mais abrangentes e capazes de permitir estabelecer algumas conjecturas sobre a problemática em estudo, decorrentes da opinião manifestada pelos participantes no estudo empírico.

Posteriormente, fez-se a análise de conteúdo da transcrição das entrevistas, criando uma primeira listagem de categorias, que agregando alguns conceitos se pretendiam pertinentes e objectivas. Numa posterior análise, esta listagem foi reorganizada e reajustada, tendo-se agrupado em categorias mais abrangentes. Depois de uma primeira codificação de respostas em concordância com o sistema de categorias anteriormente determinado, foram elaboradas as subcategorias das diferentes unidades de registo.

Foram, ainda, analisados os possíveis indicadores e articulações pretendidas, tendo-se efectuado a triangulação metodológica de dados, na procura de elementos pertinentes para aprofundamento da problemática em investigação.

3.3.1 – Análise Estatística

A finalidade da estatística é a avaliação numérica de algumas categorias de objectos ou de factos, determinando as correlações entre dados e extraindo destas as deduções para a descrição e justificação do facto e, se exequível, a previsão e organização do futuro. Conforme Pardal & Correia, a estatística *“apoia a análise social, colocando ao dispor conhecimentos e técnicas de análise exploratória de dados que permitem apreender e quantificar os fenómenos, possibilitando a identificação de aspectos, regularidades ou padrões que os caracterizam”* (1995: 88).

A análise estatística utiliza uma linguagem numérica e gráfica e deve ser utilizada, segundo Quivy & Campenhoudt, nos casos em que, “os dados a analisar foram especialmente recolhidos para responder às necessidades da investigação graças a um inquérito por questionário” (1998: 223).

Esta técnica de análise de dados apresenta-nos algumas vantagens, são elas: a possibilidade de recorrer a meios informáticos para rapidamente correlacionar variáveis; precisão e o rigor do dispositivo metodológico e a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação sobretudo ao nível da representação gráfica das informações.

As desvantagens desta técnica manifestam-se quando: a) existem factos que o investigador deseja analisar e estes não são quantitativamente mensuráveis, ou seja, o investigador é que terá de atribuir um sentido em função do modelo teórico construído anteriormente e em função do método de análise estatística escolhido pois, em si mesmo, estas relações não dispõem de poder explicativo; b) o investigador não detém conhecimentos sobre estatística descritiva, análise factorial e análise multivariada, assim como, conhecimentos sobre programas informáticos de gestão e de análise de dados de inquéritos.

Efectivamente, no primeiro momento deste estudo e quando aplicámos um inquérito por questionário a professores dos 2º e 3º Ciclos que desempenhavam as funções inerentes ao cargo de Director de Turma, recorreremos à análise estatística, tendo considerado que o programa que melhor se adaptava ao estudo era o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), embora não olvidando as suas vantagens e limitações.

3.3.2 – Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um método que tem como suporte uma série de procedimentos para tornar válidas inferências a partir de um texto. Segundo

Amado, consiste numa, *“técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme); o primeiro objectivo é, pois, proceder à sua descrição objectiva, sistemática e, até, quantitativa (Berelson, 1954). Mas através desta descrição procura-se ir mais além e atingir, por um processo inferencial, as condições de produção das comunicações em análise; entendemos por essas “condições”, as intenções, representações, pressupostos e “quadros de referência” da fonte de comunicação (Hogenraad, 1984)” (2000: 53).*

A sua função não é meramente descritiva, mas é essencialmente inferencial, pode ou não ser quantificável e apresenta uma dimensão interpretativa que tem de ser controlada para não assumir os contornos da ingenuidade e da extrapolação.

Para Bardin, a análise de conteúdo compreende *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações”* e deve ser entendida não como um instrumento, mas *“um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (1977: 31).* Saliencia-se desse leque a análise categorial que, segundo o mesmo autor, *“pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido (...). É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É, portanto, um método taxionómico bem concebido para (...) introduzir uma ordem, segundo certos critérios na desordem aparente” (1977: 36-37).* Para o autor, não existe um modelo fixo para a análise, apenas algumas regras de base, pois a análise de conteúdo tem que ser permanentemente reinventada tendo em linha de conta os problemas investigados e os seus objectivos.

Perante a construção de um sistema de categorização objectivo, claro, e rigoroso, é possível atribuir significado às palavras pronunciadas pelos

entrevistados. Atendendo ao número de entrevistados e à especificidade dos objectivos das entrevistas, optámos por um sistema de categorias não exaustivo, contudo passível de evidenciar os dados mais relevantes. As categorias permitem a simplificação do material analisado e facilitam a compreensão do seu sentido. Sendo assim, a importância da definição de categorias de análise é muito significativa, dado que sistematiza as informações recolhidas e a elaboração de inferências.

No presente estudo a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para ordenar, analisar e tratar, com o maior rigor possível, os protocolos das entrevistas e as informações obtidas nas perguntas abertas do inquérito por questionário.

Os seis protocolos das entrevistas apresentavam um certo grau de profundidade e complexidade, pelo que um dos principais aspectos da nossa investigação foi procurar as relações entre a teoria e a prática que traduzem a realidade e podem levar a uma construção do que se investiga. Como nos diz Pereira *“a tradução significa sempre a produção de algo que transcende a nossa individualidade e a dos outros, por isso ela nunca é exacta”* (2001:59).

A organização da análise de conteúdo deverá ser e, neste caso foi, precedida de uma clara definição dos objectivos e em função destes, segundo Pardal & Correia, pode decorrer em quatro fases, *“selecção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis; estabelecimento de unidades de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base da investigação, sempre que standardizados, caso a caso; distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente seleccionados; tratamento dos resultados através de recursos estatísticos”* (1995: 73).

Com efeito, parece-nos que, ao realizarmos a análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas, juntamente com o conhecimento construído num certo contexto de acção e com o nosso quadro teórico de referência, nos aproximámos

dos critérios de cientificidade a que deve obedecer qualquer investigação qualitativa. Queremos ainda referir que numa investigação deste tipo emerge a problemática da distância entre o sujeito/objecto e do posicionamento do investigador no campo que investiga, perante os sujeitos investigados. Corroborando Amiguinho, o investigador deve *“situar-se em relação a si próprio, descentrar-se em relação às suas crenças, às suas representações, aos seus estereótipos e a tudo aquilo que seja susceptível de se projectar na situação”* (1992: 89).

3.3.3 – Tratamento dos Dados do Questionário

O inquérito por questionário aplicado, envolveu um conjunto de dados variados e com alguma complexidade no tratamento, quer pelo tipo de questões colocadas, quer pelas diferentes situações em que os inquiridos se encontravam, o que implicou a elaboração de sub amostras ou grupos de indivíduos. A utilização do programa informático possibilitou a organização e tratamento dos dados mais ou menos extensos e complexos.

Os dados recolhidos através das respostas de escolha múltipla, foram lançados numa base de dados, obedecendo a um sistema de codificação claro e objectivo e, posteriormente, foram submetidos a um tratamento de análise estatística. Relativamente às questões abertas, caracterizaram-se por uma acentuada falta de resposta, o que não originou a elaboração de uma codificação e o recurso à técnica de análise de conteúdo.

3.3.3.1 – Tratamento estatístico

Após obtenção dos questionários, procedemos à sua numeração e, posteriormente, para análise estatística, foram codificados todos os itens do questionário e criada uma base de dados de acordo com o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, versão 12.0, o qual, segundo Pereira, “*é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos*” (2004: 15). A informação obtida depende de uma construção adequada da base de dados, da utilização das potencialidades do programa e de uma correcta interpretação dos resultados obtidos.

Na construção da base de dados definiram-se os valores possíveis para cada variável, atribuindo um código a cada uma, representado por um algarismo. Nas questões fechadas, de escolha múltipla em leque aberto e fechado, atribuíram-se as designações 1,2,3, ..., e assim sucessivamente, consoante a ordem em que as opções eram apresentadas no questionário.

O programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) oferece inúmeras funcionalidades para a análise de resultados, obtendo-se ficheiros, os *outputs*, que podem ser impressos e transportados para outros ficheiros, permitindo, ainda, uma visualização da base de dados segundo duas perspectivas. Uma que destaca os códigos relativos aos dados (*data view*) e permite-nos uma definição exaustiva das características de cada variável, como o nome, tipo (numérica, descritiva, data, ...), qualidade (nominal, ordinal ou contínua), os valores em falta (*missing values*), as legendas (*labels*), entre outras. Consoante o que considerámos necessário para análise, especificámos algumas definições. A segunda visualização revela as características das variáveis em análise (*variable view*).

À medida que íamos recebendo os questionários e, de modo a garantir a transposição fiel das respostas, fomos inserindo-os na base de dados que ia sendo sujeita a consecutivas verificações.

Numa primeira análise dos dados, obtivemos *outputs* referentes a parâmetros da estatística descritiva, para cada variável e considerando o número total de respostas obtidas (N), os quais foram guardados em ficheiros e pastas próprias. Os resultados obtidos com a análise da primeira parte do questionário permitiram caracterizar o perfil pessoal e profissional da amostra. Os resultados obtidos com a análise da segunda parte do questionário possibilitaram conhecer o contexto escolar e posicionamento dos participantes face ao exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma.

De seguida, criámos sub amostras que definiram diferentes grupos de análise, as quais, em nosso entender, deveriam ser analisadas em função dos objectivos estabelecidos para esta investigação, face aos contextos onde estavam inseridos e face à formação adquirida depois da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Para cada sub amostra foi criado um *output*, o que fez um total de cinco *outputs*. Assim, o “*Output 2º Ciclo*”, o “*Output 3º Ciclo*”, o “*Output 3º Ciclo A*” e o “*Output 3º Ciclo B*” apresentam a análise dos dados referentes os indivíduos que exerciam o cargo de Director de Turma no 2º Ciclo da Escola B, no 3º Ciclo das Escolas A e B, no 3º Ciclo da Escola A e no 3º Ciclo na Escola B, respectivamente. O “*Output Formação*” apresenta os dados dos Directores de Turma, de ambas as Escolas, que realizaram formação contínua, por estes considerada relevante.

As tabelas de resultados obtidas em SPSS foram transpostas para ficheiros Word e trabalhadas de modo a apresentarem os dados de forma clara e concisa, seleccionando a informação pertinente e omitindo a pouco relevante (Anexo 17). As medidas estatísticas utilizadas foram as de tendência central, percentagem simples, frequência e correlações. Nesta primeira fase da análise

optámos por utilizar tabelas, condensando e facilitando a interpretação da informação e evitando uma extensa descrição. Numa segunda fase da análise dos dados procurámos estabelecer relações entre variáveis, procedendo-se, para tal, a cruzamentos de variáveis, com base em pressupostos previamente estabelecidos (Anexo 18).

Os resultados considerados mais pertinentes apresentam-se, no capítulo seguinte, sob a forma de tabelas ou de gráficos e foram cuidadosamente trabalhados e legendados de modo a não oferecerem dificuldades de análise.

3.3.3.2 – Análise de conteúdo

Relativamente à questão aberta número 21, esta caracterizou-se por uma acentuada falta de respostas dadas pelos inquiridos, o que não originou a elaboração de uma codificação e o recurso à técnica de análise de conteúdo.

Nas questões de escolha múltipla em leque aberto, justamente as questões números 11, 16, 18, 19, 23 e 27, a opção “*Outro(s)*” também não exigiu o recurso a análise de conteúdo, uma vez que o número de respostas obtido foi quase nulo. A questão número 6 referia-se às habilitações académicas dos inquiridos e as respostas foram codificadas por grau académico e por tipo de habilitação, de modo a permitir o seu tratamento estatístico.

3.3.4 – Tratamento dos dados das entrevistas

Como anteriormente referido, foram efectuadas 6 entrevistas encontrando-se a transcrição das mesmas no Anexo 16. No caso do corpus das entrevistas, a análise foi orientada em função das áreas temáticas previamente

definidas, procurando destacar a pertinência da informação, bem como interpretar e compreender as ideias que os diferentes entrevistados (Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos, Coordenadores dos Directores de Turma e Director do Centro de Associação de Escolas) manifestaram sobre os temas incluídos em cada área temática.

Assim, perante as transcrições iniciámos um delicado e complexo trabalho de interpretação, visando encontrar sentidos e significados que melhor se aproximassem da realidade e, sempre que possível, fizemos uma triangulação de dados, no sentido de obter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno e enriquecer a investigação.

Para Denzin & Lincoln (1984), existem quatro tipos de triangulação: *triangulação da origem dos dados* – quando o investigador olha para os dados recolhidos como sendo aplicáveis em diferentes contextos; *triangulação do investigador* – quando diversos investigadores investigam o mesmo caso; *triangulação da teoria* – quando diferentes investigadores com diferentes pontos de vista interpretam os mesmos resultados; *triangulação metodológica* – quando uma aproximação, seguida por outra, aumenta a confiança na interpretação. Segundo Yin, “*com a triangulação, os potenciais problemas de confirmar a validade dos processos podem ser ultrapassados, uma vez que as múltiplas fontes de dados providenciam múltiplas medidas dos mesmos fenómenos*” (1994: 92).

Neste caso, a leitura das transcrições por parte dos entrevistados, possibilitou a clarificação de alguns aspectos, tendo-se assim, obtido a fiabilidade e o rigor necessários (Anexo 16). A interpretação do conteúdo das entrevistas (Anexo 19) resultou numa tarefa revestida de alguns condicionalismos, devido à subjectividade que lhe está inerente e à complexidade que caracteriza o contexto profissional dos entrevistados.

3.3.4.1 – Análise de Conteúdo dos protocolos das Entrevistas

Escolhida a técnica de análise que teve em atenção o desenvolvimento de uma sequência de etapas e após uma leitura atenta e cuidada dos protocolos das entrevistas, iniciámos um trabalho de carácter meticuloso e extenso, excluindo porções de discurso que não revelavam qualquer interesse em função dos objectivos subjacentes ao estudo empírico. De seguida, e em função dos diferentes blocos temáticos definidos aquando da elaboração dos guiões das entrevistas e da selecção anteriormente efectuada, procedeu-se à elaboração de unidades de registo significativas, que foram distribuídas por categorias e sub categorias temáticas, ajustadas em função da informação obtida. Na continuação deste trabalho, reorganizaram-se as categorias e sub categorias temáticas, sendo a validação externa realizada por investigadores da área.

Este trabalho foi efectuado no programa Word, onde já havíamos criado ficheiros com a transcrição das entrevistas. Numa primeira fase, realçámos com cor diferente as porções de discurso que revelavam interesse. Posteriormente, seleccionámos as unidades de registo consideradas significativas, que foram distribuídas por categorias e sub categorias temáticas. Por fim, as porções de discurso foram reorganizadas de acordo com o sistema de categorização, para uma maior facilidade de interpretação.

O Anexo 19 resume o processo de análise de conteúdo das entrevistas e no capítulo seguinte encontram-se os resultados desta análise que, perante a problemática em estudo foram, considerados mais relevantes.

3.3.5 – Tratamento dos dados da análise documental

Os documentos disponibilizados, actas de reuniões de Conselhos de Directores de Turma e de Conselhos Pedagógicos, como já referimos anteriormente, foram analisados na perspectiva de encontrar possíveis indicadores sobre o desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo, o seu conceito de Supervisão, as suas práticas de exercício Supervisivo, considerado por nós inerente ao cargo que exerce, e suas influências na dinâmica organizacional e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem. Procurámos, de igual forma, indícios das articulações estabelecidas ao nível da construção e operacionalização do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola e do Regulamento Interno.

Saliente-se que é do “conhecimento geral” que a maior parte das actas não revela uma transcrição fiel do que se passou numa reunião, qualquer que esta seja e em particular nas extensas, tais como as analisadas, pelo que, normalmente, muitas das intervenções são sintetizadas ou mesmo omitidas. Por tal facto, a informação obtida foi objecto de análise e confrontação com a respectiva análise de conteúdo das entrevistas e os resultados dos questionários. Todavia, a análise simples que considerámos pertinente, em função dos objectivos subjacentes, foi anexada paralelamente, para uma maior clarificação do processo (Anexos 20 e 21).

Os Projectos Educativos e Curriculares de Escola e os Regulamentos Internos também foram objecto de análise, uma vez que nos permitiram caracterizar o contexto e a realidade de cada uma das Escolas envolvidas neste estudo (Anexo 6) e averiguar, em particular, as funções e bonificações atribuídas aos docentes que desempenham os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma (Anexos 1, 2 e 3).

4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A problemática deste estudo centra-se na compreensão do modo como, no processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, as estruturas de gestão intermédia, em particular as figuras de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, afectam a dinâmica organizacional da Escola, se aos professores que exercem estes cargos está inerente o exercício superviso e em que medida o conceito de Supervisão que possuem condiciona o seu desempenho e se reflecte nos processos de ensino e aprendizagem. Através da análise dos normativos legais, referentes a estas duas figuras pretende-se, igualmente, averiguar se existe coerência entre estes e as práticas desenvolvidas nas duas Escolas em estudo.

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos no estudo empírico que, como já salientámos, almejava identificar se no actual sistema de ensino as orientações emanadas do poder central, relativamente aos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, estão em consonância com as práticas, bem como se as funções consagradas na legislação não serão de carácter superviso e se influenciam o processo educativo.

Conforme mencionado, o estudo decorreu durante o ano lectivo de 2004/2005, localizou-se em duas Escolas do Concelho da Figueira da Foz, que designámos por Escola A e Escola B, e envolveu os 2 Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos das duas Escolas, os 3 Coordenadores do 2º e 3º Ciclos e 44 professores que exerciam o cargo de Director de Turma, sendo que destes 44 Directores de Turma, 3 exerciam, cumulativamente, o cargo de Coordenador de Ciclo.

A metodologia adoptada baseou-se na aplicação de um inquérito por questionário aos professores que exerciam o cargo de Director de Turma e na

realização de entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico e aos professores que exerciam o cargo dos de Coordenador de Ciclo. No decurso da investigação constatou-se ser pertinente entrevistar o Director do Centro de Formação e Associação de Escolas local para confrontar dados e conhecer a posição do entrevistado sobre a temática em estudo.

Os resultados são apresentados de acordo com os instrumentos utilizados na recolha de dados, designadamente o questionário, as entrevistas e a análise documental, sendo que no final triangulámos os dados que considerámos mais relevantes.

4.1 – Resultados do Questionário

A apresentação dos resultados do questionário subdivide-se em duas secções, sendo que na primeira caracterizamos pessoal e profissionalmente a amostra (Directores de Turma que responderam ao questionário). Na segunda expomos a opinião que manifestaram sobre aspectos de carácter contextual da Escola onde leccionavam e, tendo por referência a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, o seu posicionamento face ao exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, ao conceito de Supervisão, à inerência do exercício supervisão ao desempenho dos mesmos, sua influência na orgânica de Escola e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem.

Os dados aqui apresentados resultam de uma análise simples dos dados do questionário (Anexo 17) e posterior súmula dos aspectos considerados relevantes face aos objectivos do nosso estudo empírico (Anexo 18). A análise de resultados apresentada compara os dados obtidos entre as sub amostras (2º Ciclo, 3º Ciclo, 3º Ciclo A e 3º Ciclo B) e entre a amostra denominada por Global e a sub amostra designada por Formação, adoptando a estrutura do questionário, questão a questão.

4.1.1 – Caracterização Pessoal e Profissional

A amostra corresponde a 44 professores que exerciam, nos 2º e 3º Ciclos, o cargo de Director de Turma, sendo que 3 destes exerciam, cumulativamente, o cargo de Coordenador de Ciclo. Com o intuito de averiguar possíveis contrastes ou variâncias, optámos por subdividir a nossa amostra em cinco sub amostras, ou seja, diferenciar os resultados obtidos através das respostas dos professores inquiridos do 3º Ciclo Escola A e do 2º e 3º Ciclos da Escola B, uma vez que estas Escolas tentam, entre si, desenvolver um trabalho de articulação pedagógica.

Por outro lado, permitiu-nos, igualmente, averiguar se, nestas Escolas que trabalham em articulação, o desempenho e a influência dos professores que exercem o cargo de Coordenador de Ciclo é semelhante. Como verificámos a existência de inquiridos que haviam frequentado acções de formação relacionadas com as competências inerentes ao cargo de Director de Turma, por eles consideradas relevantes, criámos ainda uma sub amostra que destaca estes professores e que denominámos por Formação. Uma vez que os indivíduos desta sub amostra estão distribuídos pelas diversas sub amostras, considerámos ser útil estabelecer comparações com a nossa amostra que designámos por Global.

Salientamos que todas as observações aqui efectuadas têm por referência o Anexo 18, que apresenta uma súmula dos dados do questionário que considerámos relevantes.

A análise da **questão número 1**, cuja variável era a idade, permitiu-nos constatar que o intervalo de idade mais frequente nos indivíduos do 2º Ciclo era o de “*Mais de 50 anos*” e nos indivíduos do 3º Ciclo eram os “*De 36 a 40 anos*” e “*De 41 a 45 anos*”. Porém, se analisarmos a sub amostra do 3º Ciclo A verificamos que os intervalos de idade mais frequentes foram os “*De 31 a 35*”

anos” e “Mais de 50 anos”, logo não são coincidentes com os intervalos mais frequentes da sub amostra do 3º Ciclo. Por outro lado, considerando os indivíduos da amostra Global e os da sub amostra Formação, verificámos discrepâncias entre os intervalos de idade mais frequentes, sendo que na amostra Global os que se destacavam eram os “De 41 a 45 anos” e “Mais de 50 anos” e na sub amostra Formação era o “De 36 a 40 anos”.

Os principais resultados obtidos nas questões **números 2, 3, 4, 6, 7, 8, e 10** estão sintetizados na tabela 1 que agrupa, por amostra e sub amostras, os aspectos mais assinalados, isto é, os que se destacaram pelo seu valor percentual, e que, perante a súmula apresentada no Anexo 18, contribuíram para a caracterização do perfil pessoal e profissional dos inquiridos.

VARIÁVEIS	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
2 – Género						
Feminino	69,57	95,23	91,67	100,00	81,82	85,71
3 – Tempo de serviço docente (até final 2003/2004)						
De 7 a 18 anos		52,38	41,67	66,67		42,86
De 19 a 30 anos	60,87		41,67		50,00	57,14
4 – Anos consecutivos de serviço na escola						
De 1 a 3 anos						28,57
De 4 a 6 anos				33,33		28,57
De 7 a 18 anos	30,43	38,09	41,67	33,33	34,09	28,57
6 – Habilitações académicas						
Licenciatura	82,61	80,95	66,67	100,00	81,82	85,71
Tipo de habilitação académica						
Filologia Românicas	13,04					
Línguas e Literaturas Modernas		47,62	33,33	66,67	25,00	57,14
7 – Profissionalizado						
Sim	95,65	95,24	91,67	100,00	95,55	100,00
8 – Tempo decorrido após profissionalização						
De 7 a 18 anos	54,55	70,00	63,64	77,78	61,90	71,43
10 – Continuaria a exercer o cargo						
Sim	69,57			55,56	59,09	
Não		52,38	58,33			57,14

Tabela 1 – Variáveis que se destacam face à distribuição da amostra e sub amostras, por questão

Tendo em conta os aspectos salientados na tabela, constatamos que a maioria dos Directores de Turma inquiridos era do género feminino, sendo que a percentagem mais baixa se verificou na sub amostra do 2º Ciclo, com um valor de 69,57%.

A generalidade dos Directores de Turma da amostra Global e das várias sub amostras possui algum tempo de serviço docente, salientando-se, em termos percentuais, os intervalos de tempo “*De 7 a 18 anos*” e “*De 19 a 30 anos*” que, segundo os estudos de Huberman (1992, 1995) sobre o desenvolvimento da carreira docente, correspondem às fases de diversificação e serenidade, respectivamente.

Por sua vez, quanto ao número de anos consecutivos de serviço naquela escola, verificou-se que o intervalo de tempo com maior percentagem foi o “*De 7 a 18 anos*”, quer na amostra Global, quer nas várias sub amostras, o que revela a existência de alguma estabilidade na mobilidade docente.

Considerando a variável “*Habilitações académicas*”, constatamos que o grau académico de licenciatura foi o mais assinalado pelos Directores de Turma inquiridos, sendo que a percentagem mais baixa se verificou na sub amostra do 3º Ciclo A, com um valor de 66,67%. Em nosso entender, esta discrepância deve-se ao facto de durante muitos anos o grau académico de licenciatura não ter sido considerado um pré-requisito obrigatório para leccionar nos diferentes graus de ensino, porém este valor é residual porque os casos são específicos e afectos a determinada área disciplinar. Saliente-se que nem todos os Directores de Turma inquiridos são profissionalizados, todavia o valor percentual dos não profissionalizados é muito pouco expressivo, uma vez que 95,55% dos professores respondentes afirmaram ser profissionalizados. Assim, pelo menos durante o período de profissionalização, já tiveram contacto com o conceito de Supervisão, porém pode não ter sido o que, actualmente, é defendido pela comunidade científica.

O intervalo de tempo decorrido após a profissionalização que se destacou na amostra Global e em todas as sub amostras foi o “De 7 a 18 anos” o que, em nossa opinião, é sinal de que os Directores de Turma inquiridos revelavam alguma experiência lectiva.

A **questão número 9** solicitava que os inquiridos indicassem o número de anos de exercício do cargo de Director de Turma e, quanto a esta variável, não se verificou uniformidade relativamente à moda obtida na amostra Global e nas várias sub amostras. Porém, se considerarmos os valores apresentados no Anexo 17, constata-se que existe uma larga experiência de exercício do cargo de Director de Turma, sendo que, na amostra Global, a leitura da moda referente aos anos de exercício deste cargo é de 12 anos.

Os Directores de Turma da sub amostra do 3º Ciclo, questionados sobre a possibilidade de optarem por continuar a exercer o cargo (**questão número 10**), manifestaram alguma renitência. Esta renitência também se verificou na sub amostra Formação. É importante frisar que na Escola B, que reúne as sub amostras do 2º Ciclo e do 3º Ciclo B, os Directores de Turma do 2º Ciclo não manifestaram tanta renitência em continuar a exercer o cargo de Director de Turma.

Os motivos alegados com maior número de referências (**questão número 11**) são, em nosso entender, essencialmente de carácter extrínseco à sua pessoa. Os que se destacaram foram os seguintes: “*Sentir-se desgastado(a) física e/ou psicologicamente face às constantes mudanças*” e “*Sentir que o empenho e o esforço não são valorizados*”. Salientamos que na sub amostra Formação também foram assinalados, todavia com pouca expressão, os seguintes motivos: “*Escasso trabalho cooperativo entre o corpo docente*”, “*Escassa reflexão sobre as práticas devido à ausência de tempo útil disponível*” e “*O desempenho deste cargo não ser valorizado na carreira profissional*”. A tabela 2 distribui os motivos mais assinalados pela amostra Global e sub amostras, relativamente à não continuidade do exercício do cargo de Director de Turma.

VARIÁVEIS	NÚMERO DE REFERÊNCIAS					
	2º CICLO (N = 7)	3º CICLO (N = 11)	3º CICLO A (N = 7)	3º CICLO B (N = 4)	GLOBAL (N = 18)	FORMAÇÃO (N = 4)
11 – Motivos que justificam a opção “Não”						
Sentir-se desgastado(a) física e/ou psicologicamente face às constantes mudanças.	4	5	3	2	9	
Sentir que o empenho e o esforço não são valorizados.	3	10	6	4	13	4
Escasso trabalho cooperativo entre o corpo docente.						1
O desempenho deste cargo não ser valorizado na carreira profissional.						1
Escassa reflexão sobre as práticas devido à ausência de tempo útil disponível.						1

Tabela 2 – Distribuição dos **dois motivos**, mais assinalados, **que justificam o “Não”**

A **questão número 12** referia-se aos cargos desempenhados antes e depois da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Assim, antes da implementação do processo de Reorganização Curricular, os cargos que obtiveram maior valor percentual na amostra Global e nas sub amostras do 3º Ciclo, 3º Ciclo B e Formação foi o que, actualmente, se designa por “*Coordenador de Departamento*” e o de “*Director de Turma*”. Na sub amostra 2º Ciclo, a percentagem mais elevada foi obtida nos cargos “*Membro do Conselho Executivo, Director de Turma e Coordenador de Departamento*”. Note-se que na sub amostra do 3º Ciclo A, os mais assinalados foram “*Sub Coordenador e Director de Turma*”. Constatou-se que, antes da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, a generalidade, dos respondentes já havia desempenhado vários cargos pedagógicos, com especial relevo para o de Director de Turma (Anexo 17).

Depois da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, o cargo “*Director de Turma*” obteve o maior valor percentual na amostra Global e em todas as sub amostras, ressalvando-se a sub amostra 3º Ciclo B onde a este acresce o de “*Sub Coordenador*”. Salientamos que todos os

inquiridos, depois da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, desempenharam cargos pedagógicos, nomeadamente o de Director de Turma (Anexo 18).

Os dados obtidos na resposta a esta questão revelam que a generalidade dos Directores de Turma em estudo possuíam experiência de desempenho de cargos pedagógicos (Anexo 17), quer antes, quer depois da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, logo infere-se que as respostas dadas se baseiam numa experiência consistente.

Os resultados mais relevantes obtidos nas **questões números 13, 14 e 15** encontram-se sintetizados na Tabela 3. Os Anexos 17 e 18 possibilitam uma visão mais pormenorizada de todos estes dados.

VARIÁVEIS	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
13 – Frequência de acção de formação inerente ao cargo de Director de Turma						
Sim				55,56		100,00
Não	78,26	61,90	75,00		70,45	
14 – Relevância das acções frequentadas						
Sim	60,00	50,00	100,00		53,85	100,00
Não		50,00		80,00	46,15	
15 – Formação no âmbito da Supervisão						
Não	91,30	95,24	91,67	100,00	93,18	100,00

Tabela 3 – Distribuição dos dados relevantes sobre a variável Formação

A análise desta tabela permite-nos verificar que, depois da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, à excepção da sub amostra do 3º Ciclo B que obteve um valor percentual de 55,56%, a generalidade dos Directores de Turma em estudo, não frequentaram acções de formação relacionadas com o exercício do cargo. Face a estes resultados, poderemos questionar os motivos que estarão subjacentes à não

frequência de acções de formação, sobretudo quando se iniciou um processo de mudança como o implementado através da Reorganização Curricular do Ensino Básico, aspecto que desenvolveremos mais adiante.

A **questão número 14** estava dependente da anterior, e pretendia averiguar se os Directores de Turma que frequentaram acções de formação as haviam considerado relevantes. Dos 13 Directores de Turma que afirmaram ter frequentado acções de formação, destacámos os 7 que lhes atribuíram relevância na melhoria do desempenho do cargo. Com o intuito de averiguarmos a existência de diferenças acentuadas nas respostas obtidas, estes Directores de Turma foram agrupados e constituíram uma sub amostra, a qual como já mencionámos foi designada por “*Formação*” (Anexo 18).

Considerando que o exercício supervisão pode assumir um papel relevante no desempenho dos cargos de gestão intermédia, nomeadamente no de Director de Turma, tentámos averiguar, através da **questão número 15**, se os Directores de Turma em estudo possuíam alguma formação no âmbito da Supervisão. Constatámos que mais de 91,00% dos inquiridos afirmou não possuir qualquer formação neste âmbito.

Com a **questão número 16** pretendíamos averiguar o tipo de formação no âmbito da Supervisão que os Directores de Turma, na questão anterior, afirmaram possuir. Os três Directores de Turma em questão especificaram que a sua formação em Supervisão era a seguinte: “*Supervisão dos professores classificadores das provas de aferição*”; “*Formador em cursos de formação contínua*” e “*Orientador de estágio e formador*”.

Em nosso entender, os dados obtidos através das questões números 15 e 16 levantam-nos algumas questões, tais como: “Por que motivos estes Directores de Turma não frequentam formação no âmbito da Supervisão?” e “Que conceito de Supervisão existe na sub amostra de Directores de Turma que designámos por “*Formação*”?”

4.1.2 – Contexto Escolar e Posicionamento do Inquirido face ao Exercício dos Cargos de Director de Turma e de Coordenador de Ciclo

Com a **questão número 17** pretendia-se que os Directores de Turma inquiridos classificassem a Escola onde leccionavam face a alguns aspectos, utilizando a escala “Má”, “Razoável”, “Boa” e “Muito Boa”. As percentagens obtidas por amostra Global e sub amostras apresentam-se no Anexo 17. Na tabela 4 sintetizamos, por amostra e sub amostras, os valores percentuais de todos os aspectos considerados negativos (“Má”) e os valores mais relevantes dos aspectos considerados positivos (“Razoável” e “Boa”), de modo a facilitar a leitura dos dados.

VARIÁVEIS	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
Receptividade do Órgão de Gestão face a novas iniciativas						
Boa	56,52	57,14	66,67	44,44	56,82	71,43
Má	0,00	4,76	0,00	11,11	2,27	0,00
Incentivo a novas iniciativas por parte do Órgão de Gestão						
Boa	52,17	61,90	66,67	55,56	56,82	42,86
Má	4,35	4,76	0,00	11,11	4,55	0,00
Procura de um consenso alargado face às diferentes opções a tomar, nomeadamente nos Projectos Educativo e Curricular de Escola e no Regulamento Interno						
Boa	47,83	57,14	58,33	55,56	52,27	42,86
Má	13,04	0,00	0,00	0,00	6,82	0,00
Efectiva articulação curricular entre os Coordenadores de Departamento e o Coordenador de Ciclo, com vista à promoção do sucesso educativo.						
Razoável	39,13					
Boa	39,13	52,38	50,00	55,56	45,45	57,14
Má	8,70	4,76	0,00	11,11	6,82	0,00
Trabalho cooperativo entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma						
Boa	43,48	61,90	66,67	55,56	52,27	57,14
Má	4,35	0,00	0,00	0,00	2,27	0,00

Tabela 4 – Avaliação da Escola por aspecto considerado relevante, por amostra e sub amostras

VARIÁVEIS	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
Reflexão sistemática entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma com vista a um crescimento partilhado e conjunto						
Razoável	39,13					
Boa	43,48	66,66	66,67	66,67	54,55	71,43
Má	4,35	4,76	8,33	0,00	4,55	0,00
Articulação das actividades entre os diferentes Projectos Curriculares de Turma						
Razoável	56,52	52,38	50,00	55,56	54,55	42,86
Boa						42,86
Má	21,74	19,05	16,67	22,22	20,45	0,00
Efectiva e continuada construção de Projectos Curriculares de Turma						
Razoável	47,83	47,62	41,67	55,56	47,73	42,86
Boa			41,67			42,86
Má	4,35	14,29	16,67	11,11	9,09	0,00
Gestão Curricular ao nível de Projectos Curriculares de Turma						
Razoável	52,17	47,62	41,67	55,56	50,00	42,86
Má	21,74	9,52	8,33	11,11	15,91	0,00
Coordenação entre os Projectos Curriculares de Turma e o de Escola						
Razoável	34,78			44,44	31,82	42,86
Boa	34,78	38,10	50,00		34,09	
Má	21,74	14,29	16,67	11,11	18,18	0,00
Organização e divulgação de acções de formação no âmbito das competências inerentes ao cargo de Director de Turma						
Razoável	43,48	42,86	41,67	44,44	43,18	28,57
Boa						28,57
Má	39,13	23,81	8,33	44,44	31,82	14,29
Partilha de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens nos alunos						
Razoável	65,22			44,44	47,73	
Boa		47,62	58,33			42,86
Má	8,70	14,29	16,67	11,11	11,36	14,29
Clima favorável à mudança das práticas pedagógicas no corpo docente						
Razoável	65,22	47,62	50,00	44,44	56,82	
Boa				44,44		42,86
Má	8,70	4,76	0,00	11,11	6,82	14,29
Relação Escola/Comunidade						
Boa	52,17	66,67	58,33	77,78	59,09	42,86
Má	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tabela 4 – Avaliação da Escola por aspecto considerado relevante, por amostra e sub amostras

Em nosso entender, os resultados desta questão indicam que, segundo os professores respondentes as duas Escolas reúnem todas as condições de bom funcionamento, uma vez que o Órgão de Gestão é receptivo a novas iniciativas, promove a sua prática e procura consenso alargado face a diferentes opções a tomar; existe uma efectiva articulação entre os Coordenadores de Departamento e os Coordenadores de Ciclo; verifica-se trabalho cooperativo e reflexão sistemática entre os Coordenadores de Ciclo e os Directores de Turma e uma boa relação entre as Escolas e a Comunidade.

Aspectos, essencialmente relacionados com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, designadamente com o Projecto Curricular de Turma, tais como *“Articulação das actividades entre os diferentes Projectos Curriculares de Turma”*; *“Efectiva e continuada construção de Projectos Curriculares de Turma”*; *“Gestão Curricular ao nível de Projectos Curriculares de Turma”*; *“Coordenação entre os Projectos Curriculares de Turma e o de Escola”*; *“Partilha de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens nos alunos”* e *“Clima favorável à mudança das práticas pedagógicas no corpo docente”*, apesar de terem sido avaliados positivamente pelos Directores Turma, o seu valor percentual mais elevado situou-se no parâmetro *“Razoável”*.

É de realçar o aspecto *“Organização e divulgação de acções de formação no âmbito das competências inerentes ao cargo de Director de Turma”*, que foi avaliado com um maior valor percentual no parâmetro *“Má”*, embora no computo geral a sua avaliação seja positiva, situando-se o maior valor percentual no parâmetro *“Razoável”*.

Em suma, as Escolas em Estudo reúnem condições que, em nosso entender, não condicionam o desempenho do cargo de Director de Turma.

Com a **questão número 18** pretendíamos averiguar se existiriam diferenças entre as funções que os Directores de Turma privilegiariam caso fossem eleitos Coordenadores de Ciclo e as que, segundo estes, os Coordenadores em exercício privilegiavam.

As tabelas 5 e 6 salientam, com base nos Anexos 17 e 18, os três aspectos que obtiveram maior número de referências por amostra e sub amostras.

ASPECTOS PRIVILEGIADOS, CASO FOSSE ELEITO COORDENADOR DE CICLO	NÚMERO DE REFERÊNCIAS					
	2º CICLO (N = 23)	3º CICLO (N = 21)	3º CICLO A (N = 12)	3º CICLO B (N = 9)	GLOBAL (N = 44)	FORMAÇÃO (N = 7)
Trabalhar em colaboração com o Conselho Executivo.		8		4		3
Apresentar, em Conselho Pedagógico, todas as questões e problemas solicitados pelos Directores de Turma, transmitindo-lhes, posteriormente, as conclusões.	12	9	5	4	21	5
Elaborar documentos que clarifiquem situações e facilitem o desempenho do Director de Turma.	15	12	5	7	27	3
Reflectir sistematicamente com os Directores de Turma com vista a uma partilha de saberes e a um crescimento conjunto.	11	8		4	19	3
Proporcionar aos Directores de Turma a orientação necessária ao desempenho das suas competências.			5			3
Promover o trabalho cooperativo entre os Directores de Turma.			5			

Tabela 5 – Distribuição dos **três aspectos** mais assinalados, por amostra e sub amostras, **caso fosse eleito Coordenador de Ciclo**

ASPECTOS QUE OS DIRECTORES DE TURMA CONSIDERARAM MAIS PRIVILEGIADOS PELO COORDENADOR DE CICLO EM EXERCÍCIO	NÚMERO DE REFERÊNCIAS					
	2º CICLO (N = 23)	3º CICLO (N = 21)	3º CICLO A (N = 12)	3º CICLO B (N = 9)	GLOBAL (N = 44)	FORMAÇÃO (N = 7)
Trabalhar em colaboração com o Conselho Executivo.		13	7	6	22	4
Apresentar, em Conselho Pedagógico, todas as questões e problemas solicitados pelos Directores de Turma, transmitindo-lhes, posteriormente, as conclusões.	13	8	4	4	21	6
Transmitir rigorosa e fielmente as informações do Conselho Pedagógico.			5			
Elaborar documentos que clarifiquem situações e facilitem o desempenho do Director de Turma.	15	13	4	9		
Reflectir sistematicamente com os Directores de Turma com vista a uma partilha de saberes e a um crescimento conjunto.					28	3
Proporcionar aos Directores de Turma a orientação necessária ao desempenho das suas competências.	10	9	5	4		

Tabela 6 – Distribuição dos **três aspectos** que os **Directores de Turma consideraram mais privilegiados pelo Coordenador de Ciclo em exercício**, por amostra e sub amostras

Com base nos dados das tabelas 5 e 6, verificamos que, à excepção de um, os aspectos mais referenciados são comuns em ambas as situações, embora os valores sejam diferenciados por aspecto, na amostra Global e sub amostras. Todavia, salientamos duas discrepâncias, designadamente que os Directores de Turma da sub amostra 3º Ciclo A, caso fossem eleitos Coordenadores de Ciclo, privilegiariam também o aspecto: *“Promover o trabalho cooperativo entre os Directores de Turma”* e que o seu Coordenador de Ciclo em exercício privilegia o seguinte aspecto: *“Transmitir rigorosa e fielmente as informações do Conselho Pedagógico”*. Em nosso entender esta discrepância poderá dever-se ao papel que os Directores de Turma atribuem à figura do Coordenador de Ciclo ou ao desempenho do Coordenador de Ciclo em exercício na Escola A. Face aos dados podemos inferir que não existem grandes diferenças entre os aspectos que os Directores de Turma privilegiariam e os efectivamente privilegiados pelo Coordenador de Ciclo em Exercício, pois em ambas as situações os aspectos técnicos são os que se destacam em detrimento da reflexão e cooperação, que ainda manifestam valores pouco expressivos.

É de realçar que o aspecto *“Estabelecer uma relação supervisiva com os diferentes Directores de Turma”* (Anexo 17), não foi considerado relevante pelos Directores de Turma respondentes, quer na eventualidade de serem eleitos Coordenadores de Ciclo (apenas 2 referências num total possível de 44), quer como aspecto privilegiado pelo Coordenador de Ciclo em exercício (apenas 1 referência num total possível de 44). Consideramos que esta ausência de referências vem reforçar, como atrás mencionado, que os inquiridos não conhecem o conceito de Supervisão actualmente defendido, todavia seleccionaram, ainda que com pouca expressão, aspectos que são inerentes ao conceito actualmente defendido, como por exemplo: *“Reflectir sistematicamente com os Directores de Turma com vista a uma partilha de saberes e a um crescimento conjunto”*.

A **questão número 19** pretendia conhecer os dois aspectos que os Directores de Turma consideravam mais relevantes aquando da eleição do

Coordenador de Ciclo (Anexo 18). A tabela 7 sintetiza os aspectos com maior número de referências por amostra e sub amostras.

ASPECTOS RELEVANTES AQUANDO DA ELEIÇÃO DO COORDENADOR DE CICLO	NÚMERO DE REFERÊNCIAS					
	2º CICLO (N = 23)	3º CICLO (N = 21)	3º CICLO A (N = 12)	3º CICLO B (N = 9)	GLOBAL (N = 44)	FORMAÇÃO (N = 7)
Possuir formação específica, pois é um cargo que, no actual sistema ensino, tem implicações ao nível do êxito educativo dos alunos.			5			
Ser uma pessoa dinâmica, disponível e com boa capacidade de relação.		11	6	5	16	
Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo.	18	9		5	27	4
Manifestar vontade de exercer o cargo.						5
Evidenciar capacidade de solucionar problemas sem os deixar avolumar.	9			4	16	

Tabela 7 – Distribuição dos dois aspectos privilegiados pelos Directores de Turma aquando da eleição do Coordenador de Ciclo

Face aos dados da tabela, parece-nos evidente que a generalidade dos Directores de Turma considerava que o Coordenador de Ciclo deverá “*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*”. Entendemos que aspectos como: “*Evidenciar capacidade de solucionar problemas sem os deixar avolumar*” e “*Ser uma pessoa dinâmica, disponível e com boa capacidade de relação*” estão aglutinados no que foi evidenciado pela generalidade dos Directores de Turma. A sub amostra do 3º Ciclo A foi a única que destacou a necessidade de uma formação específica para o exercício do cargo de Coordenador de Ciclo. A sub amostra Formação também considerou relevante existir vontade para o exercício do cargo.

Parece-nos que a leitura destes dados aponta no sentido dos Directores de Turma privilegiarem na figura do Coordenador de Ciclo características inerentes a um exercício supervisão, apesar de não estarem conscientes do

conceito de Supervisão actualmente aceite pelos referenciais teóricos mencionados na nossa revisão de literatura.

Na **questão número 20** interpelavam-se os Directores de Turma se, tendo por base o seu entendimento sobre o conceito de Supervisão, consideravam que o exercício supervensivo era inerente às relações estabelecidas entre o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma e entre o Director de Turma e o Conselho de Turma. A análise dos dados apresentados nas tabelas 8 e 9 (Anexos 17 e 18), permite-nos verificar que os valores percentuais das respostas afirmativas e negativas estão muito próximos, à excepção da sub amostra Formação, a qual se destaca afirmativamente com o valor de 71,43%.

Exercício supervensivo entre Coordenador Ciclo/Director Turma		Percentagem
Não	2º Ciclo	47,83
Sim		43,48
Não	3º Ciclo	42,86
Sim		
Não	3º Ciclo - A	41,67
Sim		33,33
Sim	3º Ciclo - B	55,56
Não		44,44
Não	Global	45,45
Sim		43,18
Sim	Formação	71,43

Tabela 8 – Distribuição percentual das respostas afirmativas e negativas por amostra e sub amostra

Exercício supervensivo entre Director de Turma e o Conselho de Turma		Percentagem
Não	2º Ciclo	52,17
Sim		47,83
Não	3º Ciclo	52,39
Não	3º Ciclo - A	50,00
Não	3º Ciclo - B	55,56
Sim		44,44
Não	Global	52,27
Sim	Formação	71,43

Tabela 9 – Distribuição percentual das respostas afirmativas e negativas por amostra e sub amostra

Na **questão número 21** solicitava-se que os Directores de Turma que haviam respondido afirmativamente à questão anterior explicassem sucintamente o modo como o exercício superviso se realizava no dia-a-dia das suas Escolas. A primeira constatação é que, perante esta questão aberta, o valor percentual de resposta foi baixo. Por outro lado, verificámos que, nos poucos Directores de Turma que responderam, houve alguma convergência de resposta, logo talvez tenha existido troca de informação aquando do seu preenchimento. Importa salientar que esta situação foi assinalada no capítulo da metodologia como uma das limitações desta técnica de recolha de informação.

Como as respostas dadas foram de apenas 11, num total de 24, para a *“Prática do exercício superviso entre Coordenador de Ciclo e Directores de Turma”* e 10, num total de 21 para a *“Prática do exercício superviso entre o Director de Turma e o Conselho de Turma”*, não considerámos necessário formalizar um processo de categorização das mesmas, até porque as transcrevemos na íntegra no Anexo 18 e, fazendo uma análise simples, torna-se evidente que as mesmas não são indicadores do exercício superviso, pois apenas indicam espaços (Reuniões de Conselho de Turma, de avaliação, encontros e reuniões informais, entre outros) onde, em nosso entender, este exercício poderá ser realizado, sem porém o caracterizarem de qualquer forma. Os dados obtidos nesta questão permitem-nos depreender que os professores respondentes não conhecem o actual conceito de Supervisão. Esta inferência responde, de alguma forma, à questão que nos surgiu aquando da análise dos resultados das questões números 15 e 16: *“Que conceito de Supervisão existe nesta amostra de Directores de Turma?”*

A **questão número 22** pretendia averiguar se os Directores de Turma consideravam que o seu desempenho era influenciado pelo Coordenador de Ciclo e se essa influência se reflectia ao nível do trabalho dos outros professores.

Os resultados obtidos encontram-se aglutinados na tabela 10 e organizados pela amostra Global e sub amostras.

INFLUÊNCIA DO COORDENADOR DE CICLO NO TRABALHO DOS DIRECTORES DE TURMA E, CONSEQUENTEMENTE, NO TRABALHO DOS OUTROS PROFESSORES	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
Sim	86,96	80,95	66,67	100,00	84,09	100,00
Não	8,70	14,29	25,00	0,00	11,36	0,00
Não respondeu	4,35	4,76	8,33	0,00	4,45	0,00

Tabela 10 – Influência do Coordenador de Ciclo

Salientamos que face a estes resultados, é possível inferir que, na perspectiva dos Directores de Turma os Coordenadores de Ciclo influenciam não só o trabalho dos Directores de Turma, como o dos outros professores em geral. Como já anteriormente realçámos, a opinião da sub amostra do 3º Ciclo A, cujo valor percentual foi apenas de 66,67% para a opção “Sim”, poderá estar condicionada pelo desempenho da Coordenadora em Exercício ou pela dinâmica organizacional e clima de escola existentes.

Através da **questão número 23** solicitava-se que os inquiridos que, na questão anterior, haviam considerado que o Coordenador de Ciclo influenciava o trabalho dos Directores de Turma e dos professores em geral, assinalassem os espaços onde se processava essa articulação. Verificámos a existência de um consenso alargado nas respostas (Anexos 17 e 18), sendo que os mais assinalados pela amostra Global e todas as sub amostras foram: “*Reuniões de Conselho de Directores de Turma*” e “*Encontros informais entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma*”.

Com a **questão número 24** pretendíamos averiguar o grau de conhecimento sobre alguns documentos relevantes para o exercício do cargo (Anexo 18), apresentando-se os dados mais relevantes na tabela 11.

VARIÁVEIS	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
Regulamento Interno de Escola						
Nenhum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Pouco	13,04	14,29	8,33	22,22	13,64	0,00
Bastante	73,91	66,67	75,00	55,56	70,45	85,71
Muito	8,70	19,05	16,67	22,22	13,64	14,29
Não respondeu	4,35	0,00	0,00	0,00	2,27	0,00
Projecto Educativo de Escola						
Nenhum	0,00	4,76	0,00	11,11	2,27	0,00
Pouco	47,83	14,29	8,33	22,22	31,82	28,57
Bastante	47,83	66,67	83,33	44,44	56,82	71,43
Muito	0,00	14,29	8,33	22,22	6,82	0,00
Não Respondeu	4,35	0,00	0,00	0,00	2,27	0,00
Projecto Curricular de Escola						
Nenhum	4,35	0,00	0,00	0,00	2,27	0,00
Pouco	30,43	23,81	8,33	44,44	27,27	14,29
Bastante	52,17	66,67	83,33	44,44	59,09	85,71
Muito	8,70	9,52	8,33	11,11	9,09	0,00
Não respondeu	4,35	0,00	0,00	0,00	2,27	0,00
Plano Anual de Actividades						
Nenhum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Pouco	8,70	23,81	33,33	11,11	15,91	0,00
Bastante	65,22	61,90	58,34	66,67	63,64	100,00
Muito	21,74	14,29	8,33	22,22	18,18	0,00
Não respondeu	4,35	0,00	0,00	0,00	2,27	0,00
Projectos Curriculares das outras Turmas						
Nenhum	21,74	14,29	25,00	0,00	18,18	0,00
Pouco	65,22	71,43	58,33	88,89	68,18	85,71
Bastante	8,70	14,29	16,67	11,11	11,36	14,29
Muito	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Não respondeu	4,35	0,00	0,00	0,00	2,27	0,00

Tabela 11 – Grau de conhecimento sobre alguns documentos relevantes à orgânica da Escola

Face aos dados desta tabela destacamos que a generalidade dos Directores e Turma afirmaram conhecer bem o *Regulamento Interno de Escola* e o *Plano Anual de Actividades*. É de realçar que na sub amostra do 2º Ciclo verificámos que o Projecto Educativo de Escola obteve um valor percentual de 47,83% nos parâmetros “*Bastante*” e “*Pouco*”, porém na amostra Global e restantes sub amostras o maior valor percentual situou-se no parâmetro “*Bastante*”. Na sub amostra do 3º Ciclo B verificámos que no Projecto Curricular de Escola, os parâmetros “*Bastante*” e “*Pouco*” obtiveram o valor percentual de 44,44%, enquanto na amostra Global e restantes sub amostras os maiores valores percentuais registaram-se no parâmetro “*Bastante*”.

Salientamos que, na generalidade, os Directores de Turma da amostra Global e de todas as sub amostras revelaram desconhecer os Projectos Curriculares das outras Turmas, o que em nosso entender é indicador de que nas reuniões de Conselho de Directores de Turma não se realiza uma efectiva articulação entre os diferentes Projectos Curriculares de Turma.

Questionados na **pergunta número 25** se qualquer docente está preparado para desempenhar o cargo de Director de Turma obtivemos unanimidade de resposta, quer na amostra Global, quer em todas as sub amostras, com um elevado valor percentual no parâmetro “*Não*” (Anexo 18). O que em nosso entender poderá significar o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para o exercício do cargo.

A **questão número 26** estava dependente da questão anterior e solicitava que os Directores de Turma que tivessem respondido “*Não*” assinalassem alguns aspectos que, em sua opinião, pudessem interferir no desempenho deste cargo. Os resultados obtidos encontram-se nos Anexos 17 e 18.

Salientamos que na amostra Global, e em todas as sub amostras, destacaram com elevados valores percentuais o parâmetro “*Sim*” nos seguintes aspectos: “*Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo*”; “*Ter uma capacidade de relação fácil*”; “*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme*,

promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo"; *“Ter manifesta vontade de exercer o cargo”*; *“Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige”*; *“Possuir uma aptidão para solucionar eficazmente os problemas, sem os deixar avolumar”* e *“Beneficiar de uma valorização profissional pelo desempenho do cargo”*. Por sua vez, o aspecto *“Obedecer a um perfil definido pelo Ministério da Educação”* foi o mais assinalado pela amostra Global e por todas as sub amostras no parâmetro *“Não”*.

Verificámos da análise acima mencionada que os Directores de Turma inquiridos privilegiam um determinado perfil, o qual contempla aspectos como: *“Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo”*; *“Ter uma capacidade de relação fácil”*; *“Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo”*, entre outros. Todavia, consideraram que ao Ministério da Educação não compete defini-lo. Por outro lado, *“Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo”*; foi um aspecto privilegiado, o que em nosso entender aponta para a importância atribuída à Formação e a que deveria ser atribuída pelas responsáveis pela mesma. Como nos parece óbvio é racional e humano que se valorize o desempenho de diferentes cargos e diferentes desempenhos profissionais. É de realçar que nos aspectos: *“Beneficiar de uma bonificação salarial”* e *“Obedecer a um critério de rotatividade para permitir o exercício do cargo pelo maior número possível de docentes”* não se verificou uniformidade de resposta, o que nos permite inferir que estes aspectos suscitam opiniões divergentes entre os Directores de Turma.

A **questão número 27** solicitava que os Directores de Turma assinalassem os três aspectos que mais privilegiavam no exercício do cargo (Anexos 17 e 18), encontrando-se na tabela 12 os mais referenciados.

ASPECTOS MAIS PRIVILEGIADOS NO EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRECTOR DE TURMA	NÚMERO DE REFERÊNCIAS					
	2º CICLO (N = 23)	3º CICLO (N = 21)	3º CICLO A (N = 12)	3º CICLO B (N = 9)	GLOBAL (N = 44)	FORMAÇÃO (N = 7)
Promover a comunicação, a reflexão e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos que conduzam ao sucesso educativo.	17	18	10	8	35	6
Articular as actividades da turma com pais e encarregados de educação promovendo a sua participação.		8	6			4
Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador.				4		
Garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação sobre o Regulamento Interno, a integração, a assiduidade, os critérios de avaliação e o aproveitamento escolar do aluno.	17	13	7	6	30	4
Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento.	13	8		4	21	4

Tabela 12 – Distribuição dos **três aspectos mais privilegiados no exercício do cargo de Director de Turma**

Face à listagem de obrigações apresentadas, verificámos que os Directores de Turma da amostra Global e de todas as sub amostras assinalaram os aspectos *“Promover a comunicação, a reflexão e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos que conduzam ao sucesso educativo”* e *“Garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação sobre o Regulamento Interno, a integração, a assiduidade, os critérios de avaliação e o aproveitamento escolar do aluno”* como os que mais privilegiaram. Em segundo lugar foi privilegiado o aspecto *“Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento”*, à excepção dos Directores de Turma da sub amostra do 3º Ciclo A. *“Articular as actividades da turma com pais e encarregados de educação promovendo a sua participação”*; foi um aspecto considerado pouco relevante para os Directores de Turma da Escola B (2º Ciclo e 3º Ciclo B), embora estes considerem que existe uma boa relação Escola/Comunidade.

O aspecto *“Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador”*, apenas foi assinalado pela sub amostra

do 3º Ciclo B, o que nos poderá indiciar a existência de alguma preocupação no que concerne ao processo de avaliação dos alunos e *quiçá* das práticas.

A análise global dos dados desta questão, permite-nos verificar a existência de discrepância em alguns aspectos, o que nos leva a inferir que, na Escola A, os Directores de Turma têm uma dinâmica de trabalho diferente dos da Escola B. Saliente-se que apesar, de até esta fase da análise, os inquiridos não revelaram conhecer o conceito de Supervisão, todavia, a partir da leitura da tabela 10 verificamos, uma vez mais, que estes privilegiam concepções inerentes à Supervisão, logo justifica-se a necessidade de divulgar e implementar a Supervisão de forma a apostar na qualidade do Ensino.

Na **questão número 28** pretendíamos averiguar a influência no Director de Turma na construção e concretização do Projecto Curricular de Turma, encontrando-se os valores percentuais mais relevantes na tabela 13.

INFLUÊNCIA DO DIRECTOR DE TURMA NA CONSTRUÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
Sim	100,00	76,19	58,33	100,00	88,64	100,00
Não	0,00	23,81	41,67	0,00	11,36	0,00

Tabela 13 – Influência do Director de Turma na construção e concretização do Projecto Curricular de Turma

Face a estes dados inferimos que na Escola B (sub amostras 2º Ciclo e 3º Ciclo B) todos os Directores de Turma consideraram que o seu desempenho influenciava a construção e concretização do Projecto Curricular de Turma. Na Escola A (Sub amostra 3º Ciclo A), mais uma vez os resultados obtidos foram divergentes, o que nos leva a concluir que existem dinâmicas de trabalho diferentes entre Escolas.

A **questão número 29** solicitava que os Directores de Turma, que na questão anterior tivessem respondido afirmativamente, seleccionassem o aspecto

que consideravam decisivo na construção e concretização do Projecto Curricular de Turma (Anexos 17 e 18).

ASPECTOS RELEVANTES NA CONSTRUÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
A coordenação e a dinâmica implementadas nas reuniões e no desenvolvimento do Projecto.	30,43		28,57		30,80	
O modo como o Director de Turma entende, coordena e dinamiza o Projecto Curricular de Turma.		37,50	28,57	44,44	28,20	
A capacidade de dinamizar trabalho cooperativo entre os elementos do Conselho de Turma.			28,57			42,86

Tabela 14 – Aspectos mais relevantes na construção do Projecto Curricular de Turma

A listagem apresentada era constituída por cinco aspectos, contudo considerávamos que “*O modo como o Director de Turma entende, coordena e dinamiza o Projecto Curricular de Turma*” era o aspecto que aglutinava todos os outros. Face aos resultados obtidos (Tabela 14), verificámos que os valores percentuais se distribuíram pelos diferentes aspectos, não se congregando naquele que considerávamos aglutinador.

A **questão número 30** solicitava aos Directores de Turma que, considerando a sua experiência profissional, identificassem a sua percepção sobre a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico face a uma listagem de aspectos apresentados (Anexos 17 e 18). A tabela 15 apresenta os dados que os Directores de Turma assinalaram nos aspectos que, face à problemática em estudo, considerámos mais relevantes.

A IMPLEMENTAÇÃO DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO, NA PRÁTICA, PROMOVE:	PERCENTAGEM					
	2º CICLO	3º CICLO	3º CICLO A	3º CICLO B	GLOBAL	FORMAÇÃO
O desenvolvimento de competências nos alunos.						
Sim	82,61	76,19	83,33	66,67	79,55	85,71
Não	13,04	19,05	8,33	33,33	15,91	0,00
Não responde	4,35	4,76	8,33	0,00	4,55	14,29
O trabalho cooperativo entre os professores.						
Sim	69,57	61,91	66,67	55,56	65,91	71,43
Não	26,09	23,81	25,00	22,22	25,00	14,29
Não responde	4,35	14,29	8,33	22,22	9,09	14,29
O sucesso educativo.						
Sim	56,52	42,86	50,00	33,33	50,00	42,86
Não	39,13	38,10	33,33	44,44	38,64	28,57
Não responde	4,35	19,05	16,67	22,22	11,36	28,57
O cruzamento entre os saberes das diferentes áreas.						
Sim	95,65	47,62	50,00	44,44	72,73	85,71
Não	4,35	33,33	41,67	22,22	18,18	14,29
Não responde	0,00	19,05	8,33	33,33	9,09	0,00
O desprestígio dos saberes disciplinares, em prol de um utilitarismo de baixa qualidade.						
Sim	30,43	38,10	41,67	33,33	34,09	14,29
Não	65,22	33,33	41,67	22,22	50,00	57,14
Não responde	4,35	28,57	16,67	44,44	15,91	28,57
Uma efectiva mudança das práticas pedagógicas.						
Sim	52,17	19,05	25,00	11,11	36,36	57,14
Não	43,48	61,91	58,33	66,67	52,27	28,57
Não responde	4,35	19,05	16,67	22,22	11,36	14,29
Uma atitude reflexiva nas diferentes estruturas escolar.						
Sim	69,57	66,67	75,00	55,56	68,18	57,14
Não	30,43	9,52	0,00	22,22	20,45	14,29
Não responde	0,00	23,81	25,00	22,22	11,36	28,57

Tabela 15 – Aspectos promovidos pela implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico

Face aos dados da tabela verificámos que aspectos como “O desenvolvimento de competências nos alunos”; “O trabalho cooperativo entre os professores” e “Uma atitude reflexiva nas diferentes estruturas escolar” foram privilegiados pela amostra e por todas as sub amostras com elevados valores percentuais positivos. Os Directores de Turma consideraram que a

implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico promoveu “*O sucesso educativo*” à excepção dos da Sub amostra do 3º Ciclo B o que implicou que na Sub amostra do 3º Ciclo se verificasse alguma dispersão de valores. A opinião dos Directores de Turma da sub amostra do 3º Ciclo (A e B) face ao “*O cruzamento entre os saberes das diferentes áreas*” subdividiu-se entre o “*Sim*” e o “*Não*”. Porém, na amostra Global e nas restantes sub amostras verificámos que o “*Sim*” obteve elevados valores percentuais. Face ao aspecto “*O desprestígio dos saberes disciplinares, em prol de um utilitarismo de baixa qualidade*” constatámos que os valores percentuais obtidos revelaram a ausência de uma posição clara na sub amostra do 3º Ciclo (A e B). Porém, na amostra Global e restantes sub amostras verificámos que os Directores de Turma em questão consideraram que a implementação do processo de Reorganização Curricular não fomenta um desprestígio dos saberes disciplinares. Exceptuando a sub amostra “*Formação*”, todas as restantes consideraram que o processo de Reorganização Curricular não promoveu “*Uma efectiva mudança das práticas pedagógicas*”. Saliente-se que na sub amostra do 2º Ciclo os valores percentuais dividem-se.

É importante frisar que, apesar de todos os inquiridos terem considerado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico promove a reflexão nas diferentes estruturas escolares, apenas as sub amostras do 2º Ciclo e da Formação revelaram coerência quando assinalaram que este processo induziu a uma efectiva mudança de atitude no corpo docente e nas práticas pedagógicas.

Em síntese, podemos considerar que os resultados obtidos, na generalidade dos aspectos, não evidenciem, face à problemática em estudo, uma posição clara e inequívoca, constatando-se, inclusive, a existência de algumas incongruências entre respostas.

A análise das respostas do questionário permite-nos concluir que, se compararmos os resultados da amostra Global com os da sub amostra Formação (criada para averiguar se estes Directores de Turma tinham uma opinião diferente

da generalidade dos outros, pelo facto de considerarem relevante a formação que haviam frequentado) existe total concordância de opiniões. As poucas discrepâncias aconteceram nas questões números 1, 10, 17, 20, 26, 29 e 30, designadamente entre parâmetros como “Razoável” e “Bom” ou entre aspectos. Todavia estas pequenas discrepâncias, quando consideradas relevantes face à problemática em estudo, foram tratadas por questão. Efectivamente, a criação da sub amostra Formação não nos acrescentou qualquer mais-valia ao estudo, até porque a opinião destes indivíduos está contemplada nas sub amostras do 2º Ciclo, 3º Ciclo A e 3º Ciclo B, pelo que não considerámos relevante continuar a mencioná-la na triangulação de dados.

4.2 – Resultados da Entrevista

Conforme mencionado no Capítulo da Metodologia entrevistámos os Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico e os Coordenadores de Ciclo do 2º e 3º Ciclos das duas Escolas seleccionadas para objecto de estudo. No decorrer do estudo empírico sentimos que seria útil entrevistar o Director do Centro de Formação da Associação de Escolas local para esclarecer dados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário e entrevista.

Os resultados das entrevistas apresentam-se segundo os blocos temáticos constituídos aquando da elaboração dos guiões das entrevistas.

4.2.1 – Entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico

As entrevistas foram construídas em função dos objectivos subjacentes a este estudo e organizadas em cinco blocos temáticos, nomeadamente: “*Caracterização e motivações do entrevistado*”; “*Funções e práticas inerentes ao*

cargo desempenhado”; “Supervisão”; “Formação” e “Avaliação de desempenho”.
A sua transcrição poderá ser lida, na íntegra, no Anexo 20.

O **primeiro bloco temático** das entrevistas referia-se a caracterização e motivações pessoais dos entrevistados A e B. Após análise do discurso dos entrevistados, podemos afirmar que ambos iniciaram a sua actividade na década de 1980. O início de carreira do entrevistado da Escola A aconteceu na escola onde actualmente exerce funções há onze anos consecutivos, o entrevistado da Escola B exerce funções nesta há doze anos consecutiva.

Os motivos alegados para o facto de estarem a exercer funções de gestão foram diferentes. O entrevistado da Escola A referiu que os motivos foram vários, que a Escola funcionava bem, que era fácil ser-se Presidente e desenvolver um trabalho para o bem de todos. O entrevistado da Escola B, salientou o facto de, inicialmente, ter sido convidado para Secretário do Conselho Executivo, facto que, posteriormente, o induziu a dar continuidade ao trabalho desempenhado.

Ambos mencionaram não ter frequentado qualquer formação específica para o desempenho do cargo, embora o entrevistado da Escola A tenha salientado a frequência de um curso de Administração e Gestão Escolar do Instituto Nacional de Administração, no ano lectivo de 2003/2004. Enquanto Presidentes do Conselho Executivo, acumularam sempre o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico.

O entrevistado da Escola A revelou gostar de trabalhar na Escola, salientando que sempre ambicionou trabalhar nesta, uma vez que aqui tinha sido aluno e realizado o seu estágio profissional. Acrescentou, igualmente, o facto da Escola ter excelentes condições físicas, um quadro sem grande movimentação de professores e alunos com boas condições sócio económicas e atitudes comportamentais pouco problemáticas. O entrevistado da Escola B também referiu que lhe agrada trabalhar nesta Escola, o que lhe permite acompanhar a evolução ao longo dos anos, quer a nível das condições de trabalho, como da integração dos alunos e de toda a comunidade educativa. Enfatizou, ainda, o bom

relacionamento humano existente entre toda a comunidade educativa e, em particular, entre os professores.

No **segundo bloco temático** da entrevista procurámos averiguar funções e práticas inerentes aos cargos desempenhados pelos entrevistados. Na tabela 16 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático “*Funções e práticas inerentes ao cargo desempenhado*”.

BLOCO TEMÁTICO – **Funções e práticas inerentes ao cargo desempenhado**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Desempenho do cargo de Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico	Funções privilegiadas
	Aspectos considerados relevantes no desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo
	Formas de articulação com o Coordenador de Ciclo
	Processo de eleição do Coordenador de Ciclo
	Aspectos considerados preponderantes para a nomeação dos Directores de Turma
	Conta com a opinião do Coordenador de Ciclo na nomeação dos Directores de Turma
	Aspectos considerados relevantes no desempenho do cargo de Director de Turma
	Formas de articulação entre o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma

Tabela 16 – Distribuição das subcategorias por categoria no bloco temático “*Funções e práticas inerentes ao cargo desempenhado*”

Da análise dos dados constituímos uma categoria denominada “*Desempenho do cargo de Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico*”, que se subdividiu em oito subcategorias, respectivamente: “*Funções privilegiadas*”, “*Aspectos considerados relevantes no desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo*”, “*Formas de articulação com o Coordenador de Ciclo*”, “*Processo de eleição do Coordenador de Ciclo*”, “*Aspectos considerados preponderantes para a nomeação dos Directores de Turma*”, “*Conta com a opinião do Coordenador de Ciclo na nomeação dos Directores de Turma*”, “*Aspectos considerados relevantes no desempenho do cargo de Director de Turma*” e “*Formas de articulação entre o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma*”.

A primeira ideia que se constata é que existe, por parte dos entrevistados, diferentes formas de encarar as funções que estão inerentes ao desempenho dos cargos. Assim, as funções privilegiadas pelo Entrevistado A são as administrativas e de gestão, sendo que o Entrevistado B, valoriza as de articulação entre os professores e os funcionários.

“As funções administrativas estão subordinadas às funções pedagógicas (...) no entanto, acho que as duas coisas estão intimamente e estreitamente relacionadas (...) prefiro as funções que estão previstas na lei de Presidente do Conselho Executivo (...) sinto que não estou tão à vontade na parte pedagógica como na parte administrativa e de gestão da escola” (E A)

“A articulação entre todos os professores e de todos os funcionários da escola”. (E B)

O discurso dos entrevistados poderá indiciar que a dinâmica organizacional da Escola A poderá ser diferente da dinâmica da Escola B e que o desempenho dos Coordenadores de Ciclo poderá, igualmente, ser condicionado por esta diferença de dinâmica.

Conforme as transcrições que se seguem, os entrevistados atribuem particular relevância às diferentes articulações que o Coordenador de Ciclo realiza no desempenho do cargo.

“Aquilo que ele faz na escola é a articulação do trabalho das diversas turmas e faz a comunicação/ligação com os Directores de Turma (...) funções são um bocado dispersas, não são dispersas, são variadas, estamos a falar de articulação curricular, estamos a falar de toda a parte administrativa de toda a parte burocracia (...) eu considero que ela é efectuada”. (E A)

“O Coordenador de Ciclo é um elemento muito importante na dinâmica de uma escola e consegue fazer a ponte que inicialmente tinha feito referência, fazer a ponte entre Conselho Pedagógico e os Directores de Turma para uma maior e melhor articulação entre todos e para que, como resultado e temos que ter presente os resultados, os resultados da aprendizagem dos nossos alunos melhorem”. (E B)

Face ao discurso dos entrevistados conclui-se que o entrevistado B é assertivo quanto à importância do desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo na dinâmica organizacional da escola. Esta importância também poderá existir por parte do entrevistado A, contudo o seu discurso não foi tão explícito.

As formas de articulação verificadas entre os entrevistados e os Coordenadores de Ciclo são as reuniões formais e informais.

“Na prática faz-se em dois moldes (...) uma é aquela maneira formal, reuniões do Conselho Pedagógico (...) depois há articulação não formal (...) que é o contacto, a conversa no Conselho Executivo, é preciso definir isto, é preciso fazer aquilo é através do diálogo”. (E A)

“Na prática, funciona a primeira passagem ambos como membros do Conselho Pedagógico, depois sempre em reuniões informais, à medida que os problemas vão surgindo e têm que ser ultrapassados”. (E B)

Como se verifica, os dois entrevistados adoptam formas de articulação idênticas, ou seja, reúnem formalmente, todavia privilegiam os encontros informais.

Questionados sobre a forma como se processa a eleição do Coordenador de Ciclo, os entrevistados referiram que este era eleito de entre os Directores de Turma.

“É eleito (...) há um critério básico ou fundamental, que é ser Director de Turma (...) quem é eleito é alguém que se predispôs a ser eleito. Alguém que manifeste vontade de exercer o cargo”. (E A)

“Eleição de entre os Directores de Turma que nesse ano exercem essa função (...) ser Director de Turma, muito embora o Regulamento Interno diga preferencialmente pessoas com habilitações para desempenhar estes cargos”. (E B)

Verifica-se que o cargo de Coordenador de Ciclo apesar de resultar de um processo de eleição de entre Directores de Turma, este não nos parece que seja totalmente linear, face à legislação e ao estipulado em Regulamento Interno. Com efeito, nestes documentos não são referidos aspectos como: manifestar vontade de exercer o cargo ou não considerar a posse de habilitações específicas para o desempenho do cargo.

Os aspectos considerados relevantes na nomeação dos Directores de Turma foram, segundo o Entrevistado A, pertencer ao Quadro de Nomeação Definitiva, a continuidade pedagógica e ter revelado gostar de desempenhar o cargo.

“Alguém do quadro caso as coisas tenham corrido bem (...) privilegia-se a continuidade do Director de Turma (...) normalmente, tentamos nomear pessoas que estabeleçam, que gostem do cargo, que gostem de desempenhar o cargo”. (E A)

“Experiência como Directores de Turma, (...) acções de formação que alguns têm realizado ao longo destes anos (...) para mim é das mais importantes na dinâmica de uma escola, é que o Director de Turma tem que ter (...) como tal tem que ser um bom comunicador (...)”. (E B)

O discurso dos entrevistados não é coincidente, pois o Entrevistado B privilegia a experiência no exercício do cargo, a formação realizada e a capacidade de comunicação.

Relativamente ao facto de considerarem a opinião do Coordenador de Ciclo na nomeação dos Directores de Turma, ambos afirmam que a têm em consideração.

“Sempre”. (E A)

“Sua opinião vai sendo transmitida ao longo do ano” (E B)

Verifica-se que o processo de nomeação dos Directores de Turma e auscultação do Coordenador de Ciclo não obedece aos mesmos critérios nas duas Escolas.

Apesar de verbalizarem de forma diferente, os entrevistados privilegiam no desempenho do cargo de Director de Turma aspectos semelhantes, designadamente a capacidade de relação, a disponibilidade, a qualidade do desempenho, como ilustram as transcrições que se seguem.

“Tem que ter um bom relacionamento com os pais e encarregados de educação, um excelente relacionamento com os alunos, tem que ter uma grande dose de paciência para, em todos os intervalos, estar disponível para ouvir os colegas (...) além de ser um excelente profissional, tem que ter uma capacidade de coordenação extremamente grande (...) tem que ser uma pessoa com uma capacidade de coordenação excepcional (...) uma parte administrativa (...) onde ele passa muito tempo”. (E A)

“O Director de Turma, para além de ser um professor, tem que ser um pouco de assistente social, um pouco psicólogo e tem que ser uma pessoa atenta a variações de comportamentos e atitudes dos alunos e um bom Director de Turma tem que ter esses requisitos todos e o requisito que, no meu entender, é mais importante é a dedicação (...) um Director de Turma, para além daquilo que enumerei, tem que ser uma pessoa dedicada à sua profissão, dedicada aos seus alunos, acompanhá-los por vezes em horas que não fazem parte do seu complemento de horário, por vezes tem que se

deslocar a casa dos alunos e isso é um sinal de interesse e de empenho (...) E isso reflecte-se muito nos alunos e acontece até na resolução de pequenos problemas de mau comportamento e com Directores de Turma mais experientes e que acompanham o dia-a-dia essas situações são resolvidas de imediato”. (E B)

No entender dos entrevistados as principais formas de articulação entre o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma são as reuniões formais e informais.

“Articulação entre esses dois cargos ocorre em reuniões, Conselho de Directores de Turma, formalmente é assim. Na prática, alguma dessa articulação ocorre com aquelas conversas informais do Coordenador de Ciclo com o Director de Turma”. (E A)

“As reuniões formais têm o seu peso e a sua validade mas como o cargo de Director de Turma o cargo de Coordenador de Ciclo também têm que ser de uma dedicação, as pessoas têm que levar isto quase como uma missão (...) o papel do Coordenador é trabalhar diariamente, informalmente”. (E B)

Conclui-se que as formas de articulação entre o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma são idênticas nas duas Escolas em estudo, isto é, privilegiam-se as conversas informais, em detrimento das reuniões formais. Em nossa opinião são vários motivos que justificam a relevância das conversas informais, pois a generalidade das situações exige resposta em tempo útil. Por outro lado, esta atitude do Coordenador de Ciclo diminui o número de reuniões formais, facilita o trabalho dos Directores de Turma, permite um atendimento personalizado, evita “perdas de tempo”, porém não possibilita uma análise e reflexão conjuntas tão necessárias a um crescimento partilhado e não permite, por exemplo, o conhecimento dos diferentes Projectos Curriculares de Turma.

O **terceiro bloco temático** referia-se à Supervisão inerente ao desempenho dos de Coordenador de Ciclo e Director de Turma. Na análise de conteúdo estabelecemos apenas uma categoria denominada “*Exercício Superviso*” que, como se pode verificar na tabela 17, se subdividiu em cinco subcategorias, respectivamente: “*Conceito de Supervisão*”, “*Formas de implementação*”, “*Aspectos facilitadores*”, “*Aspectos constrangedores*” e “*Cargos inerentes*”.

BLOCO TEMÁTICO – **Supervisão**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Exercício supervisivo	Conceito de supervisão
	Formas de implementação
	Aspectos facilitadores
	Aspectos constrangedores
	Cargos inerentes

Tabela 17 – Distribuição das subcategorias por categoria no bloco temático “**Supervisão**”

Os entrevistados definiram o conceito de Supervisão de modo diferente, como se constata pelas seguintes transcrições:

“É um conceito para mim um pouco complexo (...) eu entendo por Supervisão é tentar (...) definir um conjunto de regras, um conjunto de orientações directrizes, e depois ter o feedback”. (E A)

“A Supervisão tem que estar sempre presente, só se consegue manter o equilíbrio numa estrutura destas se houver uma Supervisão. Não é uma fiscalização, mas é um acompanhamento diário de todas as actividades e a toda a hora e isso também com os Directores de Turma e os Coordenadores de Ciclo (...) acompanhar (...) orientar”. (E B)

O discurso dos entrevistados indicia que o Entrevistado B manifesta um entendimento de Supervisão mais aproximado daquele que, baseado nos diferentes autores, defendemos no capítulo da Revisão de Literatura.

Questionados sobre as formas de implementar na prática o conceito de Supervisão, verificamos que o Entrevistado A atribui prioridade aos aspectos normativos, enquanto que o Entrevistado B parece privilegiar a orientação e reflexão conjunta.

“Em termos de Conselho Pedagógico há um conjunto de directrizes, orientações, (...) temos a preocupação de saber se elas são executadas (...) fazemos inquéritos (...) já fizemos um inquérito depois tratamos o inquérito estatisticamente para saber como é que as coisas estão. Depois, em termos de classificações, damos algumas directrizes relativamente às classificações que são aprovadas em pedagógico, disciplinas em que há menos de 50% de positivas devem ser justificadas. Como é que nós fazemos o feedback? Vamos ver na altura das reuniões de avaliação, vamos ver as pautas, vamos

ver as actas e vamos ver se na verdade a coisa aconteceu ou não, se estão justificadas ao não, são alguns exemplos são algumas maneiras do meu conceito supervisão”. (E A)

“A orientação seja acompanhada por um grupo alargado de professores”. (E B)

É de realçar que o entendimento de Supervisão que os entrevistados revelaram anteriormente também era diferente, logo é compreensível que as formas de implementação não sejam coincidentes.

Os entrevistados assinalaram diferentes aspectos facilitadores do exercício superviso, respectivamente a objectividade da informação e aspectos inerentes à equipa de trabalho.

“Tentar tornar objectiva a informação, reduzi-la a escrito”. (E A)

“Uma boa equipa”. (E B)

Os aspectos constrangedores destacados foram o facto de, numa organização deste tipo, a transmissão de informação se processar com ruído, conduzindo a leituras diferentes e o escasso tempo disponível para reflectir e (re)criar estratégias, a qual advém das alterações impostas pelos diversos governos.

“Saber se a informação chega a todos (...) se as directrizes, as normas, chegam sem ruído a todos”. (E A)

“Com estas alterações que têm vindo a ser postas em prática pelos sucessivos governos, por vezes não nos dá tempo para pensar, nessas estratégias de orientação”. (E B)

Questionados sobre os cargos aos quais o exercício superviso era inerente, salientaram o Presidente do Conselho Pedagógico, o Coordenador de Departamento, o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma.

“Está inerente a todos os cargos pedagógicos que existem numa escola, desde Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenador de Departamento, Coordenador de Ciclo, Director de Turma”. (E A)

Coordenador de Ciclo e Directores de Turma: “Evidentemente”. (E B)

Apesar do entrevistado A não ter revelado um discurso claro sobre o conceito de Supervisão, enumerou mais cargos onde o exercício supervensivo efectivamente pode ser efectuado.

A formação foi objecto de questionamento no **quarto bloco temático** da entrevista, tendo-se constituído, aquando da análise de conteúdo, duas categorias designadamente: “*Acções de formação*” e “*Oferta formativa global*”. Quanto à categoria acções de formação a sua análise teve em consideração os seguintes aspectos: sua relevância no desempenho de cargos, propostas pela Escola no ano lectivo 2003/2004 e quais as disponíveis. A tabela 18 pretende evidenciar o processo de categorização efectuado.

BLOCO TEMÁTICO – Formação

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Acções de formação	Sua relevância no desempenho de cargos
	Propostas pela Escola no ano lectivo 2003/2004
	Disponíveis
Oferta formativa global	Avaliação

Tabela 18 – Distribuição das subcategorias por categorias no bloco temático “*Formação*”

Como se pode verificar, através das transcrições, ambos os entrevistados atribuem relevância à formação.

“Formação é sempre importante (...) nós professores somos obrigados a fazê-la e mesmo quando não somos obrigados ainda a fazemos, portanto é algo que acho extremamente importante”. (E A)

“Eu concordo plenamente que a formação é necessária durante, depois e antes, isso não há dúvida nenhuma, que é necessária (...) sem dúvida nenhuma, é importante e fundamental”. (E B)

Questionados sobre as acções propostas pela Escola no ano lectivo 2003/2004, o Entrevistado A destacou uma acção sobre Estudo Acompanhado, e o Entrevistado B duas, uma sobre Língua Gestual e outra sobre Estudo Acompanhado.

“Foi uma acção se não me engano que os Directores de Turma sentiam essa necessidade, que era, se não me falha a memória, sobre Estudo Acompanhado”. (E A)

“Nós tentámos, a nível de escola como está acontecer neste momento, criar várias acções que não são creditadas, que são normalmente dadas por colegas nossos no sentido de melhorar e de aperfeiçoar, como agora anda acontecer ou como aconteceu muito recentemente com o Estudo Acompanhado; como está acontecer com a formação de Língua Gestual, porque temos alunos surdos, surdos profundos, e vamos estando sempre atentos às necessidades que os nossos professores sentem e tentando propor ou às entidades exteriores ou fazer a própria formação na escola”. (E B)

Em suma, verifica-se que ambos os entrevistados atribuem muita relevância à formação e que, de acordo com as necessidades sentidas, as suas Escolas propuseram acções de formação de realização interna e outras a realizar no Centro de Formação local.

Relativamente à segunda categoria, “*Oferta formativa*”, os entrevistados avaliaram-na da seguinte forma:

“Três tipos de formação, aquela formação que cada um faz quando quer e acha que tem necessidade, (...) oferta poderá não ser muita, (...) mas existe alguma, (...) não sei se muitas vezes adaptada às necessidades das escolas, (...), depois temos aquela formação que nós fazemos de congressos, de uma tarde, de um, dois ou três dias. (...), não será óptima mas existe alguma (...) existe a formação que é aquela formação que algumas escolas têm capacidade para fazer para pagar, (...) acho que são mais acções de sensibilização (...) depois, por fim, existem aquelas que são da responsabilidade dos Centros de Formação e das escolas e nestas há uma subdivisão as creditadas e as não creditada (...) se calhar é deficitária (...) há um desfazamento, muitas vezes”. (E A)

“Não, não. A formação contínua nos moldes actuais não consegue dar resposta (...) nem sempre, nem sempre, porque cada escola é uma realidade. Na nossa Associação de Escolas temos realidades completamente diferentes”. (E B)

Pelo exposto, verifica-se que os Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos das Escolas A e B, manifestam opiniões semelhantes sobre as acções de Formação Contínua, considerando a oferta formativa deficitária e que a Formação Contínua, nos moldes actuais, não responde às necessidades reais de cada Escola e, em particular dos professores que exercem o cargo de Director de Turma. Como forma de colmatar esta situação, as Escolas optam por formação de carácter pontual, por forma a resolver os problemas sentidos pela generalidade dos professores de cada uma das Escolas.

No **quinto e último bloco temático**, tendo por referência o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi abordada a avaliação de desempenho do Coordenador de Ciclo e dos Directores de Turma, salientando aspectos passíveis de serem melhorados. Os entrevistados foram, ainda, solicitados a pronunciarem-se sobre o processo de implementação da Reorganização Curricular face às exigências da sociedade actual. O processo de categorização da análise do discurso dos entrevistados foi efectuado de acordo com a tabela 19.

BLOCO TEMÁTICO – Avaliação de desempenho

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Face ao Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico	O Coordenador de Ciclo
	O Director de Turma
	Aspectos a melhorar no desempenho dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma
	Avaliação face às exigências da Sociedade actual

Tabela 19 – Distribuição das subcategorias por categorias no bloco temático “*Avaliação de desempenho*”

Quanto à avaliação do desempenho dos professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma os entrevistados foram unânimes em afirmar que a avaliação não tem qualquer tipo de utilidade, quer ao nível da progressão na carreira quer ao nível da acção docente.

“Na prática, na prática, não há uma avaliação objectiva, é avaliado pelos pares (...) mas essa avaliação nunca é traduzida em nada”. (E A)

“É lógico que a avaliação não serve para o professor poder progredir na carreira (...), o dia-a-dia é que reflecte o trabalho e a dedicação de cada um destes profissionais (...), não tem, não tem (...) porque o desempenho desses cargos não tem uma avaliação”. (E B)

Relativamente aos aspectos passíveis de serem melhorados no exercício do cargos de Coordenador de Ciclo e Director de Turma, os entrevistados não

revelaram coincidência de opinião, embora, em nosso entender, os seus discursos se complementem.

“Seria a necessidade de formação, a formação é importante sejam pessoas experientes, não sejam experientes é importante ter formação. (...) Seria as pessoas serem aliviadas de uma parte administrativa que é tão pesada e que muitas vezes não liberta as pessoas para aquela parte pedagógica que é fundamental”. (E A)

“As escolas poderem, dentro dos seus quadros de professores, escolherem logo os seus Directores de Turma. (...) O percurso dos mesmos com a atribuição de algum factor de ponderação na possibilidade que o professor teria, caso desempenha-se as funções de uma maneira correcta, poder com mais facilidade e sem necessitar daqueles créditos, poder progredir na carreira”. (E B)

Considerando o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, solicitámos que os entrevistados o avaliassem, tendo por referência as exigências da actual sociedade. A opinião dos entrevistados é coincidente, todavia consideram que os docentes necessitam de um maior investimento ao nível da apropriação conceptual e das inerentes mudanças a introduzir nas práticas.

“Na sua ideologia eu penso que sim. (...) Acredito que isto resulte com algum tempo. (...) Acredito que esta reforma precisa de algum tempo para que as pessoas a consigam interiorizar e entrar naquilo que se pretendia”. (E A)

“Acho que é o futuro”. (E B)

Em síntese, podemos concluir que os entrevistados não diferem muito de opinião sobre o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e da sua capacidade de resposta face às exigências da actual sociedade, mostrando-se receptivos à implementação da mudança. Ambos referiram que este processo necessita de apropriação conceptual dos docentes de forma a introduzirem nas práticas as mudanças que lhe estão inerentes, o que demora algum tempo. O discurso dos dois entrevistados permite-nos pressupor que existe uma dinâmica organizacional diferente entre as duas Escolas em Estudo. Com efeito, os entrevistados revelaram possuir um diferente conceito de Supervisão e um modo distinto de o implementar nas suas práticas, o que, em nosso entender, condiciona o desempenho do corpo docente, em particular dos professores que desempenham os cargos de Coordenador de Ciclo e Director de Turma, e por conseguinte os processos de ensino e aprendizagem.

4.2.2 – Entrevistas aos Coordenadores de Ciclo

À semelhança das entrevistas realizadas aos Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos das Escolas A e B, também as dos Coordenadores de Ciclo foram construídas em função dos objectivos subjacentes ao estudo e organizadas em cinco blocos temáticos, nomeadamente: *“Caracterização e motivações do entrevistado”*, *“Funções e práticas inerentes ao cargo desempenhado”*, *“Supervisão”*, *“Formação”* e *“Avaliação de desempenho”*. A sua transcrição encontra-se no Anexo 20.

O **primeiro bloco temático** visava a obtenção de dados sobre a caracterização dos entrevistados. Relativamente à entrevistada da Escola A, que designámos por A1, constatámos que iniciou a sua actividade docente no ano de 1982, que este era o sétimo ano consecutivo que desempenhava funções na Escola e o terceiro de exercício das funções de Coordenadora de Ciclo, contudo, não frequentou qualquer acção de formação para o exercício deste cargo. Afirmou que lhe agradava trabalhar na escola porque se sentia compensada, uma vez que os alunos manifestavam boas capacidades de aprendizagem e bom comportamento, todavia considerou que a Escola não era de fácil integração para os docentes, mas não apontou uma justificação concreta.

A Coordenadora do 3º Ciclo da escola B, a qual foi designada por B1, principiou a sua actividade docente no ano de 1986, estando a leccionar pelo quarto ano consecutivo na Escola e a exercer este cargo há três anos sem ter frequentado qualquer acção de formação específica para o seu desempenho. Enumerou três motivos que justificam o facto de lhe agradar trabalhar na Escola, respectivamente, o ambiente docente ser razoável, a escola ser minimamente organizada e conseguir-se aprender com projectos promovidos por alguns colegas.

A Coordenadora do 2º Ciclo da Escola B, denominada B2, iniciou a sua actividade docente em 1977, estando há catorze anos consecutivos nesta Escola, mas, tendo já anteriormente leccionado na mesma cerca de quatro anos. Como Coordenadora de Ciclo é o primeiro ano que desempenha o cargo, todavia não frequentou qualquer formação específica para o mesmo. Saliente-se que já havia desempenhado funções de Coordenadora de Directores de Turma e que, no exercício das mesmas, frequentou acções de formação que considerou relevantes para o desempenho do cargo. Afirmou trabalhar na Escola por gosto, alegando ter muitos amigos, gostar do Conselho Executivo, relacionar-se bem com os colegas e estar perto de casa.

No **segundo bloco temático** da entrevista procurámos obter indicadores sobre o desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo, a articulação estabelecida entre o Coordenador de Ciclo e os Coordenadores de Departamento e entre o Coordenador de Ciclo e Directores de Turma, para tal criámos três categorias e algumas subcategorias.

A tabela 20 elucida a forma como se distribuíram as categorias e subcategorias neste bloco temático. Assim, na categoria que designámos por *“Desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo”* abordámos as funções privilegiadas e o modo de operacionalização na prática. Da análise do discurso das entrevistadas, sentimos necessidade de criar oito subcategorias, nomeadamente: *“Funções privilegiadas”*; *“Aspectos constrangedores”*, *“Aspectos facilitadores”*, *“Processo de eleição”*, *“Aspectos preponderantes para a nomeação dos Directores de Turma”*, *“Consideração da sua opinião na eleição dos Directores de Turma”*, *“Metas estabelecidas em Conselho de Directores de Turma”*, *“Número de reuniões de Conselho de Directores de Turma por período”* e *“Funções a que atribuem maior relevância”*.

BLOCO TEMÁTICO – Funções e práticas inerentes ao cargo desempenhado

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo	Funções privilegiadas
	Aspectos constrangedores
	Aspectos facilitadores
	Processo de eleição
	Aspectos preponderantes para a nomeação dos Directores de Turma
	Opinião na eleição dos Directores de Turma
	Metas estabelecidas em Conselho de Directores de Turma
	Número de reuniões de Conselho de Directores de Turma por período
	Funções a que atribuem maior relevância
Articulação entre Coordenador de Ciclo e Coordenadores de Departamento	Reuniões formais
	Contactos informais
Articulação entre Coordenador de Ciclo e Directores de Turma	Reuniões formais
	Contactos informais

Tabela 20 – Distribuição das subcategorias por categorias no bloco temático “*Funções e práticas inerentes ao cargo desempenhado*”

O discurso das entrevistadas indicia alguma relutância em destacar funções específicas privilegiadas no exercício do cargo de Coordenador de Ciclo, constatando-se tal facto através dos seguintes excertos das entrevistas:

“Muito apoio aos directores de turma (...), estou sempre disponível também para reunir com as pessoas”. (EA1)

“Todas, privilegio todas, acho que elas todas são importantes e, entrou numa engrenagem que eu não consigo distinguir”. (EB1)

“Não privilegio nenhuma porque acho que estão todas relacionadas umas com as outras”. (EB2)

Todavia, quando solicitadas a indicar alguns aspectos constrangedores ao exercício do cargo foram um pouco mais explícitas, referindo a complexidade do cargo, a reduzida bonificação horária auferida, a falta de informação de alguns docentes sobre o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, o tipo

de relação que se estabelece entre o Conselho de Directores de Turma e uma eventual ausência de apoio por parte dos Conselhos Pedagógico e Executivo.

“É um cargo extremamente complicado, (...), porque coordenar todos os directores de turma do ensino básico com tendo três horas semanais é uma coisa extremamente complicada, as três horas não, não chegam. (...), há sempre directores de turma que sabem muito pouco de legislação ou lêem muito pouco e a maior dificuldade talvez seja ainda o facto de(...), nos conselhos de turma os professores (...) que fazem parte desses conselhos de turma também estarem muito pouco alertados para (...) a Reorganização Curricular e saberem muito pouco o que é a Reorganização Curricular”. (EA1)

“Favorecem o apoio do Conselho Pedagógico e portanto o trabalho de articulação com o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo, portanto apoio na execução de algumas tarefas e para as poder levar a efeito, favorece também o trabalho a concordância, digamos assim, a nível de trabalho dos Directores de Turma, do Conselho de Directores de Turma e o contrário dificulta tudo”. (EB1)

Não respondeu (EB2)

Apesar da entrevistada EB2 não ter respondido directamente a questão colocada, podemos, implicitamente, inferir que os principais constrangimentos poderão advir do facto da Coordenadora de Ciclo não ser aceite pelos Directores de Turma e pela ausência de uma boa articulação entre o Conselho Executivo e os Departamentos Curriculares.

Como aspectos facilitadores do desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo as Entrevistadas EB1 e EB2 salientaram o apoio e a articulação com os Conselhos Pedagógico e Executivo e com os Departamentos Curriculares, a relação de trabalho e de empatia estabelecida com os diferentes Directores de Turma e a capacidade de aceitação por parte dos pares. A Entrevistada EA1 destacou o facto de na Escola A a implementação do processo de Reorganização Curricular já contemplar os três anos de escolaridade que correspondem ao 3º Ciclo do Ensino Básico, logo o seu trabalho está mais facilitado em relação a anos anteriores. As transcrições seguintes ilustram as dimensões mencionadas.

“Este ano será talvez o ano em que eu acho (...), tenho a tarefa mais simplificada, porque, (...), já temos os três anos todos (...) Reforma da Reorganização, porque até aqui, (...) a confusão era maior porque há dois anos quando eu inicie as funções”. (EA1)

“Favorecem o apoio do Conselho Pedagógico e portanto o trabalho de articulação com o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo, portanto apoio na execução de algumas

tarefas e para as poder levar a efeito, favorece também o trabalho a concordância, digamos assim, a nível de trabalho dos Directores de Turma, do Conselho de Directores de Turma”. (EB1)

“Eu considero que é muito importante, é os colegas gostarem de nós, entre aspas aceitem-nos. (...), haver uma boa articulação entre o Conselho Executivo, entre os Departamentos, (...) mas é importante também que os nossos pares, os colegas, nos aceitem enquanto tal (...), se eles gostarem é mais fácil o intercâmbio, a troca de ideias e a experiência”.(EB2)

Questionadas sobre o processo que esteve subjacente à sua eleição, constata-se que existiram contactos prévios por parte de elementos do Conselho Executivo, sendo os seus nomes indicados para que no momento da eleição os colegas as elegessem. Note-se que a Entrevistada EA1 realçou o facto de aquando do convite não estar manifestamente interessada em assumir as funções, todavia, por questões de redução do número de horas lectivas a atribuir ao seu Departamento Curricular, foi induzida a aceitar o cargo. Em nosso entender, os cargos de gestão intermédia, e em particular o de Coordenador de Ciclo, são de extrema relevância na organização Escola, pelo que a sua eleição é uma das preocupações de qualquer Conselho Executivo.

“Há três anos comecei (...) fui entre aspas convidada pelo Presidente foi-me sugerido (...) em Janeiro (...) se eu gostaria de assumir funções (...) era um cargo que eu não queria (...), não estava nada interessada em assumir este cargo só que o meu departamento tinha nesse ano, já estava com falta de cinquenta e tal horas e eu sou a terceira pessoa a contar do fim, a última pessoa do departamento, (...), todos nós temos que deitar a mão a tudo o que nos apareça (...). Neste momento debato-me com um problema diferente, é que não tenho ninguém que queira assumir este cargo”;

“Os Coordenadores (...) são convidados de modo a não fazerem muitas ondas (...), que não faça muitas ondas”. (EA1)

“A minha foi por eleição mesmo, portanto os Directores de Turma votaram em mim. (...) O nome foi proposto, as pessoas concordaram elegeram-me”. (EB1)

“No meu caso foi por eleição mas houve contactos anteriores, (...) eu ia ser proposta e, quando eu fui proposta”. (EB2)

As entrevistadas consideram que os aspectos preponderantes para a nomeação dos Directores de Turma são a capacidade de resolver os problemas de funcionamento da turma, o perfil profissional e psicológico, a capacidade de relação, de organização e de liderança. Aspectos como a tolerância, a responsabilidade e a compreensão também foram mencionados pela

Entrevistadas EB2. Todavia, a opinião dos Presidentes dos Conselhos não é coincidente com a destas entrevistas. Segundo os normativos legais, o processo de nomeação de Directores de Turma deve resultar de uma análise e discussão conjunta entre o Presidente do Conselho Executivo e o Coordenador de Ciclo, a efectuar no final de cada ano lectivo.

“Primeiro é dar resposta a todos os problemas, (...) funcionamento da turma em si, porque as turmas cada vez mais têm problemas extremamente complicados”. (EA1)

“Não pode ser uma pessoa qualquer, evidentemente tem que ser uma pessoa que tem que ter determinado tipo de perfil profissional, e também psicológico, tem que ser uma pessoa com boa capacidade de relação, capacidade de organização, que saiba liderar, basicamente são aqueles aspectos que considero, à primeira vista, mais preponderantes”. (EB1)

“Obedecer a um perfil psicológico profissional que nos garanta alguma estabilidade (...) acompanhar o processo dos alunos no aspecto de os ajudar a ultrapassar dificuldades cognitivas, mas também de conseguir fazer que eles se integrem na escola, tem que fazer a articulação entre os vários elementos do Conselho de Turma, (...) pessoa (...) tolerante, responsável, compreensiva (...) elemento de ligação com a família, (...) características muito equilibradas, (...). Competente, muito bom profissional e muito bom psicólogo, entre aspas”. (EB2)

Apesar de uma das suas funções, enquanto Coordenadoras de Ciclo, ser pronunciar-se sobre a nomeação dos Directores de Turma, as três entrevistadas referiram que a sua opinião não era auscultada pelo Conselho Executivo, aquando deste processo. A Entrevistada EB2 acrescentou, ainda, que o processo de nomeação dos Directores de Turma é condicionado pelas necessidades de distribuição horária aquando da elaboração dos horários.

“Nããã”. (EA1)

“Não”. (EB1)

“Não creio, porque em algumas conversas que tenho tido com alguns elementos do Conselho Executivo tenho-me apercebido que há necessidades de carácter de completção de horários, coisas assim desse tipo, que muitas vezes influenciam a atribuição do cargo de Director de Turma”. (EB2)

Pelo discurso das entrevistadas, constata-se que em Conselho de Directores de Turma não foram estabelecidas metas. As entrevistadas justificam este facto pela sobrecarga de trabalho inerente ao desempenho do cargo de Director de Turma. No entanto, a Entrevistada EB2 realçou a existência de

disponibilidade e abertura para colaborar em alguns projectos. Parece-nos curioso que o Conselho de Directores de Turma, enquanto conjunto de professores com tamanha influência ao nível da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, não se preocupe em estabelecer metas de trabalho.

“É não há (...) nós estabelecemos foi temas em relação à Formação Cívica por ano (...), Não. Já temos tanto trabalho”. (EA1)

“Nenhumas. Não propusemos nada, mas vamos insistindo”. (EB1)

“Nenhumas. Nenhuma, nenhuma, mas devo dizer que os Directores de Turma estão abertos, pelo menos alguns, a trabalhar em alguns projectos que possam surgir a seu tempo”. (EB2)

Solicitadas sobre o número de reuniões de Conselho de Directores de Turma que, habitualmente, realizavam por período, verificámos que a Entrevistada EA1 não quantificou o número de reuniões preferindo referir os encontros informais que estabelece com os Directores de Turma. As Coordenadoras da Escola B reúnem, ordinariamente, duas vezes no primeiro período e uma nos outros dois e extraordinariamente quando consideram necessário. Em nosso entender, e não desvalorizando o desempenho dos Coordenadores de Ciclo, parece-nos que este número de reuniões formais é manifestamente reduzido para permitir uma análise e reflexão conjuntas. Todavia, os Coordenadores de Ciclo ao privilegiarem os encontros informais com os Directores de Turma, aumentam o seu nível de trabalho e não promovem a auto-implicação num efectivo processo de construção partilhada, tão necessário à actual abordagem curricular.

“Tenho reunido mais este ano, (...), depois encontro-me várias vezes com as pessoas também, vou falando com as pessoas, vou sabendo”. (EA1)

“Duas no 1º período e uma em cada um dos outros períodos, embora o ano passado até fizemos algumas por iniciativa própria. Para discutir competências, o que era ensinar por competências, qual era a diferença entre objectivo e competência, articulação curricular”. (EB1)

“Em média e segundo aquilo que está programado para este ano e segundo aquilo que tem acontecido nos anos anteriores, são duas reuniões no 1º Período, uma reunião no 2º e outra no 3º e são convocadas pelo Conselho Executivo. Se existir algo de excepcional convoca-se uma reunião extraordinária”. (EB2)

Quando questionadas sobre as funções que consideravam mais relevantes no exercício do cargo de Coordenador de Ciclo, a Entrevistada EB1 destacou a capacidade de liderança e de relação com os vários elementos da comunidade educativa, a organização e a gestão de conflitos de opinião. A Entrevistada EB2, por sua vez, salientou o perfil psico-pedagógico.

Não obtive resposta. (EA1)

“A capacidade de liderança (...) capacidade de relação com a comunidade escolar, alunos, Conselho de Turma e outros elementos da comunidade (...) saber organizar, conseguir organizar as coisas” (...) “Organização, capacidade de relação, saber gerir os comportamentos dos alunos, saber gerir diferentes opiniões, saber gerir de uma forma equilibrada, evidentemente não é gerir com autoritarismo”. (EB1)

“De facto aqui são mais importantes as que não têm só carácter burocrático e administrativo, (...), o aspecto psico-pedagógico”. (EB2)

Na categoria que designámos por “*Articulação entre Coordenador de Ciclo e os Coordenadores de Departamento*” estabelecemos duas subcategorias, designadamente “*Reuniões formais*” e “*Contactos informais*”.

As entrevistadas foram unânimes em afirmar que não é prática comum realizar reuniões formais com os Coordenadores de Departamento e que a articulação com este ocorre em reunião de Conselho Pedagógico.

“Com os Departamentos não”. (EA1).

“Na prática se calhar não se processa”. (EB1)

“Reunião de Conselho Pedagógico onde nós nos juntamos com os colegas de Departamento. Aí é fácil, não é fácil, pronto, aí temos uma oportunidade de acertar agulhas, por assim dizer”. (EB2)

Salientaram, ainda, que não era habitual tentarem estabelecer articulações com os Coordenadores de Departamento através de contactos informais. No entanto, a Entrevistada EB2 referiu que nos intervalos poderia estabelecer alguns contactos, mas que isso não se traduzia numa colaboração ou articulação efectivas. Em nosso entender, a ausência de articulações formais com os Coordenadores de Departamento debilita a implementação do actual processo de Reorganização Curricular.

“Com os Departamentos não”. (EA1)

“Na prática se calhar não se processa”. (EB1)

“Em relação a outros contactos, há os contactos de intervalos, os informais, onde os colegas vêm ter connosco, mas não há assim uma grande colaboração, coordenação, uma grande articulação”. (EB2)

Relativamente à categoria “*Articulação entre Coordenador de Ciclo e Directores de Turma*”, para a qual criámos duas subcategorias com as mesmas designações da categoria anterior, verificámos que a Entrevistada EA1 afirmou ter realizado mais reuniões de Conselho de Directores de Turma, todavia não se pronunciou sobre possíveis articulações estabelecidas entre os diferentes Projectos Curriculares de Turma. A Entrevistada EB1 realçou que, na prática, é possível que não realize uma efectiva articulação com os Directores de Turma. Por sua vez, a Entrevistada EB2 salientou que as reuniões de Conselho de Directores de Turma eram espaços onde existia a possibilidade de estabelecer essas articulações.

“Tenho reunido mais este ano”. (EA1)

“Na prática se calhar não se processa”. (EB1)

“Reunião de Conselho de Directores de Turma onde se juntam todos os Directores de Turma. Aí é fácil, não é fácil, pronto, aí temos uma oportunidade de acertar agulhas, por assim dizer”. (EB2)

Questionadas sobre a possibilidade de estabelecer algumas articulações curriculares em contactos informais, verificámos que também não era uma prática muito comum. Contudo, as Entrevistadas EA1 e EB2 referiram encontrar-se informalmente com os Directores de Turma, mas não explicitaram o tipo de articulações estabelecido. A opinião da Entrevistada EB1 é que, na prática, não se verifica uma articulação entre Coordenador de Ciclo e Directores de Turma. É notória a existência de algum desalento por parte das Coordenadoras de Ciclo, uma vez que na prática têm dificuldades em salientar evidências das articulações e do trabalho que desenvolvem.

“Depois encontro-me várias vezes com as pessoas também, vou falando com as pessoas, vou sabendo”. (EA1)

“Na prática se calhar não se processa”. (EB1)

“Em relação a outros contactos, há os contactos de intervalos, os informais, onde os colegas vêm ter connosco, mas não há assim uma grande colaboração, coordenação, uma grande articulação”. (EB2)

Em suma, podemos inferir que não existem grandes diferenças por Escola ao nível da forma como se estabelecem as articulações entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma.

O **terceiro bloco temático** abordava a Supervisão inerente ao desempenho dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma. Aquando do processo de categorização do discurso das entrevistadas estabelecemos uma categoria que designámos “*Exercício Superviso*” e subdividimo-la em quatro subcategorias, respectivamente “*Conceito de Supervisão*”, “*Formas de implementação*”, “*Aspectos facilitadores*”, “*Aspectos constrangedores*” e “*Cargos inerentes*”. A tabela 21 sintetiza este processo de categorização.

BLOCO TEMÁTICO – **Supervisão**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Exercício supervisivo	Conceito de supervisão
	Formas de implementação
	Aspectos facilitadores
	Aspectos constrangedores
	Cargos inerentes

Tabela 21 – Distribuição das subcategorias por categoria no bloco temático “**Supervisão**”

A ideia que trespassa do discurso das entrevistadas permite-nos inferir que, em sua opinião, a Supervisão se restringe ao controle dos colegas e das actividades que estes realizam. Contudo, a Entrevistada EA1 salientou que o seu papel não era o de controlar o trabalho dos Directores de Turma, mas sim o de

orientar. Em nosso entender o conceito de Supervisão, segundo os actuais pressupostos teóricos, não é uma apropriação de nenhuma das entrevistadas.

“Temos estágio pedagógico, temos uma noção de uma supervisão, pelo menos essa ficou. Está, subjacente, mas eu confio um bocado no trabalho que as pessoas, (...), também penso que não faz muito parte, (...) do meu papel andar, (...), a verificar se as pessoas efectivamente fazem o seu trabalho, (...). Eu oriento, dou as linhas, (...) as pessoas também são responsáveis (...) por levar a cabo o seu trabalho”. (EA1)

“É aquele que vigia, aquele que controla”. (EB1)

“Ver aquilo que os colegas vão fazendo”. (EB2)

Questionadas sobre a forma de implementação do exercício superviso, as entrevistadas apontaram os contactos informais como forma de observar o desempenho dos vários Directores de Turma. A Entrevistada EB2 salientou que o tipo de relação estabelecido com os Directores de Turma facilita os contactos e permite compreender algumas das suas atitudes. É notório que as três entrevistadas revelaram alguma preocupação sobre as actividades inerentes ao desempenho do cargo de Director de Turma, todavia apenas apontam os contactos informais para dialogar com os mesmos. Parece-nos que a Entrevistada EA1 parte do pressuposto de que todos Directores de Turma são responsáveis e executam as directrizes por ela estabelecidas. As Entrevistadas EB1 e EB2 realçam o facto de não terem autoridade para exigir o que quer que seja dos colegas Directores de Turma e de, muitas vezes, estes não manifestarem receptividade ao seu apoio.

“Pois, dou as linhas orientadoras, tenho os registos (...) as directrizes que dou às pessoas, (...). E portanto pois convém estar tudo executado”. (EA1)

“Eu não me vejo muito no papel de controladora, não me sinto muito à vontade para isso. Tento fazer uma leitura das coisas, mas sem ser com esse carácter controlador, depois posso chamar atenção para. De uma forma muito, muito, informal. Em conversa. (...) Digamos que não tenho poder para isso. (...) Às vezes é mais no sentido de orientar as coisas para aquilo que se considera mais correcto, tendo em conta os objectivos do cargo e das funções que cada um desempenha. (EB1)

“Vou procurando que os colegas as mantenham feitas e vou-lhes lembrando, a brincar, se eles já fizeram aquilo, se ainda estão por fazer, se querem que eu os ajude. Portanto é assim que se consegue conversar com eles e é por isso que eu acho que talvez havendo um melhor conhecimento dos colegas e os colegas conhecendo-nos seja mais fácil este tipo de intercâmbio, porque eu não posso chegar ao pé de ninguém e dizer dá cá o trabalho que já devias ter feito, não tenho autoridade para o fazer (...) Na verdade,

não podemos fazer nada disso porque não temos autoridade para o fazer, portanto não podemos controlar ninguém, nem sequer muitas vezes ajudar a trabalhar com eles, porque também não há condições para isso, nem boa vontade, a maior parte das vezes”. (EB2)

A Entrevistada EA1 foi peremptória e afirmou não existir qualquer aspecto facilitador do desempenho do seu cargo, as Entrevistadas EB1 e EB2 salientaram, como aspectos facilitadores, o tipo de relação estabelecida, a boa vontade e o empenho dos Directores de Turma.

“Não tenho. Passe à frente”. (EA1)

“A relação com a pessoa é fundamental, com as pessoas visadas e conhecer a pessoa visada”. (EB1)

“Facilitador é um bom relacionamento (...), boa vontade da parte das pessoas e o empenho da parte dos Directores de Turma. Neste caso, de quererem ultrapassar as dificuldades que vão surgindo ao longo do ano”. (EB2)

Os aspectos constrangedores assinalados foram, por parte da Entrevistada EB2, a existência de um mau relacionamento e a falta de empenho dos Directores de Turma. A Entrevistada EA1 afirmou não ter qualquer aspecto constrangedor a referir e a Entrevistada EB1 aludiu não se considerar uma supervisora, mas apenas Coordenadora de Ciclo.

“Não tenho. Passe à frente”. (EA1)

[Disse-me que não tinha poderes para chamar à atenção dos Directores de Turma] “Não, não tenho poderes para isso, não sinto que os tenha, não estão, aparente, que eu conheça não os vejo legislados, não me considero uma supervisora, sou Coordenadora de Ciclo”. (EB1)

“Se houver mau relacionamento [se não houver], boa vontade da parte das pessoas e o empenho da parte dos Directores de Turma. Neste caso, de quererem ultrapassar as dificuldades que vão surgindo ao longo do ano”. (EB2)

As entrevistadas, questionadas sobre os cargos aos quais, em sua opinião, o exercício superviso era inerente, referiram o cargo de Coordenador de Departamento e o Conselho Executivo.

“Ao Conselho Executivo (...) Coordenador de Departamento”. (EA1)

“Aos Coordenadores de Departamento”. (EB1)

“Aos Departamentos”. (EB2)

Em síntese, podemos inferir que as entrevistadas desconhecem o conceito de Supervisão actualmente defendido pelos teóricos, o qual explicitámos na Revisão de Literatura; não estão conscientes de que o exercício supervensivo está inerente ao desempenho dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma; restringem a Supervisão ao acto de controlar e/ou orientar; não salientam que as relações estabelecidas entre os Directores de Turma e o Conselho de Turma e entre os Professores e os alunos em situação de aula podem assumir um carácter supervensivo. O discurso das entrevistadas permite-nos concluir que ao não conhecerem o conceito de Supervisão, actualmente defendido por alguns autores, não o podem implementar no exercício do seu cargo e, por conseguinte, a relação que estabelecem com os Directores de Turma não assume um carácter reflexivo, de abertura e de auto-implicação, condições que consideramos indispensáveis no actual contexto educativo.

A Formação foi outra das temáticas abordadas, constituindo o **quarto bloco temático** da entrevista e, aquando da análise de conteúdo, estabeleceram-se três categorias de análise, designadamente: *“Importância da frequência de acções de formação”*, *“Proposta de acções”* e *“Formação contínua no concelho”*, ilustradas através da tabela 22.

BLOCO TEMÁTICO – Formação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Importância da frequência de acções	Específicas para o desempenho do cargo de carácter prático e utilitário
Proposta de Acções	Conselho de Directores de Turma
Formação contínua no Concelho	Avaliação

Tabela 22 – Distribuição das subcategorias por categorias no bloco temático *“Formação”*

Na categoria *“Importância da frequência de acções”* enfatizámos as que denominámos por *“Específicas para o desempenho do cargo de carácter prático e utilitário”*. As entrevistadas foram unânimes em afirmar que a Formação Contínua

é necessária, em particular a de carácter prático e utilitário. Contudo, a Entrevistada EA1 realçou que não se sente obrigada a frequentar acções de formação sobre áreas curriculares não disciplinares, apenas pelo facto de ser Coordenadora de Ciclo.

“Sim. De carácter prático e essencialmente utilitário. Mas também não se deve esperar que, lá pelo facto de uma pessoa ser Coordenador de Directores de Turma, que tenha que frequentar tudo o que é acção que tenha a ver com Estudo Acompanhado, tudo o que é acção que tenha a ver com Formação Cívica” (...) Embora nós já tivéssemos tido na escola várias acções sobre Reorganização Curricular, eu acho que é extremamente importante, (...) que se façam acções dessas, mas para toda a gente (...) Urgente!...Urgente!”. (EA1)

“Nunca é demais, acho que sim, devem, é importante”. (EB1)

“A formação teórica é muito importante se for de carácter prático e utilitário, porque a maior parte da formação que nós vemos por aí não nos diz nada. (...). É importante de facto haver acções de formação, boas, úteis dirigidas de facto aos problemas que nós temos”. (EB2)

Na categoria “*Proposta de Acções*” procurámos indagar se em reunião de Conselho de Directores de Turma foram propostas acções de formação. As entrevistadas referiram que elas, enquanto Coordenadoras de Ciclo, entenderam ser útil propor as seguintes:

“Projecto Curricular de Turma, Estudo Acompanhado”. (EA1)

“Foi uma proposta [acção sobre competências], embora não se tenha vindo a realizar no âmbito do ensino por competências. (...) Haverá outras mas não me lembro”. (EB1)

“De facto não sei, não sei porque o ano passado não fui nem sequer Coordenadora, Coordenadora não, Directora de Turma, portanto não estive nas reuniões e não tenho conhecimento desse assunto”. (EB2)

Com a categoria “*Formação contínua no Concelho*” pretendíamos que as entrevistadas avaliassem a oferta formativa existente a nível concelhio e as respostas obtidas foram:

Não respondeu (EA1)

“Neste Concelho acho-as demasiado repetitivas, as mesmas, todos os anos as propostas são as mesmas, não há um grande horizonte de escolha, ou a pessoa as repete ou então arrisca-se a não passar de escalão”. (EB1)

“Acções de formação (...), são desadequadas, não dizem respeito aquilo que nós queremos de facto. Eu sei que não há receitas para nada, mas apesar de tudo há diagnósticos, há sintomas, e nós podemos, a partir daí, fazer algumas coisas novas. (...), eu acho que está perfeitamente desadequada, aliás, se nós olharmos para a grelha de acções de formação, vemos que são as mesmas há não sei quanto tempo, acho que estão a começar a ser muito generalizadas, aquilo que de facto nos interessa pouco aparece e quando aparece tem pouca qualidade”. (EB2)

Em suma, podemos inferir que as entrevistadas consideram necessárias e úteis acções de formação específicas de carácter prático e contextualizado, todavia salientam que a oferta formativa do Concelho não é muito diversificada, que as acções são repetitivas e que são pouco adequadas às suas necessidades.

Com o **quinto e último bloco temático** da entrevista pretendíamos que as entrevistadas realizassem uma “*Avaliação de desempenho*” enquanto Coordenadoras de Ciclo e, para tal, criámos uma categoria que designámos por “*Face ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico*” e seis subcategorias. A tabela 25 sistematiza o processo de categorização efectuado.

BLOCO TEMÁTICO – **Avaliação de desempenho**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Face ao Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico	O Coordenador de Ciclo
	O Director de Turma
	Aspectos a melhorar
	Posicionamento
	Influência nos Projectos Curriculares de Turma
	Mudança nas práticas

Tabela 25 – Distribuição das subcategorias por categoria no bloco temático “*Avaliação de desempenho*”

Na subcategoria que denominámos “*Do Coordenador de Ciclo*”, as Entrevistadas EA1 e EB2, realizando uma auto-avaliação, salientaram que o cargo de Coordenador de Ciclo é fundamental na orgânica de qualquer escola, todavia a Entrevistada EA1 afirmou estar desmotivada e cansada. A Entrevistada EB2, por sua vez, salientou a dificuldade que tem em transmitir as ideias subjacentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e a

estabilidade do corpo docente da Escola B que, em seu entender, conduziu a uma naturalização de práticas e rotinas que condiciona a mudança necessária.

“Eu penso que são fundamentais [o cargo de] Coordenador de Directores de Turma, porque tem que coordenar os outros directores de turma, (...), neste momento (...) completamente desmotivada para desempenhar estas funções, estou cansada, (...) aliás este ano (...) eu não me queria recandidatar, (...). Porque estou muito farta disto. (...). Peguei isto há três anos porque achava que o Departamento precisava de horas, neste momento acho que já não, não, o Departamento até já, já cá tem uma pessoa a dar aulas de inglês, eu já não tenho necessidade de dar de (...) exercer estas funções”. (EA1)

Não respondeu (EB1)

“Apetece-me responder nim, (...), deveríamos de facto ter bastante importância, o Coordenador de Ciclo é uma figura muito importante, (...), como disse logo no princípio, é um elemento muito importante, só que não se consegue fazer uma modificação das novas ideias da Reorganização Curricular, não se consegue transmiti-las para os colegas, para os Directores de Turma, (...), nesta escola estamos todos muito instalados há muitos anos é um corpo docente muito estável, muito habituado às suas técnicas, às suas práticas, sente-se bem, está bem, tem bons resultados, para quê, mudar?” (...) “Eu gostaria de poder dizer que era Muito Bom, mas acho que é Não Satisfaz, porque, de facto, vejo que é muito difícil fazer modificações”. (EB2)

Solicitadas a fazer uma avaliação do desempenho dos Directores de Turma, a Entrevistada EB1 voltou a não responder. A Entrevistada EA1 salientou a importância dos Directores de Turma enquanto gestores e coordenadores dos processos inerentes ao Conselho de Turma, avaliando muito positivamente o esforço que têm manifestado, face ao processo de implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico. A Entrevistada EB2 realçou que o Director de Turma é um elemento muito importante, contudo não consegue mobilizar os colegas no sentido de irem ao encontro da filosofia e das práticas subjacentes à implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Do discurso das entrevistadas depreende-se que, em sua opinião, as práticas preconizadas pela implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico ainda não estão generalizadas, o que de alguma forma, contraria a opinião manifestada pelos Directores de Turma aquando do preenchimento do inquérito por questionário.

“Eu penso que são fundamentais deverá gerir todo um processo, da turma em si e coordenar todos os professores e todo o Conselho de Turma (...), os Directores de Turma (...), têm-se esforçado imenso (...), têm desempenhado um, um papel muitíssimo bom”. (EA1)

Não respondeu (EB1)

“Apetece-me responder nim, (...), tal como o Director de Turma, (...), é um elemento muito importante, só que não se consegue fazer uma modificação das novas ideias da Reorganização Curricular, não se consegue transmiti-las para os colegas, para os Directores de Turma, (...), nesta escola estamos todos muito instalados há muitos anos é um corpo docente muito estável, muito habituado às suas técnicas, às suas práticas, sente-se bem, está bem, tem bons resultados, para quê, mudar?”. (EB2)

Em sua opinião, as entrevistadas consideram que a redução horária auferida pelos Directores de Turma e pelos Coordenadores de Ciclo não é suficiente face às inúmeras solicitações a que os professores que exercem estes cargos estão sujeitos, em particular após a implementação do processo de Reorganização Curricular. A Entrevistada EA1 realça que os Coordenadores de Departamento deveriam ter uma intervenção mais activa em todo este processo. A Entrevistada EB1 salienta a escassa articulação que existe entre o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, os diferentes Projectos Curriculares de Turma e os Departamentos Curriculares, uma vez que na prática essa articulação é muito deficiente, conforme já havia mencionado. A Entrevistada EB2, por sua vez, destaca que caso soubesse como melhorar aspectos no seu desempenho já o teria feito. Em nosso entender, as opiniões das entrevistadas complementam-se, embora manifestando preocupações de diferente ordem, todavia pertinentes.

“Mas há aí uma peça que também é fundamental e, se calhar, que é bastante fundamental, que é o Coordenador de Departamento (...), Coordenador do Departamento é o primeiro que não está dentro da Reorganização Curricular (...). Melhorar, para já, mais horas de redução para o cargo (...), porque, duas horas p'ró, para uma direcção de turma não dá, neste momento não dá. (...) Três horas para Coordenar Directores de Turma, então é perfeitamente ridículo, (...), eu acho que isso é essencial (...). E depois há outra coisa que eu acho inconcebível, como é que um Coordenador de Directores de Turma com três horas semanais para coordenar as, as turmas do Ensino Básico, ainda consegue ser coordenador da Área-escola, da Formação Cívica e de Estudo Acompanhado e de Apoios (...) é necessário e é urgente mudar qualquer coisa no ensino” (EA1)

“Isto envolve todo o trabalho de articulação desde o Projecto Educativo ao Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma e aos departamentos, tem a ver com esta articulação que deveria ser feita e não se faz, portanto devia-se iniciar pelo Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e depois chegar ao Projecto Curricular de Turma, que não se faz. Faz-se o Projecto Curricular de Turma baseado na inspiração de momento e os outros projectos começam a funcionar a partir do momento em que se constituem equipas de trabalho para os reformular, mas os Projectos Curriculares de Turma já estão feitos, estão a ser postos em prática de forma burocrática e não activa, digamos efectiva”. (EB1)

“Olhe eu, melhorar aspectos no meu desempenho! Se eu soubesse como fazer já o teria feito!”. (EB2)

Solicitadas a posicionar-se face ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, as Entrevistadas EA1 e EB2 salientaram a urgência de introduzir mudanças no ensino, e a importância que actualmente se atribui à competência dos indivíduos. A Entrevistada EB1 considera que a Reorganização Curricular é apenas mais uma reforma, que está a gerar alguma insegurança nos professores e que estes não estão preparados, nem para desenvolverem competências nos alunos, nem para estabelecerem articulações entre anos de escolaridade ou entre ciclos, pois cada um continua a trabalhar isoladamente e no contexto da sua área disciplinar. Salientamos que a Entrevistada EB1 manifesta algum desencanto que, em nosso entender, advém da desmotivação que sente por não conseguir atingir os objectivos a que se propôs aquando da implementação do processo de Reorganização Curricular, destacando a naturalização das práticas, a balcanização existente na cultura escolar e, implicitamente, a ausência de uma efectiva avaliação de desempenho que valorize e diferencie práticas. As outras duas entrevistadas consideram urgente a introdução de mudanças no sistema de ensino, embora não tenham sido claras quanto à adequação e capacidade de resposta da Reorganização Curricular face às realidades dos actuais contextos escolares.

“Não, não, eu acho que é necessário nós, é necessário e é urgente mudar qualquer coisa no ensino, há que ensinar as crianças de um outro modo e não são com os métodos tradicionais de ensino”. (EA1)

“Oh não, não. É mais uma, muita insegurança nas pessoas é o que se nota. (...). As pessoas trabalham como antigamente, com objectivos e não por competências, porque no momento da avaliação sumativa são os comentários que se ouvem, ainda não é capaz de, o aluno não conseguiu fazer isto, são aprendizagens muito redutoras. (...), as pessoas não estão preparadas para ensinar de acordo com a Reorganização Curricular, não há articulação de, de nem no próprio ano e muito menos no próprio Ciclo, cada um continua a trabalhar para si, no âmbito da sua disciplina. Por muito boas intenções que às vezes haja, mas não se consegue”. (EB1)

“Sou a favor, (...), acho que é importante, porque actualmente ser competente é muito importante e nós vemos que temos pessoas que sabem ler, mas são analfabetas funcionais, como se costuma dizer, isso porque não houve treino para a competência”. (EB2)

Questionadas sobre a possibilidade de exercer algum tipo de influência na construção e no desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Turma, a Entrevistada EA1 foi clara e esclareceu que se sente impotente, que os professores continuam a manter as suas práticas inalteradas e que o Projecto Curricular de Turma se restringe a um mero documento escrito que não passa do papel; a Entrevistada EB1 considera que poderia exercer maior influência sobre os Projectos Curriculares de Turma caso se verificasse um maior trabalho de articulação e de organização; a Entrevistada EB2 também considera não exercer qualquer influência sobre os Projectos Curriculares de Turma, pois, quando se apercebeu os Directores de Turma e os Conselhos de Turma não haviam dado continuidade ao trabalho inicialmente realizado em reunião de Coordenadoras de Ciclo. Salientamos, mais uma vez, que a opinião das Coordenadoras de Ciclo contraria os dados obtidos através do inquérito por questionário aos Directores de Turma, onde, claramente se afirma que o Coordenador de Ciclo influencia o desempenho dos Directores de Turma e, por conseguinte, dos outros professores. Tal facto, leva-nos a intuir que a avaliação que as Coordenadoras de Ciclo fazem do seu desempenho não reflecte a importância que os Directores de Turma lhe atribuem, através das respostas obtidas no questionário. Em nosso entender, esta discrepância de opiniões pode ser o resultado de um elevado nível de exigência por parte destas Coordenadoras de Ciclo e/ou pela ausência de um efectivo sistema de avaliação de desempenho que valorize as boas práticas.

“Eu acho que não exerço, (...), nós continuamos a fazer as coisas à moda antiga (...), Projecto Curricular, eu acho que este ano estamos a melhorar um bocadinho, (...), eu sinto-me impotente (...), e é por isso que eu acho que enquanto as pessoas não alterarem os seus hábitos de trabalho nós não vamos a lado nenhum, portanto, e aquilo que eu senti durante estes dois anos é que as pessoas continuam a fazer as coisas como sempre fizeram até aqui. E o Projecto Curricular acaba por ser algo que fica no papel, um lençol muito bonito, cheio de competências”. (EA1)

“Exerceria mais, uma influência maior se houvesse um trabalho de articulação maior” (...). “Tenta-se fazer isso, na organização das actividades e dos diferentes projectos”. (EB1)

“Não e eu vou explicar porquê. Porque eu passei bastante tempo a tentar que os colegas levassem muito a sério o Projecto Curricular de Turma e quando fui ver o que os colegas tinham feito, não para controlar, mas para ter uma perspectiva do que iria passar-se nesta escola a esse nível, tive surpresas, talvez desagradáveis, porque de facto os Projectos Curriculares de Turma que eu vi não eram nada, tinham feito a parte que nós

tínhamos feito e a parte que o Conselho de Turma deveria ter feito estava quase não feito, portanto acho que falei muito e consegui pouco”. (EB2)

As entrevistadas são unânimes em afirmar que a generalidade dos professores não introduziu qualquer mudança nas suas práticas, que cada um faz o que estava habituado a fazer, que não estão motivados nem receptivos à mudança e que, caso existam, são muito ténues.

“Práticas não. Não, não, não, não (...). E com peso nos testes escritos, e com peso nos trabalhos, trabalhos de casa e portanto basicamente as práticas mantêm-se”. (EA1)

“Não, não, não, não (...). As pessoas fazem aquilo que estão habituadas a fazer e a abertura a novas práticas não é fácil, as pessoas não estão motivadas para isso, não são ensinadas também, ninguém lhes mostra como é, é mais cómodo trabalhar como se está habituado, portanto não se vêem grandes alterações a não ser na burocracia de mostrar um Projecto Curricular de Turma”. (EB1)

“Penso que muito poucas, pelo menos, a não ser que na prática se faça um trabalho mais correcto do que foi passado para o papel”. (EB2)

Em síntese, podemos concluir que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico não motivou, segundo a opinião das entrevistadas, os professores a alterarem as suas práticas, que cada um continua a trabalhar individualmente e em função da sua área disciplinar, perpetuando-se a balacanzação na organização escolar. As entrevistadas, enquanto Coordenadoras de Ciclo, consideraram-se incapazes de, na prática, mobilizarem efectivamente a generalidade dos Directores de Turma para a mudança necessária, uma vez que aparentemente os Directores de Turma não lhes dão a conhecer constrangimentos. Em nosso entender, este facto poderá justificar-se pela não necessidade de introduzir mudanças ou, por outro lado, dos Directores já se terem apropriado das mudanças inerentes ao processo Reorganização Curricular do ensino Básico.

Analisando na perspectiva dos Directores de Turma, podemos intuir que, possivelmente, a generalidade dos Directores de Turma se sente incapaz de mobilizar o seu Conselho de Turma para a implementação, na prática, da mudança inerente ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Por outro lado, inferimos que o entendimento que o Director de Turma atribui ao

Projecto Curricular de Turma poderá condicionar a sua construção e desenvolvimento e, por conseguinte, os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em nosso entender, a figura do Coordenador de Ciclo é, na actual estrutura e orgânica escolar, a única com capacidade de promover um trabalho colegial, em detrimento da balcanização, induzindo a apropriação e implementação de mudanças nas práticas dos docentes, até pela importância que lhe é atribuída pelos diferentes actores da organização Escola. No entanto, segundo o discurso das entrevistadas, estas revelaram não possuir meios de na prática, concretizarem a importância que, actualmente, detêm no contexto da organização Escola, daí a importância da formação em Supervisão.

4.2.3 – Entrevista ao Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local

Como já referimos, considerámos útil confrontar dados relativos à problemática da Formação, pelo que entrevistámos o Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local. A entrevista realizada focava apenas o Plano de Formação do Centro em questão e ao Entrevistado atribuímos a designação C. O processo de análise do discurso deste entrevistado (Anexo 20) levou-nos à criação de uma categoria que denominámos de “*Plano de Formação*” e de cinco subcategorias ilustradas na tabela 26.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Plano de Formação	Forma de construção
	Avaliação
	Alterações face ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico
	Pertinência das acções propostas pelas Escolas face ao actual sistema de ensino
	Aprovação de acções

Tabela 26 – Distribuição de subcategorias por categoria

Do discurso do entrevistado C, quando questionado sobre a forma de construção do Plano de Formação, podemos inferir que não existe um processo único de construção de um plano de formação e que o que é afecto a estas duas Escolas é construído a partir de propostas advindas das Escolas associadas e, na sua maioria, por propostas do Director do Centro, após uma auscultação formal e informal de docentes. Parece-nos existir alguma incongruência, pois a generalidade dos inquiridos afirmou que a formação oferecida era pouco pertinente e não respondia às suas necessidades.

“Há várias interpretações sobre como deve ser construído o Plano de Formação, mas podemos reter duas linhas principais: o Plano de Formação é o resultado da aglutinação dos Planos de Formação das Escolas ou o Plano de Formação é elaborado pelo Director do Centro e aprovado pela Comissão Pedagógica. No primeiro caso as Escolas devem ter um Plano de Formação estruturado, e o Director do Centro executa-o e promove a articulação entre os Planos das diferentes escolas; no segundo caso toda a responsabilidade cai sobre o Director do Centro que promove a identificação das necessidades de formação dos docentes, elabora o Plano de Formação e o submete à aprovação pela Comissão Pedagógica”;

“No caso do Centro de Formação da Associação de Escolas o processo é híbrido. Muitas acções são propostas pelas Escolas, mas uma parte substancial resulta da proposta do Director do Centro em resultado de auscultação formal (Inquéritos de Identificação de necessidades de formação enviados periodicamente às Escolas e aos Coordenadores de Departamento) quer informal entre os docentes. Isto resulta de muitas Escolas/Agrupamentos não possuírem Planos de Formação anuais ou plurianuais articulados e, no momento de se tomar a decisão sobre um Plano de Formação para o Centro, não possuírem elementos que lhes permita definir uma orientação e prioridades para a formação contínua dos seus docentes (...) deste modo a decisão sobre o Plano é ainda mais híbrida: não é das Escolas nem do Director do Centro, embora tenha que ser ratificada por ambos”. (EC)

Solicitado a fazer uma avaliação sobre a oferta formativa de acções no específicas para os Directores de Turma, considerando o seu papel face ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, o Entrevistado C salientou que o Centro já promoveu acções destinadas aos docentes que exercem este cargo, mas que nos últimos dois anos se tem verificado uma diminuição do número de inscrições. Todavia não dispõe de dados que possam justificar essa diminuição, intuindo que as Escolas poderão estar a oferecer alguma formação informal. Em suma, o Entrevistado C concluiu que existe oferta formativa destinada aos Directores de Turma, contudo a sua procura é escassa. Salientamos que a escassa procura destas acções de formação, tão pertinentes

face actual contexto educativo, deveria induzir a uma efectiva avaliação da qualidade das mesmas.

“O Centro de Formação promoveu no passado um conjunto de acções destinadas aos Directores de Turma. Verificou-se uma progressiva diminuição do número de inscrições chegando-se à situação de não se ter realizado qualquer acção nos dois últimos anos por o número de inscrições ser insuficiente (...) não temos dados que nos permitam definir com clareza as causas dessa diminuição de interesse, mas, empiricamente, podemos aventar: a existência de uma formação informal das Escolas em relação aos seus Directores de Turma; a manutenção há alguns anos do mesmo tipo de tarefas a desempenhar pelos Directores de Turma, que assim adquirem uma prática da função e um enquadramento dos Directores de Turma mais jovens e inexperientes por docentes que exercem a função há bastantes anos (...) podemos dizer que existe oferta, mas a procura é escassa”. (EC)

Questionámos o Entrevistado C sobre o facto de, com a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, terem sido introduzidas alterações de modo a melhor o adequar à mudança subjacente à actual abordagem curricular. A sua resposta reportou-se ao início da implementação deste processo, salientando que foi preocupação do Centro de Formação dar resposta às necessidades e dificuldades que foram surgindo, nomeadamente no que concerne às áreas curriculares não disciplinares.

“No momento em que se implementou a Reorganização Curricular no Ensino Básico, houve necessidade de dar resposta às dificuldades que surgiram em consequência de alteração de metodologias mas, essencialmente, pela criação das novas áreas curriculares. Promoveram-se, assim, acções sobre as Novas Áreas Curriculares, Área de Projecto, Projecto Educativo, etc”. (EC)

Na opinião do Entrevistado C, as principais lacunas que existem ao nível do desempenho docente situam-se na operacionalização do Projecto Curricular de Turma e no âmbito da Formação Cívica, salientando que as Escolas continuam a propor acções nestas áreas, daí continuarem a ser pertinentes e facilmente aprovadas. Salientamos que, face às lacunas existentes e reconhecidas pela generalidade dos inquiridos, consideramos que acções no âmbito destas duas áreas são manifestamente escassas.

“Julgamos que, ainda hoje, continua a haver lacunas no desempenho em temáticas como “Formação Cívica”, “Plano Curricular de Turma”, “Área de Projecto”, etc.. Contudo, continuam a ser áreas não propostas pelas Escolas nem pelos Professores”. (EC)

Questionado sobre o processo de aprovação de acções de formação, o Entrevistado C esclareceu que este resulta das sugestões ou apresentações de necessidades de formação.

“O processo que decorre entre a sugestão ou apresentação de uma necessidade de formação que se traduza numa Acção de Formação e a sua realização efectiva é de muitos meses. Para que uma Acção de Formação possa ser implementada em Janeiro ou Fevereiro de um qualquer ano, é necessário começar a prepará-la pelo menos em Maio ou Junho do ano anterior. As Escolas têm dificuldade em dar resposta a este processo:

- Por vezes uma necessidade de formação é detectada num momento e exige uma resposta célere;
- Não existe, em muitas Escolas, um projecto de Formação a médio prazo;
- O calendário do financiamento (ano civil) não coincide com o calendário lectivo. Por isso, uma dificuldade sentida, por exemplo, em Novembro de um ano só terá resposta dois anos depois, na melhor das hipóteses, em Janeiro;
- A mobilidade docente faz com que, um grupo de professores que pede uma acção em Junho, podem não estar colocados numa escola próxima, no ano civil seguinte;
- Por vezes uma acção é pedida por um número diminuto de docentes, o que inviabiliza a sua realização por não se atingir o número mínimo de formandos. É esse, em geral, o grande problema que se levanta quando do tratamento dos dados dos Inquéritos de Necessidades de Formação enviados às Escolas.” (EC)

Em síntese, verificamos que, segundo o Entrevistado C, a elaboração do plano de formação disponibilizado pelo Centro de Formação de Associação de Escolas local resulta da conjugação das acções propostas pelas Escolas do Concelho com as propostas pelo Director do Centro; que tem havido preocupação em oferecer acções destinadas aos Directores de Turma, adequadas às necessidades das Escolas e no âmbito do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Todavia, reconhece que o intervalo de tempo entre a proposta e a aprovação das acções poderá fazer que a realização das mesmas já esteja descontextualizada face às necessidades dos professores.

Importa realçar que, de alguma forma, o Entrevistado C reconhece que a oferta formativa do Centro que dirige pode ser descontextualizada face às necessidades dos docentes e das Escolas, o que poderá justificar o escasso número de inscrições dos professores em algumas acções, pelo que entendemos que neste aspecto não existem grandes discrepâncias de opinião. Por outro lado, concordamos plenamente com o entrevistado, quando este considera que a qualidade da avaliação que os docentes efectuam da formação oferecida é

condicionada pelo facto desta estar associada à progressão na carreira docente. Tal facto revela, mais uma vez, o escasso empenhamento e a atitude passiva que caracteriza a cultura docente.

4.3 – Resultados da Análise Documental

Os Projectos Educativos e Curriculares de Escolas e os Regulamentos Internos foram analisados com o intuito de recolher informação que nos permitisse caracterizar as Escolas em estudo (Anexo 6). Os Regulamentos Internos permitiram-nos, igualmente, averiguar as competências e bonificações atribuídas por estas Escolas aos Coordenadores de Ciclo e aos Directores de Turma (Anexos 1, 2 e 3).

Para seleccionar os excertos de actas considerados relevantes ao estudo empírico, foi necessário efectuar uma leitura destas na sua globalidade. A leitura global e a análise efectuadas permitiram-nos inferir que o Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico da Escola A parece ser mais directivo do que o da Escola B, tendo por referência as poucas intervenções dos elementos que compõem o Conselho Pedagógico. Por outro lado, pode, de igual modo, considerar-se que não é na figura do Presidente que reside a diferença mas na capacidade de intervenção dos elementos que compõem os dois Conselhos Pedagógicos em análise. Em suma, conclui-se que o Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico da Escola A é mais directivo ou que os elementos que compõem o Conselho Pedagógico da Escola B são mais interventivos.

Esta foi a ideia que sobressaiu da primeira análise efectuada. Todavia os objectivos deste estudo empírico centram-se nas figuras do Coordenador de Ciclo e Director de Turma, pelo que considerámos útil proceder a uma análise mais atenta das actas de Conselho Pedagógico no sentido de, perante o registo das intervenções do Coordenador de Ciclo, caracterizar o seu desempenho, averiguar as relações estabelecidas com os pares, identificar possíveis implicações na

estrutura, na orgânica de Escola e nos processos de ensino e aprendizagem. O Anexo 21 reúne os aspectos que considerámos mais relevantes aquando desta análise.

4.3.1 – Actas do Conselho Pedagógico

Considerando os objectivos subjacentes ao nosso estudo e a análise efectuada às actas de Conselho Pedagógico salientamos que o Coordenador de Ciclo da Escola A, ao longo dos quatro anos lectivos a que se reportou a análise das actas, integrou os seguintes grupos de trabalho: avaliação de propostas de realização de Visitas de Estudo; avaliação das aulas de Apoio Pedagógico Acrescido; elaboração dos Critérios de Avaliação; calendarização das Provas Globais; dinamização dos projectos a realizar no âmbito da Área-Escola; construção de um programa para Área Curricular não Disciplinar de Formação Cívica; organização das Jornadas Culturais (actividade muito relevante na dinâmica da Escola); sensibilização de um grupo de alunos para a realização de trabalho de voluntariado; selecção de documentos relacionados com o trabalho da Direcção de Turma de modo a possibilitar a sua informatização; elaboração de horários para alunos que não tenham comparecido às Provas Globais e análise de uma possível candidatura da Escola à realização de Estágios Integrados do Ramo Educacional.

A análise das actas de conselho Pedagógico da Escola B permitiu-nos verificar que os Coordenadores de Ciclo desta Escola, ao longo dos quatro anos, integraram vários grupos de trabalho, nomeadamente os de: elaboração de dossiers com documentos de consulta para as Áreas Curriculares não Disciplinares; elaboração dos critérios de avaliação; construção do Plano Anual de Actividades; elaboração de uma resenha histórica sobre os Currículos Alternativos; construção e actualização do Regulamento Interno e dos Projectos Educativo, Curricular de Escola e Curricular de Turma; coordenação das áreas curriculares de Estudo Acompanhado e de Área de Projecto; avaliação do

desempenho dos professores; acompanhamento do processo de Implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico; análise da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro e posterior recolha de sugestões para a sua implementação; análise dos critérios de avaliação existentes nas áreas de Estudo Acompanhado e Formação Cívica e respectiva reformulação; dinamização do Gabinete de Apoio ao Aluno; implementação do Agrupamento Vertical; sensibilização de professores e Encarregados de Educação do Agrupamento para a doação de medula óssea; Conselho Municipal de Educação; coordenação dos processos referentes às Provas Globais e às Provas de Aferição; distribuição de alunos por aulas de Apoio Pedagógico Acrescido em função da sua avaliação; controle e reformulação do plano de emergência; selecção de manuais escolares antigos; elaboração de documentos sobre as Visitas de Estudo; reflexão sobre estes resultados da avaliação dos alunos e uniformização de critérios de actuação em relação a atitudes e comportamentos dos alunos.

Com efeito, os Coordenadores de Ciclo da Escola B, integram um maior número de grupos de trabalho do que o da Escola A. Note-se que estes grupos de trabalho são de importância crucial na dinâmica de uma Escola, sobretudo os que se referem ao Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Regulamento Interno e acompanhamento do processo de implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico. A participação activa nestes grupos de trabalho proporciona uma perspectiva global sobre a generalidade dos assuntos e problemáticas inerentes à Escola e pressupõem um constante estabelecimento de articulações de modo a contextualizar e adequar a realidade escolar às exigências da actual Sociedade. Por conseguinte, infere-se que aos professores que desempenham o cargo de Coordenador de Ciclo é exigido dinamismo, trabalho em equipa, espírito crítico, capacidade de reflexão, entre outros. É importante frisar que a frequência e a relevância das intervenções proferidas pelos Coordenadores de Ciclo da Escola B é diferente das proferidas pelo Coordenador de Ciclo da Escola A, conforme se poderá constatar de uma forma mais exaustiva no Anexo 21.

Considerando que ao Conselho Pedagógico compete propor e analisar as necessidades formativas do seu corpo docente e não docente, foi nossa intenção verificar a existência de referências a essas necessidades aquando da análise das actas deste Conselho. Os dados recolhidos (Anexo 21) permitem-nos afirmar que a Formação é uma preocupação inerente aos dois Conselhos Pedagógicos em análise, sendo que as propostas de formação apresentadas são aceites. Salientamos, no entanto, que muitas das acções propostas são de curta duração, visam colmatar problemas no imediato e não são creditadas.

Em síntese, podemos afirmar que, face à análise documental efectuada, os Coordenadores de Ciclo da Escola B assumem um papel preponderante, na dinâmica e organização da Escola e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Atendendo ao número de registos de documentos propostos pelas Coordenadoras de Ciclos para análise em Conselho Pedagógico, podemos afirmar que na Escola B existe, por parte destas, um trabalho prévio, conjunto e exaustivo de preparação de materiais, ao qual está inerente conhecimento, reflexão e auto-implicação destes. Em nosso entender, o desempenho do Coordenador de Ciclo seria ainda mais eficaz se tivesse formação na área da Supervisão e se estabelecesse uma relação supervisiva com os Directores de Turma, a qual permitiria o “esvaziar” de uma cultura normativa.

4.3.2 – Actas do Conselho de Directores de Turma

Uma vez que o Coordenador de Ciclo formalmente reúne, periodicamente, com os Directores de Turma, quisemos averiguar face aos objectivos do nosso estudo, o tipo de relação estabelecido entre ambos. O Anexo 21 compila os dados que considerámos relevantes aquando da análise das actas de reunião de Conselho de Directores de Turma.

A análise destas actas circunscreveu-se à identificação de referências alusivas aos Projectos Educativo e Curricular de Escola, ao Regulamento Interno

e a informações passíveis de serem consideradas pertinentes num exercício superviso, em particular, face ao actual processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Note-se que em Conselho de Directores de Turma é proposta a ordem de trabalhos das reuniões de Conselhos de Turma e onde constam pontos relacionados com a operacionalização e avaliação dos Projectos Curriculares de Turma.

Verificámos que, relativamente aos Projectos Educativo e Curricular de Escola, não existem em ambas as Escolas registos escritos sobre análise e discussão destes documentos. No entanto, no que concerne ao Regulamento Interno foram identificadas algumas referências, todavia parecem-nos desprovidas de qualquer reflexão. Este facto permite-nos concluir que ao nível das reuniões de Conselho de Directores de Turma não se realiza uma efectiva articulação entre Projectos Orientadores de Escola.

As referências a informações passíveis de serem consideradas pertinentes num exercício superviso, bem como as de transmissão de informação considerada relevante face ao processo de implementação da Reorganização Curricular, ocorreram em maior número nas reuniões de Conselho de Directores de Turma da Escola B, todavia, também se verificaram na Escola A, mas em menor número. AS citações que se seguem ilustram, por Escola, algumas das informações que considerámos pertinentes.

Escola A

Os professores do sétimo ano decidiram elaborar um único Projecto Curricular de Turma, para as quatro turmas, dado que todas apresentam um perfil idêntico, salvaguardando determinadas especificidades.

No que respeita aos critérios de avaliação das Novas Áreas Curriculares não Disciplinares, foi feita uma reflexão conjunta, tendo-se concluído que a definição de critérios, com base nos parâmetros e indicadores é difícil de realizar com objectividade.

Relativamente à ficha de auto-avaliação do final do ano lectivo, foi apresentada uma proposta de ficha de auto-avaliação à qual foram feitas algumas adaptações, depois de ter sido feita uma análise comparativa com uma ficha apresentada pelo Ministério da Educação. Concluiu-se no entanto, que o facto de não haver uniformidade de critérios entre os vários Departamentos torna difícil converter na escala de níveis de um a cinco, a indicação de “sempre”, “às vezes” e “nunca”, isto é quantos “sempre”, “às vezes” e “nunca” correspondem a cada nível.

Escola B

Que a hora de enriquecimento curricular dada/atribuída aos Directores de Turma, deve ser utilizada por exemplo na articulação das áreas curriculares disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares, acompanhamento de algum caso mais especial, etc.

Que os critérios de avaliação devem ser muito explícitos (elaborados em reunião de Departamento). A Escola deve dá-los a conhecer (legislação em vigor) aos Encarregados de Educação e Alunos, bem como a avaliação deve ser o mais diversificada possível, não se resume a testes (Despacho trinta de dois mil e um). Todos estes elementos além de constarem nos Departamentos, devem constar no Projecto Curricular de Turma.

A Coordenadora distribuiu os seguintes documentos: actividades do Director de Turma; alterações ao Regulamento Interno; critérios para passagem/retenção de alunos em anos não terminais; relatórios: de retenção do aluno, retenção repetida; transição do aluno em caso de ultrapassagem do limite máximo de faltas.

Estes relatórios são uma proposta elaborada pelas Coordenadoras do 2º e 3º ciclos para, de uma forma uniformizada, os Conselhos de Turma responderem às várias situações possíveis no momento da avaliação sumativa, no final do ano lectivo são documentos que deverão ser cuidadosamente analisados afim de se proceder a eventuais alterações.

O documento intitulado "Competência é diferente de objectivo" foi elaborado pelas Coordenadoras do 2º e 3º ciclos com o objectivo de fazer reflectir o pessoal docente sobre a forma como se deve agir sobretudo na planificação dos conteúdos e na avaliação dos alunos.

Salientamos que as reuniões de Conselho de Directores de Turma de ambas as Escolas assumem um carácter de quase exclusiva transmissão de informação, embora se registem alguns momentos de reflexão, os quais, em nosso entender, são insuficientes para o estabelecimento de uma relação supervisiva face ao actual contexto educativo. Por outro lado, a análise das actas de Conselho de Directores de Turma não nos permitiu identificar qualquer indício de propostas de acções de formação por parte dos Directores de Turma das duas Escolas em estudo, o que está em consonância com o discurso do entrevistado C.

Os Coordenadores de Ciclo ao efectuarem uma análise e reflexão prévias à realização da reunião de Conselho de Directores de Turma têm um trabalho acrescido, mas, em nosso entender, pouco consistente. Efectivamente, a não ocorrência de momentos de reflexão conjuntos, tão necessários à partilha e à construção de conhecimento, facilita o desenrolar destas reuniões de trabalho e, de igual forma, o desempenho dos Directores de Turma. O escasso número de intervenções dos Directores de Turma, registadas em acta, permite-nos inferir que

estes assumem um papel passivo. Em nosso entender, a utilização desta estratégia satisfaz as duas partes envolvidas neste processo, uma vez que diminui a duração e o número de reuniões, não obrigando os Directores de Turma a auto-implicarem-se e a questionarem-se sobre os assuntos.

O trabalho prévio de preparação de materiais efectuado pelas Coordenadoras de Ciclo promove um desempenho eficaz dos Directores de Turma, todavia pouco consistente, pois não pressupõe uma partilha e construção conjuntas e, por tal facto, continua a alimentar a cultura normativa.

4.4 – Triangulação de Dados

A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados possibilitou-nos o cruzamento de informações sobre a problemática em estudo e permitiu-nos tecer considerações com maior precisão. Salientamos que, aquando da elaboração do inquérito por questionário e entrevista, foi nossa preocupação formular questões que nos permitissem a confrontação de informação entre os diferentes intervenientes no estudo. A análise documental efectuada às actas das reuniões de Conselho Pedagógico e de Conselho de Directores de Turma focalizou-se na pesquisa de dados considerados relevantes para caracterizar a relação estabelecida entre diferentes cargos e os documentos organizadores da dinâmica escolar numa organização que se deseja inteligente e apreendente. Com a análise da legislação pretendemos confrontar as práticas com os normativos instituídos e responder ao primeiro objectivo deste estudo. Ao longo da apresentação dos resultados do questionário, também formulámos algumas questões que deixámos em aberto e às quais, neste momento tendo por referência a problemática em estudo, é nosso objectivo responder, cruzando diferentes resultados.

Relembramos que face à problemática em estudo, **o primeiro objectivo** definido, visava identificar, nas figuras de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, as articulações entre os normativos legais e o realizado nas práticas.

A primeira constatação que sobressai da triangulação dos dados do questionário, da entrevista, das actas e da legislação é que as práticas do Coordenador de Ciclo não são coincidentes com os normativos.

Com efeito, considerando os artigos 8º e 9º do Decreto - Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, que estabelecem as competências do Coordenador de Ciclo, verificámos que nas Escolas em estudo os desempenhos são, aparentemente, diferentes, assumindo relevâncias diferenciadas na orgânica e na estrutura de cada Escola. Importa salientar, o facto de na Escola B o Regulamento Interno contemplar apenas as competências estabelecidas na legislação e de na Escola A estas terem sido acrescidas (Anexo 1).

Em suma, os resultados das entrevistas e da análise das actas, apresentados anteriormente, permitem-nos concluir que em ambas as Escolas os Coordenadores de Ciclo não planificaram actividades nem projectos a desenvolver ao longo do ano; não dinamizaram nem coordenaram a realização de projectos interdisciplinares das turmas e não conceberam nem desencadearam mecanismos de formação aos Directores de Turma em exercício, limitando-se a identificar e a propor algumas acções de formação ao Conselho Pedagógico.

Todavia, analisando as actas de Conselho Pedagógico e de Conselho de Directores de Turma, constatámos que na Escola B se realizaram duas reuniões entre os Coordenadores de Ciclo e os Coordenadores e Sub Coordenadores de Departamento com o intuito de estabelecer articulações curriculares. É de realçar que, no entender destas Coordenadoras de Ciclo, as articulações constam em registos escritos, no entanto, não se reflectem nas práticas.

“Na prática se calhar não se processa”. (EB1)

“Reunião de Conselho Pedagógico onde nós nos juntamos com os colegas de Departamento. Aí é fácil, não é fácil, pronto, aí temos uma oportunidade de acertar agulhas, por assim dizer. Em relação a outros contactos, há os contactos de intervalos,

os informais, onde os colegas vêm ter connosco, mas não há assim uma grande colaboração, coordenação, uma grande articulação". (EB2)

Na Escola A não detectámos qualquer indicador de articulação entre os Coordenadores de Ciclo e os de Departamento Curricular. Todavia, 45,45% dos Directores de Turma inquiridos afirmaram existir uma boa e efectiva articulação curricular entre os Coordenadores de Departamento e o Coordenador de Ciclo.

Os Directores de Turma afirmam que na Escola onde leccionam a articulação entre os Projectos Curriculares de Turma é razoável ou boa, sendo este dado corroborado por 75,00% dos inquiridos. Salientamos que este facto denota a existência de incongruências, pois no questionário os mesmos professores afirmam desconhecer os Projectos Curriculares das outras turmas. Acrescente-se que, apesar de nas actas de reunião de Conselho de Directores de Turma existirem referências aos Projectos Curriculares de Turma, os registos não nos permitem clarificar o tipo de articulação estabelecido entre Projectos Curriculares de Turma.

Importa salientar que outra competência do Coordenador de Ciclo é cooperar com as estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo (D. R. 10/99, de 21 de Julho) e, pelo que constatámos, da análise das actas de Conselho Pedagógico, na Escola B não existe psicólogo nem assistente social. Na Escola A, a análise das actas de Conselho Pedagógico permitiu-nos identificar alguns indícios, de cooperação, nomeadamente aquando da elaboração da proposta de temas uniformizadores por ano de escolaridade para a área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

Em síntese, podemos afirmar que, das competências atribuídas ao Coordenador de Ciclo, a sua maioria não é cabalmente desempenhada, embora seja evidente na triangulação de dados que, por inerência de cargo, lhe foram atribuídas outras competências, por exemplo a Coordenação das Áreas Curriculares não Disciplinares e a avaliação de desempenho dos professores. Estas competências concedem-lhe uma maior relevância na estrutura e

organização escolares e um maior nível de implicação nos processos de ensino e aprendizagem. Consideramos que nas duas Escolas é reconhecida, subliminarmente, ao Coordenador de Ciclo, a capacidade de congregar diferentes perspectivas e interesses e de passar as informações de áreas distintas de uma forma não balcanizada. Em nosso entender, este facto justifica a “imposição” de outras competências que se traduzem em práticas mais pertinentes para o Órgão de Gestão e, em última análise, para a promoção de aprendizagens de qualidade.

O **segundo objectivo** do nosso estudo visava conhecer as representações dos Coordenadores de Ciclo e dos Directores de Turma sobre o conceito de Supervisão e sua relevância no exercício dos mesmos. Com efeito, constatámos que a generalidade dos professores inquiridos afirmou não possuir qualquer formação no âmbito da Supervisão, como se ilustra no Gráfico 1.

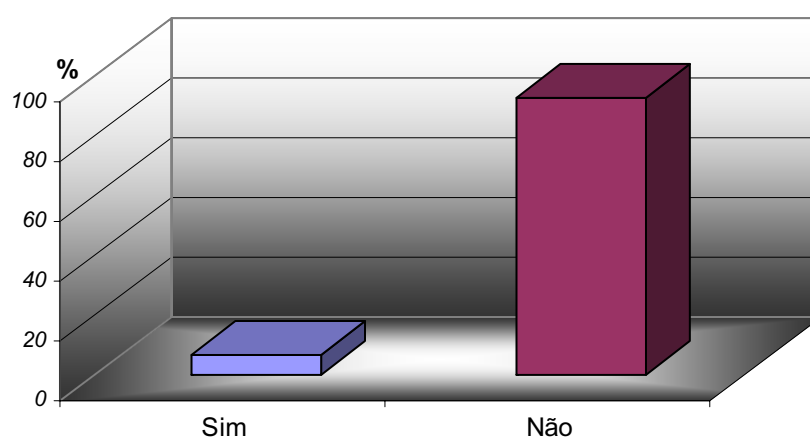


Gráfico 1 - Formação dos Directores de Turma no âmbito da Supervisão

O resultado anterior foi corroborado quando solicitámos aos inquiridos que afirmaram possuir formação que a especificassem e verificámos que as respostas dadas não indiciavam qualquer formação no âmbito da Supervisão, considerando os pressupostos teóricos actuais.

Outro aspecto questionado foi a possibilidade do exercício supervisivo estar inerente às relações estabelecidas entre o Coordenador de Ciclo e os

Directores de Turma e entre estes e os restantes professores do Conselho de Turma, a distribuição de respostas apresenta-se no Gráfico 2 e 3.

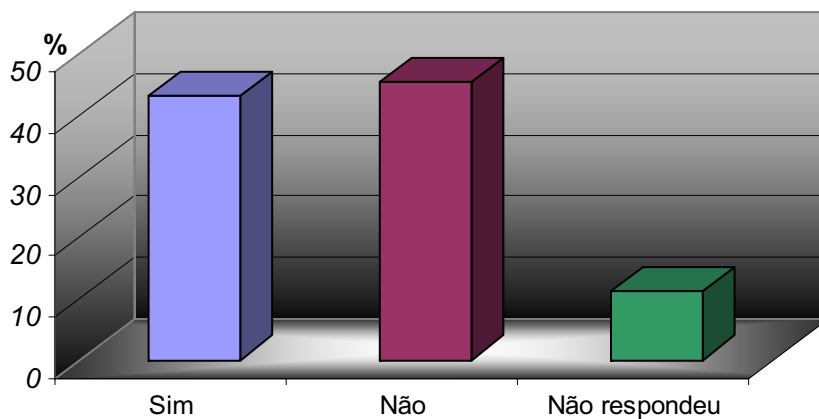


Gráfico 2 - Exercício supervisivo entre o Coordenador de Ciclo e o Director de Turma, na perspectiva dos Directores de Turma

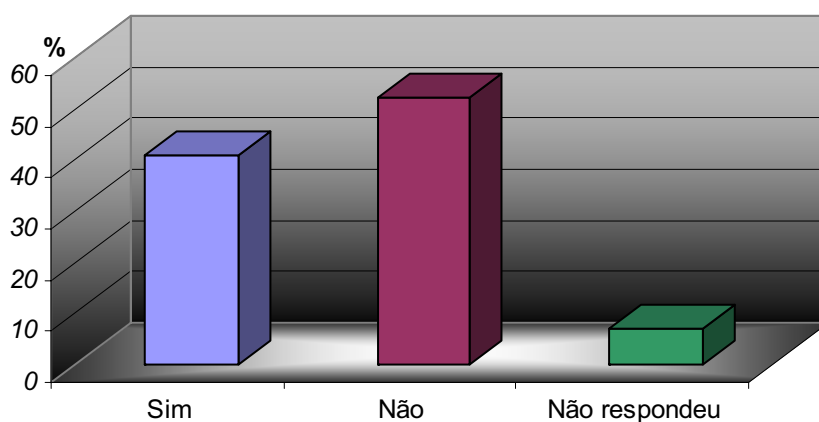


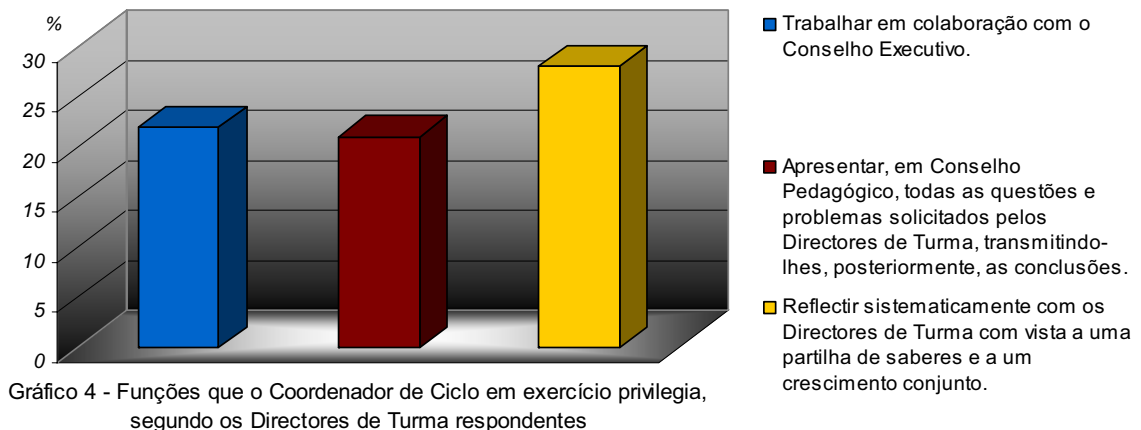
Gráfico 3 - Exercício supervisivo entre o Director de Turma e o Conselho de Turma, na perspectiva dos Directores de Turma

Os inquiridos que afirmaram existir Supervisão nas relações mencionadas anteriormente, não foram capazes de caracterizar essa relação, apenas indicaram espaços onde esta se poderia realizar, inclusive os que tinham concluído, recentemente, a sua formação inicial.

Por outro lado, quando entrevistámos os Coordenadores de Ciclo e os Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico das duas Escolas em análise sobre o entendimento atribuído ao conceito de Supervisão e sobre a forma como o aplicavam na prática, a ideia que sobressaiu era a de controlo. Os Coordenadores de Ciclo afirmaram que, na prática, não tinham poderes para operacionalizar esse controlo. O Presidente do Conselho Executivo da Escola A considera que realiza a sua operacionalização quando, por exemplo, verifica as pautas de avaliação. O Presidente da Escola B foi, em nosso entender, o que revelou um entendimento do conceito de Supervisão mais próximo do esperado e, segundo o seu discurso, a forma de o operacionalizar também nos pareceu mais adequada.

Em suma, podemos concluir que o conceito de Supervisão apresentado na Revisão de Literatura não é conhecido pela generalidade dos professores inquiridos, termos como: reflexão antes, durante e após a acção; desenvolvimento humano pessoal e profissional; auto e hetero-avaliação; transmissão de informação científica e técnica; orientação e relação de abertura e diálogo não foram mencionados por qualquer dos entrevistados e inquiridos através do questionário. Uma vez que os Directores de Turma inquiridos não revelaram possuir qualquer tipo de formação no âmbito da Supervisão, nem entendimento sobre este conceito, é lógico que não manifestem preocupação em procurar ou frequentar acções sobre esta temática.

O terceiro objectivo definido visava a caracterização da relação estabelecida entre o Coordenador de Ciclo e os Directores de Turma. Através dos resultados do inquérito por questionário constata-se que as funções que os Directores de Turma assinalaram, como privilegiadas pelo seu Coordenador de Ciclo em exercício, foram:



No entanto, os Coordenadores de Ciclo quando questionados sobre as funções que mais privilegiavam não foram claros, concisos, nem unânimes como se exemplifica nestas transcrições do seu discurso.

“Muito apoio aos directores de turma (...), estou sempre disponível também para reunir com as pessoas”. (EA1)

“Todas, privilegio todas, acho que elas todas são importantes e, entrou numa engrenagem que eu não consigo distinguir”. (EB1)

“Não privilegio nenhuma porque acho que estão todas relacionadas umas com as outras”. (EB2)

Salientamos, que do discurso dos Coordenadores de Ciclo e dos Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos de ambas as Escolas em estudo, bem como da análise dos dados do questionário e das actas está implícita uma dinâmica organizacional e clima de Escola diferentes, o que, em nosso entender, condiciona o desempenho do cargo de Coordenador de Ciclo.

Com o **quarto objectivo** pretendíamos identificar factores facilitadores ou obstativos ao desempenho das funções dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma. A análise dos resultados do questionário permitiu-nos constatar que os inquiridos, ao longo dos anos, já haviam exercido vários cargos pedagógicos, afirmando existir nas Escolas em estudo um clima favorável à mudança; o Órgão de Gestão mostrava-se receptivo, incentivando novas

iniciativas, bem como procurava obter um consenso alargado face às diferentes opções a tomar, nomeadamente no que concerne aos Projectos Educativo e Curricular de Escola e ao Regulamento Interno. Também foi referido que existia um trabalho cooperativo e uma reflexão sistemática entre Coordenador de Ciclo e Directores de Turma com vista a um crescimento partilhado e conjunto. No entanto, durante as entrevistas as Coordenadoras de Ciclo não corroboraram a opinião dos Directores de Turma.

Como factores obstativos ao desempenho do cargo de Director de Turma, os inquiridos salientaram dois aspectos, nomeadamente sentir que o empenho e o esforço não são valorizados e sentirem-se desgastados física e/ou psicologicamente face às constantes mudanças. Com efeito, 40,91% dos inquiridos afirmou que caso lhe fosse facultada a hipótese de escolha deixaria de exercer o cargo de Director de Turma. Segundo estes, o cargo de Director de Turma deverá ser desempenhado por um professor dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, provendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo e possuir uma formação específica. Quando questionados sobre as funções que privilegiavam no desempenho do cargo de Director de Turma confirmaram a afirmação anterior, afirmando privilegiar os aspectos relacionais e de reflexão, em detrimento dos burocráticos e estar conscientes de que o seu desempenho influencia o trabalho do Conselho de Turma e, por conseguinte, as aprendizagens dos alunos da turma.

Os Coordenadores de Ciclo destacaram como aspectos constrangedores a complexidade do cargo, o facto de alguns professores ainda não se terem apropriado das mudanças inerentes à implementação do processo de Reorganização Curricular e a dificuldade de, na prática, implementarem as mudanças que consideram necessárias. Por outro lado, como aspectos facilitadores salientaram a necessidade de existir uma boa relação entre pares, nomeadamente com os Coordenadores de Departamento e com os Conselhos Executivo e Pedagógico.

Saliente-se a existência de contradição entre os discursos do Presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico e dos Coordenadores de Ciclo de ambas as Escolas, em estudo, quer a nível do processo de eleição do cargo de Coordenador de Ciclo, quer de nomeação de Directores de Turma. Esta contradição evidencia-se, igualmente, nas actas das reuniões de Conselho Pedagógico, por exemplo, na Acta número 287, de 16 de Julho de 2003, podemos ler: *“no ponto nove da ordem de trabalhos, pedido de autorização para o Conselho Executivo nomear os Directores de Turma ouvido apenas o parecer do Coordenador de Ciclo (número um do artigo trigésimo quarto do Regulamento Interno). A proposta para este pedido de autorização foi aprovada, por este Conselho, por unanimidade”*. No entanto, a Coordenadora de Ciclo da Escola A afirma que a sua opinião não é considerada.

Em síntese, verificamos que, em ambas as Escolas foi identificada a existência de um clima favorável à mudança, que os inquiridos (Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógico, Coordenadores de Ciclo e Directores de Turma) reconhecem que o desempenho dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma são cruciais para a orgânica e estrutura das Escolas e influenciam o desempenho de todos os docentes, reflectindo-se positiva ou negativamente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Todavia, os Coordenadores de Ciclo revelam algum desconforto no desempenho do cargo, pois sentem que da parte da generalidade dos professores não existe uma efectiva apropriação das mudanças nem uma manifesta vontade de se auto-implicarem. Porém, esta não é a opinião dos Directores de Turma, pois, no seu entender a implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico é um processo que na prática está a promover:

- O desenvolvimento de competências nos alunos (Sim – 85,71%);
- O trabalho cooperativo entre os professores (Sim – 71,43%);
- O cruzamento entre os saberes das diferentes áreas (Sim – 85,71%);
- Uma efectiva mudança das práticas pedagógicas (Sim – 57,14%).

Com o **quinto objectivo** do nosso estudo pretendíamos averiguar em que medida, no actual sistema de ensino, o exercício dos cargos de Coordenador

de Ciclo e de Director de Turma, influencia os processos de ensino e aprendizagem. Com efeito, já mencionámos anteriormente a importância que estes cargos assumem nos processos de ensino e aprendizagem e os Directores de Turma corroboram esta ideia, quando afirmam que o Coordenador de Ciclo influencia a forma como se desenrola o trabalho dos Directores de Turma (ver gráfico 5) e, por conseguinte, o dos outros professores na generalidade. No entanto os Coordenadores de Ciclo entrevistados não manifestaram a mesma opinião.

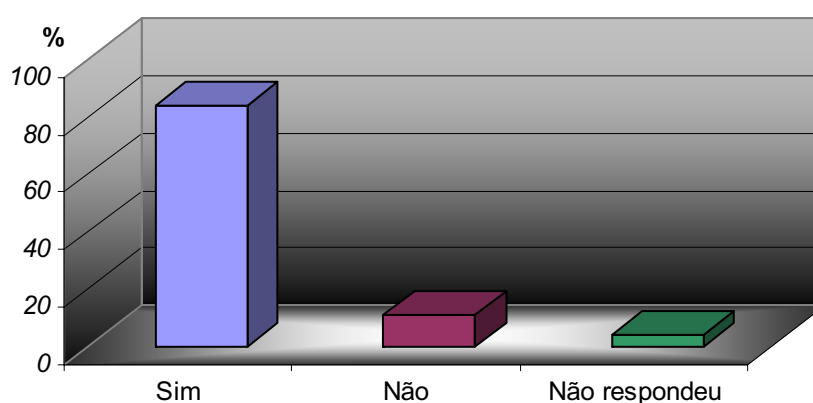


Gráfico 5 - Influência do Coordenador de Ciclo no desempenho dos Directores de Turma e dos professores em geral, na perspectiva dos Directores de Turma

O **sexto objectivo** almejava perspectivar linhas orientadoras de desenvolvimento para a formação contínua de professores que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma e, para tal, nos instrumentos de recolha de dados preocupámo-nos em obter indicadores sobre a Formação existente. No decurso do estudo empírico considerámos necessário entrevistar o Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local, de modo a complementar e confrontar dados. Verificámos que todos os participantes no estudo consideram a Formação Contínua extremamente importante, todavia a oferta disponível não responde às necessidades e, por outro lado, a formação centrada nas escolas, embora vá ao encontro das necessidades existentes, também é manifestamente insuficiente.

É comumente aceite que, a manter-se o actual sistema de Formação Contínua, a formação centrada nas Escolas proporciona uma resposta mais adequada e contextualizada às necessidades dos professores e, em particular, aos que desempenham os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma. Tal facto foi corroborado através do discurso do Director do Centro de Formação de Associação de Escolas local e da análise dos planos de formação disponibilizados por este Centro de Formação. É de realçar que, no entender do Director deste Centro, as Escolas são pouco participativas na identificação e proposta de necessidades formativas; que a formação contínua, enquanto mera forma de obtenção de créditos para a progressão na carreira, é desvirtualizada e, por outro lado, existe um desfasamento temporal entre a proposta de uma acção, a sua aprovação e a sua realização efectiva.

Salientamos que face à temática da formação contínua se verifica a existência de alguma contradição entre o discurso e a prática, pois, apesar dos professores lhe atribuírem importância, não nos foi possível encontrar nos documentos analisados propostas de acções apresentadas ou a apresentar. Este facto foi corroborado pelos Coordenadores de Ciclo quando entrevistados e foi, também, salientado pelo Director do Centro de Formação local (Entrevistado C).

Os dados obtidos permitem-nos concluir que a Formação Contínua não responde à generalidade das necessidades dos professores e, em particular, dos que desempenham os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma. Considerando o actual contexto do sistema educativo e as Escolas enquanto organizações inteligentes e aprendentes, é urgente centrar a formação nas Escolas e nas suas necessidades efectivas.

Em suma, verificámos que a Formação é uma necessidade corroborada, ao nível do discurso, por todos os intervenientes neste estudo, mas que no entanto, as Escolas são pouco activas na identificação de necessidades formativas e proposta de acções de Formação Contínua. Os dados recolhidos, não sendo contundentes, indiciam que o pouco empenhamento dos professores e

das Escolas tem origem no facto do Centro de Formação não dar resposta, em tempo útil, às suas necessidades formativas.

Em conclusão, salientamos que a generalidade dos intervenientes neste estudo consideraram que o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico responde às actuais necessidades da sociedade, o que em nosso entender, é condição primordial para que esta se possa efectuar.

Em nosso entender, os professores que desempenham os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma são fundamentais neste processo de mudança, daí considerarmos que o actual entendimento de Supervisão acarreta mais-valias no desempenho destes cargos e, por conseguinte, poderá reflectir-se positivamente nos processos de ensino e aprendizagem e na construção partilhada de saberes.

Importa salientar que, na prática, o desempenho destes cargos em nada influencia a avaliação do percurso profissional docente, conduzindo a uma desmotivação pela não diferenciação e valorização de um desempenho de qualidade, daí considerarmos ser urgente a reestruturação do processo de avaliação do desempenho docente, privilegiando o mérito, à semelhança de qualquer outra organização que se pretende dinâmica, activa e apreendente.

Note-se que os professores inquiridos não assinalaram ser necessário auferir de uma bonificação salarial extra para desempenharem estes cargos, mas sim de uma efectiva valorização do seu desempenho. Por outro lado, a generalidade dos professores inquiridos destacou que o desempenho destes cargos também é condicionado pelas constantes mudanças introduzidas no Sistema Educativo e pela ausência de informações sobre a avaliação destas mudanças. Tais condicionantes conduzem a um desgaste físico e psicológico que se traduz numa não auto-implicação e num descrédito face a novas mudanças. O actual sistema de progressão na carreira, associado à obtenção de créditos através da frequência de acções de Formação Contínua, revela-se como mais um factor condicionante de apropriações que se traduzem em efectivas mudanças conceptuais e alterações de práticas.

Consideramos que, face aos novos paradigmas da actual Sociedade Globalizada, é urgente uma mudança na Educação e, para tal, é imprescindível que o Poder Central reconheça ou permita reconhecer diferentes desempenhos, valorizando os de qualidade, de modo a que cada organização Escola seja uma organização, claramente, inteligente e apreendente.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma investigação circunscreve-se num espaço e num determinado tempo, é um processo de carácter interactivo, dinâmico e sinusoidal, cuja primeira pretensão é produzir conhecimento relevante para o investigador e todos os que manifestem interesse em, criticamente, analisar o estudo realizado.

A imprevisibilidade e a rapidez de mudança que caracterizam a sociedade actual, impõem uma Educação diferente e, conseqüentemente, que a organização Escola se adeque aos novos e diferenciados contextos que se apresentam, isto é, que se assuma como organização inteligente e apreendente.

Esta dinâmica depende da capacidade e da forma de reflexão de cada indivíduo e da Escola pois, só assim, é possível criar uma identidade de forma a tornar-se uma organização inteligente. Com efeito, actualmente, o processo de aprendizagem não se restringe apenas ao percurso escolar e, como vem sendo enfatizado nas últimas décadas por diversos autores, entre eles, Alarcão, Sá-Chaves, Roldão, Leite, a formação deverá ser um *continuum* ao longo da vida, intimamente ligada à especificidade dos contextos e às características dos actores que neles interagem.

Uma vez que os saberes se degradam a grande velocidade, ninguém é completa e eternamente competente. Impõe-se um crescimento pessoal e profissional com base na consciencialização, na reflexão e numa procura constante de respostas, consoante a ecologia das situações. Para Tavares (1997), a “*competência científica, pedagógica, pessoal*” assenta no “*saber, saber-fazer, saber ser e estar*”, aspectos que obrigam a um desenvolvimento ininterrupto e ao longo da vida.

Nesta perspectiva de análise emerge-nos o conceito de Supervisão enquanto motor capaz de *“fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”* (Alarcão, 2001: 19).

Na verdade, uma relação supervisiva tem como objectivo o enriquecimento pessoal de uma forma continuada e, por conseguinte, o profissional do ou dos indivíduos supervisionados, fomentando uma construção única do conhecimento e incrementando processos de reflexão sobre atitudes e acções, assumindo-se o supervisor como um orientador sempre presente e amigo. Tendo como pressuposto o anteriormente mencionado consideramos que à gestão intermédia está inerente a Supervisão, nomeadamente, nas figuras do Coordenador de Ciclo e Director de Turma.

Relembramos que com o estudo empírico procurávamos encontrar resposta para o seguinte problema:

Considerando o consagrado na legislação relativamente ao exercício dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, com que práticas nos deparamos no quotidiano escolar e, por outro lado, em que medida o exercício Supervisivo potencia o desempenho destes cargos e de práticas conducentes à melhoria da qualidade do processo educativo?

As opções metodológicas seleccionadas ambicionavam a compreensão desta relação, das suas repercussões ao nível da orgânica e estrutura escolares e, em última análise, nos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos foram apresentados e discutidos anteriormente, deste modo apresentamos de seguida algumas considerações que, em nosso entender, se destacam pela sua pertinência.

5.1 – Considerações Decorrentes do Estudo

Em todas as Escolas o Coordenador de Directores de Turma, até à promulgação do Decreto Regulamentar 10/99 de 21 Julho, e o Coordenador de Ciclo, desempenhou e desempenha um papel preponderante na escola enquanto organização. Com efeito, quer o seu desempenho seja positivo ou negativo, o Coordenador de Ciclo é uma figura cuja actuação não passa despercebida.

A importância do cargo de Coordenador de Ciclo sobressai no quadro teórico e os resultados obtidos corroboram esta relevância, pois é o único actor que, no actual contexto educativo, gere todos os docentes de um modo não sectorial, atenuando a balcanização, que ainda persiste nas Escolas e que condiciona os processos de mudança. A nossa experiência enquanto docente que desempenhou, ao longo de mais de 20 anos, diferentes cargos pedagógicos e em diversas Escolas e, paralelamente, desenvolveu e partilhou experiências no sector empresarial, contactando com várias realidades, permite-nos afirmar que os cargos de gestão intermédia são cruciais em qualquer organização inteligente e apreendente. Transpondo esta perspectiva para o contexto escolar, consideramos que o Coordenador de Ciclo pode assumir-se como o motor da mudança, criando perspectivas positivas aos que ingressam na carreira e, inclusivamente, motivar quem já atingiu o desânimo.

Com efeito, se o Coordenador de Ciclo assume tamanha importância na organização Escola, entendemos que a formação em Supervisão seria uma mais-valia para o seu desempenho. Na verdade, permitiria atenuar a escassa auto-implicação da generalidade dos docentes e promover uma atitude reflexiva, conducente à partilha e contextualização de alterações e práticas e, por conseguinte, a uma maior consistência da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Importa salientar que a formação em Supervisão assume igual relevância no desempenho do cargo de Director de

Turma, pois facilitaria a relação entre pares fomentando a inovação e a introdução de processos de mudança. Sem dúvida, em qualquer “*cenário de colaboração*” é necessário que os intervenientes se consciencializem que “*os seus saberes só têm a ganhar com o confronto de ideias, o questionamento, a experimentação e a reflexão teorizante e inteligível [por forma a] pensar no carácter holístico da teoria e da prática, na interpenetração do pensamento e da acção*” (Alarcão, 1996: 84).

Os resultados do estudo empírico corroboram alguns aspectos desta perspectiva de análise e destacam, ao nível do discurso, a relevância das figuras de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma, em particular nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, evidenciaram que, face ao actual contexto educativo, o docente que desempenha o cargo de Coordenador de Ciclo, apesar de todo o empenho e trabalho desenvolvido, tem dificuldades em promover alterações nas, tão naturalizadas, práticas da generalidade dos docentes. Com efeito, a legislação em vigor atribui à figura do Coordenador de Ciclo um vasto leque de competências (Anexos 1, 2 e 3). Todavia, a posição estratégica que ocupa na organização Escola e as necessidades desta exigem-lhe que, por inerência, desempenhe muitas outras para além das contempladas nos normativos legais, nomeadamente as que foram destacadas aquando da análise das actas de Conselho Pedagógico e que se encontram transcritas no Anexo 20.

Outra das evidências deste estudo foi a anuência com os pressupostos inerentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e com a necessidade de Formação pertinente, uma vez que o actual sistema de Formação Contínua, associado à progressão na carreira docente, não responde às necessidades reais das Escolas. Parece-nos pois, evidente, que a formação contínua deverá centrar-se no contexto escolar, de modo a responder, em tempo útil, às necessidades reais de cada escola.

Em última análise, consideramos que, segundo o discurso dos entrevistados, o actual sistema de avaliação de desempenho docente ao não diferenciar nem valorizar a formação específica e o desempenho de cargos pedagógicos, conflitua com as necessidades básicas de qualquer ser humano e

em nada contribui para o empenho e o desenvolvimento de práticas promotoras de mudanças necessárias face à imprevisibilidade que caracteriza o actual contexto Social.

Importa frisar que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, tem revelado incongruências legislativas, nomeadamente no que concerne aos princípios de construção e gestão autónoma subjacentes. Note-se que o recente Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho, que consagra alterações ao Estatuto da Carreira Docente, almeja, *“concretizar uma estratégia de intervenção que, em matéria de organização e gestão dos respectivos recursos, assegure a consolidação sustentada do sistema educativo e a qualidade do serviço público de Educação como um dos factores determinantes para enfrentar os desafios inerentes ao reforço da competitividade e ao desenvolvimento económico e social do País”* (Preâmbulo). A generalidade das medidas propostas parece-nos pertinente, todavia porque, uma vez mais, não foram acompanhadas de outras, por exemplo, no âmbito da avaliação de desempenho docente e da formação, apenas revelam preocupações economicistas em detrimento de uma qualidade efectiva do desempenho docente e, em particular, de cargos pedagógicos. Em nosso entender, qualquer medida isolada não se nos afigura como estratégia de intervenção sustentada, revela apenas a ausência de um Projecto consistente para a Educação.

5.2 – Limitações do Estudo

Este estudo empírico apresentou algumas limitações que assumimos desde o seu início, designadamente as relacionadas com a natureza da investigação e com aspectos de operacionalização das técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas.

Importa referir a questão da não generalização de resultados, uma vez que, tal como o previmos inicialmente, este estudo não permite afirmar que os

resultados obtidos, são partilhados, pelos outros docentes não envolvidos nesta investigação, na medida em que se circunscreveu a duas Escolas de um concelho do distrito de Coimbra e a um grupo restrito de docentes. Deste modo, a interpretação dos resultados insere-se no contexto da amostra, assumindo-se enquanto possível contributo para uma compreensão aprofundada da problemática em estudo e, por tal facto, como está implícito num estudo deste tipo, permite identificar certas regularidades que podem ser utilizadas noutras análises em outros contextos e perspectiva uma generalização no âmbito da *teoria* e não do *universo*.

As limitações inerentes às técnicas de recolha de dados situaram-se, como já mencionámos, no inquérito por questionário que, sendo de administração não presencial, poderá de alguma forma condicionar a correcta interpretação das questões, a sinceridade das respostas e um preenchimento individual. Por outro lado, verificámos que o nível de adesão a questões abertas foi muito reduzido e que apresentação de opções pode ter induzido algumas das respostas. Relativamente às técnicas de tratamento de dados salientamos a subjectividade inerente a qualquer processo de análise de conteúdo e respectivo processo de categorização. No entanto, salientamos que a diversidade de técnicas de recolha de dados utilizadas, nos garantem a fiabilidade dos resultados e atenuaram as limitações mencionadas.

5.3 – Sugestões para Futuras Investigações

Uma dissertação de Mestrado deve perspectivar sugestões para outras investigações, uma vez que, ao longo do percurso investigativo emergem diferentes questionamentos, que no âmbito do contexto e da natureza do estudo empírico, ficam em aberto.

Actualmente, sentimos que este estudo poderia ter sido enriquecido com a análise do desempenho dos docentes que exerciam os cargos de Coordenador

de Ciclo e de Director de Turma no seio do seu Departamento Curricular, tentando averiguar as relações estabelecidas e os papéis desempenhados.

Importa salientar que qualquer investigação poderá ser entendida como um subsídio para outras e, nesta perspectiva, considerámos pertinente partilhar alguns dos questionamentos surgidos, entre os quais salientamos:

- Em que medida os resultados obtidos neste estudo empírico traduzem a realidade a nível distrital ou nacional?
- Face às necessidades reais das Escolas, que modalidades de Formação deverão ser promovidas, de modo a melhorar a qualidade do desempenho dos professores, designadamente dos que exercem os cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma?
- Em que medida o actual sistema de avaliação de desempenho docente condiciona o desenvolvimento de boas práticas, nomeadamente ao nível do desempenho dos cargos de Coordenador de Ciclo e de Director de Turma?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- ALARCÃO, I. (1991). Dimensões de Formação. In *Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 69-77.
- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a Competência dos Professores na Sociedade de Hoje. *Revista Aprender*, 21, pp. 46-50.
- ALARCÃO, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Actas do I Congresso Nacional da Supervisão*. CD-ROM. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 256-266.
- ALARCÃO, I. (2001). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In M. Rangel, (org.). *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus Editora, pp. 11-55.
- ALARCÃO, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão de professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Centro Integrado de Formação de Professores.
- ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho, (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.

- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (1987), *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2003), *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, R. (2004). *Sociedade Bit: da sociedade da informação à sociedade do conhecimento*. Maia: Fomento.
- ALONSO, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/ Formação*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- ALONSO, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação*, IX (1), pp. 53-68.
- ALONSO, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa. *Revista Elo – A formação de professores*, (número especial), pp. 167-185.
- AMADO, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, pp. 53-63.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- ARNAL, J. et al. (1994). *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Ed Labor.
- BARDIN, L: (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- BEL, J. (1997). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes: Open University Press.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.
- CARNEIRO, R. (1999). As Pessoas e as Organizações Inteligentes. In *Encontro dos Dirigentes da Saúde – Estratégias para o virar do século novas exigências, novas competências*. Lisboa: Gabinete para o Desenvolvimento do Sistema de Formação da Saúde, pp. 44-47.
- CASANOVA, M. (2001). Supervisão Pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. In *O Futuro da Educação em Portugal Tendências e Oportunidades - um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 4-8.
- CENTRO DE FORMAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS DA FIGUEIRA DA FOZ (1998 a 2005). *Informa – Boletim Informativo da Associação de Escolas da Figueira da Foz*, nº4 a nº 11.
- COSTA, J. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. (1997). *O projecto educativo de escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA Editores.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Europa América.
- DEB (1997). *Relatório do Projecto de Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- DEZIN e LINCOLN, Y. (1984) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 105-117.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores. In L. M. Villar Angulo (dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado*. Murcia: Marfil, pp. 87-95.
- ESTEVE, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática da Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- FERNANDES, M. (1998). A Opção da Supervisão diante da Ambivalência. In C. A. Silva Jr., & M. Rangel (org.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. São Paulo: Papyrus Editora, pp. 111-122.
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- FLORES, M; FLORES, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva e A. M. Silva (org.). *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp. 79-99.
- FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão. Caderno de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), pp. 23-48.
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J. (2000). Reforma e mudanças nas escolas. In J. Formosinho, F. Ferreira, J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 15-30.

- GARCIA, C. M. (1995). *Formação de Professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GIL, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- GLICKMAN, C. (1985). *Supervision of Instruction: a Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- HILL, M. e HILL, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- HUBERMAN, M. (1995). Professional careers and Professional development: Some intersections. In Th. Guskey, M. Huberman (Eds.). *Professional development in education – New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, pp. 193-224.
- HÚSEN, T. (1988). *Nuévo análisis de la sociedade del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós, MEC.
- IESE (2005). *Estudo de avaliação da eficácia formativa no âmbito da acção 5.1 – Formação Contínua especializada nos ensinós Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação – PRODEP III.
- KATZENBACH, J., SMITH, D. (1993). *The wisdom off teams: creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School.
- KELLEY, E. (1980). *Improving school climate*. Reston: NASSP.
- KETELE, J., ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

- LEITE, C. (1999). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, pp. 20-26.
- LEITE, C. (2000). Um olhar sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico. *Jornal A Página*, 92, pp. 7.
- LEITE, C. (2003). *Para um escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- LEITE, C., FERNANDES, P. e GOMES, L. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- LENDREVIE, J., LINDON, D., DIONÍSIO, P. e RODRIGUES, V. (1995). *Mercator*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- MACEDO, B. (1994). A construção do P.E.E. *Noesis*, 31, pp. 20-24.
- MACEDO, B. (1999). A Escola Decide?! *Noesis*, 50, pp. 26-28.
- MADEIRA, A. (1994). Projecto Educativo e Desenvolvimento Local. *Noesis*, 31 (Julho/Outubro), pp. 34-37.
- MARQUES, R. (2005). Os Professores são, simultaneamente, a energia e o ponto de apoio para mudar o mundo. *Escola Revista*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A, pp.6-7
- MATOS, M. (1996). Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, pp. 73-92.
- MEDINA, A. (1998). Supervisor Escolar: Parceiro Político-Pedagógico do Professor. In C. Silva & M. Rangel (org.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. São Paulo: Papyrus Editora, pp. 9-35.
- MERRIAM, S. (1990). *Case Study Research in Education*. Oxford: University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME-DEB.

- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante en Portugal (XXVII – XX siècle)*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1989). *Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Cruz Quebrada: ISEF/UTL.
- NÓVOA, A. (1992). *Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A, MORGADO, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, M. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PEREIRA, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: ASA Editores.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANGEL, M. (1998). Considerações sobre o Papel do Supervisor, como Especialista em Educação na América Latina. In C. A Silva Jr. & M. Rangel (org.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. São Paulo: Papyrus Editora, pp.147-162.

- ROLDÃO, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou o paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, pp. 115-134.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas – Conferência de abertura da Semana Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2000a). *Portfólios Reflexivos. Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- SÁ-CHAVES, I. (2000b). *Supervisão: Concepções e práticas. Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SÁ-CHAVES, I. (2003). *Formação de Professores – Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

- SACRISTÁN, J. (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- SACRISTÁN, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.
- SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. J. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SENGE, P. (1992). *La Quinta Disciplina. Cómo Impulsar el Aprendizaje en la Organización Inteligente*. Barcelona: Granica.
- SOUSA, R. (2003). A construção de um plano de formação. *Informa - Boletim Informativo da Associação de Escolas da Figueira da Foz*, 9, pp. 2-3.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (1997). A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In I. SÁ-CHAVES, (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 60-73
- TAVARES, J. (2001). Contributos Psicológicos para uma Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 55-66.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA Editores.

- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research. Design and methods*. London: Sage publications.

LEGISLAÇÃO

- **Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro**
- **Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro**
- **Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro**
- **Lei n.º 8/90, de 20 de Fevereiro**
- **Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio**
- **Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho**
- **Despacho Normativo n.º 301/ME/92, de 11 de Novembro**
- **Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril**
- **Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro**
- **Decreto-Lei nº95/97, de 23 de Abril**
- **Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro**
- **Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio**
- **Lei nº 24/99, de 22 de Abril**
- **Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho**
- **Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro**
- **Lei n.º 91/2001, de 20 de Agosto**

- **Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto**
- **Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro**
- **Ofício Circular n.º 5/2003 de 8 de Setembro**
- **Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro**
- **Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho**